

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE**

**KOMUNIKACE - RESPEKTOVAT A BÝT
RESPEKTOVÁN**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Romana Hloučová

Učitelství pro základní školy

Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Šámalová

Plzeň, 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 17. dubna 2013

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda vyjádřila své poděkování PhDr. Evě Lukavské Ph.D. za pedagogické nasměrování a Mgr. Kateřině Šámalové za odborné vedení práce, cenné rady a dodávání optimismu při konzultacích.

Obsah

ÚVOD.....	3
1 KOMUNIKACE.....	5
1.1 Charakteristika lidské komunikace.....	5
1.2 Druhy komunikace	6
1.2.1 Verbální komunikace	6
1.2.2 Neverbální komunikace.....	6
1.3 Vývoj a osvojování komunikační kompetence u dítěte.....	7
1.4 Aspekty dětské komunikace	8
1.5 Komunikace v rodině vzhledem k výchovným stylům	9
1.6 Pedagogická komunikace a její vliv na klima školní třídy.....	10
1.7 Role učitele ve školním komunikačním procesu.....	11
1.8 Vztahová rovina výukové komunikace - mocenské konstelace ve školní třídě	12
1.9 Rámcový vzdělávací program a komunikační kompetence	14
2 RESPEKTUJÍCÍ PŘÍSTUP	17
2.1 Význam pojmu „respekt“ – vyvození pojmu se žáky 1. stupně.....	17
2.2 Respektující komunikace jako součást respektujícího přístupu	18
2.3 Cíle a charakteristiky respektujícího výchovného stylu.....	19
2.4 Možné obavy a překážky.....	20
2.5 Respektující pohled na příčiny chování.....	21
2.5.1 Příčiny chování dle anatomického uspořádání mozku.....	22
2.5.2 Specifické vývojové potřeby	24
2.6 Emoční inteligence	25
2.7 Empatie.....	28
2.8 Neefektivní způsoby komunikace	31
2.9 Efektivní komunikační postupy.....	42
2.9.1 Základní principy	43
2.9.2 Nástroje efektivní komunikace.....	47
2.10 Příčiny možných neúspěchů při zavádění respektující komunikace	56
2.11 Vztah mezi sebepojetím a komunikačními dovednostmi	57
2.12 Odměny a tresty z hlediska respektujícího přístupu ve výchově.....	59
2.12.1 Tresty.....	59
2.12.2 Odměny a pochvaly.....	62

3 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ U ŽÁKŮ V RÁMCI OSV	65
3.1 Podmínky výuky efektivní komunikace	65
3.2 Osobnostní a sociální výchova a rozvoj komunikačních kompetencí.....	66
3.3 Přehled hlavních metod výuky komunikace (J. Valenta, 2005).....	67
ZÁVĚR.....	69
RESUMÉ.....	70
SEZNAM LITERATURY.....	71
INTERNETOVÉ ZDROJE	72

ÚVOD

Je všeobecně známo, že se české školství již několik let snaží projít nemalými změnami. Zásadní změny se týkají jak samotného obsahu vzdělávání, které školství svým žákům nabízí, tak nástrojů, metod a postupů, jejichž prostřednictvím obsah učení předkládá. Díky klíčovým kompetencím vytyčeným jako očekávané výstupy základního vzdělávání byly cíle vzdělávání nejen výrazně přehodnoceny, ale velkou měrou také zaměřeny i na dosažení změn v ostatních lidských schopnostech a dovednostech, než které jsou ty, jež vedou k získávání pouze čistě akademických znalostí. Ohnisko pozornosti bylo s ohledem na rychlé změny ve společnosti a s ohledem na potřeby současného čím dál více globalizujícího se světa zaměřeno také na dovednosti, bez nichž se dnešní mladý člověk stojící na začátku své životní cesty buď téměř neobejde, nebo se bez nich bude mnohem komplikovaněji včleňovat do ostatního lidského společenství. V dnešním vysoce vyspělou technikou propojeném světě nemá příliš velké šance na spokojený a úspěšný život jedinec, jež je zaměřený pouze sám na sebe, neumí či nechce komunikovat s druhými, nebuduje s nimi pevné vztahy založené na vzájemné důvěře a respektu, nezajímá se o prožívání, názory, hodnoty a postoje druhých. Jako příklad stačí uvést široké spektrum schopností, které zadávají firmy a zaměstnavatelé u inzerátů při hledání vhodných uchazečů. Jejich dnes již téměř samozřejmou součástí jsou přinejmenším dobré komunikační dovednosti, v jiných případech vysoce žádané a ceněné „soft skills“, tzv. měkké dovednosti. Ty v sobě zahrnují určité specifické sociální dovednosti, které vychází z našich osobnostních a charakterových vlastností. Jde nejen o samotnou schopnost komunikace, ale dále také o schopnost vytvářet a udržovat vztahy, schopnost jednat otevřeně, schopnost řešit konflikty, schopnost být týmovým hráčem nebo např. schopnost sociální empatie. A to je jen základní výčet těchto „měkkých dovedností“, požadovaných na čím dál tím náročnějším trhu práce. A pokud si české školství dalo za úkol připravit žáky k úspěšnému začlenění do společnosti, ať už po stránce dosažených vědomostí a znalostí, tak po stránce vytvoření potřebných sociálních kompetencí, bude pro českého pedagoga důležité, jakou cestou a jakými způsoby bude chtít těchto cílů dosáhnout.

Na základě absolvování několika seminářů a prostudování si mnoha zdrojů odborné literatury si dovoluujeme pedagogům, vychovatelům, ale i rodičům nabídnout cestu, která by, ač přes mnohé překážky, kopce a zatačky, mohla být jedním ze správných směrů

a ukázat jim, jak pomocí respektujícího přístupu a respektující komunikace budovat osobnost s dobrými základy výše uvedených sociálních dovedností. Jsme přesvědčeni, že tak jak platí tradiční pedagogická pravda, že dítě se nejlépe učí zážitkem, je i v tomto případě nejlepší výukovou metodou vlastní prožitek a zkušenost, tedy nechat našim svěřencům pocítit účinky respektujícího přístupu. Jsme přesvědčeni, že jen pokud si ho sami zažijí a pocítí konkrétní důsledky, které se projeví ve vztazích naplněných vzájemnou úctou a důvěrou, jen potud je přijmou a zvnitřní si jejich hluboké hodnoty.

Naším cílem je předložit i další souvislosti nejen z oblasti psychologie vývoje osobnosti, ale i např. ze závěrů nejnovějších výzkumů o uspořádání lidského mozku či o možnostech rozvíjení emoční inteligence od raného věku. Věříme, že hlubší vhled do souvisejících oblastí obohatí čtenáře o důležité nepřehlédnutelné aspekty, které je užitečné po cestě k respektující komunikaci zohlednit a být tak k těm, k nimž tento přístup uplatňujeme, maximálně tolerantní a trpělivý.

1 KOMUNIKACE

1.1 Charakteristika lidské komunikace

Původní význam pojmu „komunikace“ (z latinského *communicatio*) můžeme chápat jako „sdělení, sdílení, později byl význam rozšířen na různé druhy spojení ve smyslu *dopravní komunikace*“ (Rejzek, Jiří, 2001, s. 291). Pro účely psychologie chápeme výraz komunikace jako dorozumívání, sdělování. Komunikaci si také můžeme představit jako interaktivní proces, ve kterém dochází ke sdělování a přijímání informací mezi účastníky tohoto procesu. Účastníkem se rozumí komunikátor – ten, kdo vysílá určitou informaci a komunikant – ten, kdo přijímá určitou informaci.

Obsahem komunikace je dle J. Křivohlavého (1988) možné sdělovat:

- zprávy a informace
- jak chápeme sdělované
- svoje pocity
- postoje k tomu, o čem hovoříme
- postoj k posluchači
- své sebepojetí
- kvalitu vzájemného vztahu (blízkost či vzdálenost)
- pravidla vzájemné interakce
- žádosti, přání, prosby, potřeby.

Při vzájemné interakci, kterou komunikace je, je nutné brát v úvahu, že během cesty, po níž je předáváno komuniké – obsah sdělení, velmi často dochází ke komunikačním poruchám. Ty mohou být jak na straně komunikátora, např. nesrozumitelná struktura sdělení, tak na straně komunikanta, který např. sdělení dekóduje skrze své názory, postoje, předsudky a očekávání a tím obsahu sdělení porozumí chybně.

1.2 Druhy komunikace

1.2.1 Verbální komunikace

Verbální komunikací rozumíme dorozumívání se prostřednictvím jazyka a řeči. Základním prvkem řeči je slovo (z latinského *verbum*).

Význam a smysl sdělení je mnohem více dán mimoslovními složkami mluvené řeči (Křivohlavý, 1988):

- hlasitost řeči
- výška tónu řeči
- rychlost a plynulost řeči
- intonace řeči
- objem řeči
- chyby v řeči (přeřeky, nedokončené věty)
- správnost výslovnosti
- kvalita řeči (věcnost)
- členění řeči (frázování)

Prostřednictvím výše uvedených doprovodných rysů verbální komunikace je možné přesněji poznat osobnost účastníka komunikačního procesu i jeho vztah k posluchači.

1.2.2 Neverbální komunikace

Neverbální komunikaci můžeme charakterizovat jako proces dorozumívání mimoslovními prostředky. Z výzkumů vyplývá, že neverbální komunikace je při komunikaci mnohem důležitější než verbální komunikace. Přibližně 65 % (Wilding, 2010) celkových informací je sdíleno prostřednictvím vizuálních signálů, které souhrnně nazýváme „řeč těla“.

Např. J. Křivohlavý (1988, s. 32) nabízí následující přehled druhů mimoslovních sdělení, tj. to, co si sdělujeme:

1. *výrazem obličeje,*

2. *oddálením,*
3. *dotekem,*
4. *postojem,*
5. *pohyby,*
6. *gesty,*
7. *pohledy,*
8. *tónem řeči,*
9. *úpravou zevnějšku.*

Prostřednictvím neverbální komunikace sdělujeme:

- emoce
- postoje a vztahy k druhým lidem
- aktuální psychický stav
- zájem o sblížení a snahu o změnu postoje partnera
- snahu o řízení vývoje dalšího vzájemného styku.

1.3 Vývoj a osvojování komunikační kompetence u dítěte

„Komunikace je nejdůležitější dovedností v našem životě“ (Wilding, 2010, s. 170).

Pro účely pochopení a rozboru tématu diplomové práce považujeme za užitečné objasnit, jak dochází k budování komunikační kompetence v průběhu osobnostního vývoje dítěte, tj. jakým způsobem si děti osvojují komunikační dovednosti a jak tyto dovednosti uplatňují.

Komunikační kompetenci získává každé normálně se vyvíjející dítě ovšem v individuálně odlišné úrovni. Dítě se učí komunikovat stejným přirozeným způsobem, jako si osvojuje jazyk. Přibližně do 3 let věku je dominantní vliv spontánního osvojování komunikačních dovedností. V pozdějším věku je spontánní osvojování doplňováno řízeným učením. Ve věku kolem 18 měsíců dítě zahajuje nové vývojové období, kdy používá své rodiče jako model pro konstruování své slovní zásoby a svých komunikačních dovedností (Průcha, 2011). Rozhodujícím zdrojem pro podporu komunikačních aktivit dítěte je podpora rodičů a jiných dospělých. Vzájemně zde také spolupůsobí další

determinanty jako např. obsah komunikace a její předmět, prostředí, v němž komunikace probíhá, citlivost dospělých k aktuálnímu vývojovému stavu komunikačních dovedností dítěte.

Komunikaci probíhající mezi dětmi a dospělými ovlivňují dle J. Průchy tyto další faktory:

- komunikační situace a prostředí
- charakteristiky dospělých komunikujících s dětmi
- zainteresovanost dítěte na součinnost s dospělým
- osobnostní charakteristiky dítěte
- výchovný styl matek, rodičů, prarodičů, učitelek pečujících o dítě atd.

1.4 Aspekty dětské komunikace

Pro správné pochopení principu a získání dovednosti používat model respektující komunikace předkládáme vybrané výsledky výzkumů v oblasti dialogické komunikace dětí uvedených v publikaci Dětská řeč a komunikace.

Z výzkumů vyplývá (Průcha, 2011):

- dialog, jako prostředek mezilidské komunikace se u dětí objevuje již od druhého roku života a postupně dochází ke zdokonalování jeho funkce a formy;
- po dosažení druhého roku se u dětí vyskytuje napodobování dialogů dospělých osob, zejména rodičů. O tento poznatek je následně možné se opřít při budování respektujícího komunikačního modelu u dětí, jejichž rodiče tento model používají.
- od počátku výskytu dětských dialogů se v projevech dětí objevuje komunikační funkce, tj. zaměřenost na partnery;
- s rostoucím věkem dětí slouží dětský dialog k součinnosti v rovině poznávání i v rovině společné aktivity.

Závěry výzkumů potvrzují, že u dítěte existuje v komunikačních interakcích přizpůsobování se partnerovi. Dále že si děti navykají vzájemně se poslouchat a navzájem se nerušit, nepřerušovat se v toku řeči. Poznatek o existenci této komunikační schopnosti již u malých dětí je užitečný pro realizaci důležitých složek respektující komunikace jako

je schopnost naslouchat a schopnost vcítit se do pocitů a potřeb komunikačního partnera. Blíže budou tyto schopnosti a jejich využití popsány v kapitole o respektující komunikaci.

1.5 Komunikace v rodině vzhledem k výchovným stylům

Rodina je základní sociální skupina, ve které se dítě učí sociální komunikaci neboli výměně informací mezi lidmi. Tato sdělení umožňují členům skupiny předávat si zkušenosti, koordinovat společnou činnost nebo vybízet druhého člověka k určitému chování a jednání. Kromě základního vzorce chování si dítě z rodiny odnáší také komunikační model, dle kterého rodina komunikovala. Způsob komunikace v rodině je jeden z klíčových momentů způsobu výchovy.

V rámci výchovy dítěte rozlišujeme tři typy výchovných rodičovských stylů a pro ně charakteristické komunikační styly (Helus, 2007):

1. autoritářský (autoritativní)
 - vyznačuje se převážným používáním rozkazů, příkazů, zákazů, napomínání, dále rigidností v prosazování požadavků na poslušnost dítěte, oproti tomu málo respektuje přání a potřeby dětí, ve velké míře používá trestů, poskytuje málo samostatnosti a iniciativy a tím k malému rozvoji osobní zodpovědnosti dítěte

Komunikace mezi dětmi a rodiči je zastoupena v menší míře, je převážně jednostranná v podobě direktivní výpovědi, rodiče se na děti méně obrací s otázkami a také je méně podněcují ke vzájemným rozhovorům. Dialog je tedy zastoupen v mnohem menší míře. Komunikace dává dítěti najevo jeho nekompetentnost, nepodceňuje jeho názory. V komunikaci nejsou předkládány návrhy a možnosti řešení problémů.

2. liberální (povolující)
 - vyznačuje se měkkostí a nejistotou vychovatelů, děti jsou řízeny málo nebo vůbec, maximální volnost dítěte, minimální požadavky, pokud jsou kladeny, není požadováno jejich důsledné plnění.

V rámci komunikace nejsou přímo vyjadřovány oprávněné požadavky a potřeby komunikačního partnera (rodiče).

3. Demokratický

- vyznačuje se jasným stanovením pravidel, vytvořených společně s dětmi, které jsou pak lépe motivovány k jejich dodržování. Vychovatelé podporují iniciativu dětí tím, že berou v úvahu jejich názory a návrhy. Tím dětem vyjadřují důvěru a posilují v nich pocit zodpovědnosti za své chování. Spíše než neustálým poučováním působí rodiče vlastním příkladem a vzorem chování.

Rodiče s dětmi komunikují respektujícím způsobem. Častou komunikační situací je dialog. Dítěti je dáván prostor k vyjádření názoru, je k hovoru podněcováno otázkami, čímž se rozvíjí jeho myšlení a rozhodování. Odpovědi dítěte jsou promyšleny a reflektovány. Děti jsou vyzývány ke spoluřešení problému. Komunikací rodič vyjadřuje přesvědčení o kompetentnosti dítěte a dává mu rovněž najevo svůj zájem o vnitřní prožitky dítěte.

Pro rozvíjení respektující komunikace v pedagogickém procesu je pro pedagoga užitečné poznat či alespoň odhadnout, v jakých rodinných výchovných stylech vyrůstají jeho svěřenci. „*V rodině se totiž kladou základy pro dovednosti a návyky v sociální komunikaci.*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 275). Učitel si tak může vytvořit přibližnou představu o dosavadních komunikačních modelech žáků a může je pak zohledňovat při jednotlivých komunikačních interakcích.

1.6 Pedagogická komunikace a její vliv na klima školní třídy

„*Komunikace je základem všech pedagogických procesů.*“ (Šedřová et al., 2012, s. 20).

Pedagogickou komunikací rozumíme výměnu sdělení mezi pedagogem a žákem převážně v prostředí školní třídy za účelem:

- prezentace obsahu vzdělávání, předávání poznatků žákům
- uskutečňování výchovných a vzdělávacích cílů
- řízení třídy
- navozování vztahů mezi učitelem a žákem a žáky navzájem
- vytváření psychosociálního klimatu ve třídě

Nyní se zaměříme na zkoumání vztahové roviny pedagogické komunikace. V té je jádro komunikační změny, o kterou by se měl pedagog komunikující respektujícím

způsobem zaměřit a na jejímž základě pak dále může rozvíjet vztah důvěry mezi sebou a žáky. Pedagogická komunikace plní v pedagogickém procesu různorodé funkce. Základní funkcí je samotné vyučování, proces učení, ve kterém jde o předávání vědomostí, budování dovedností a způsobů myšlení. Z hlediska vytváření respektujícího přístupu k žákovi je pro nás důležitá především socializační funkce pedagogické komunikace. Její náplní je jak proces adaptační socializace, ve kterém učitel vůči žákovi realizuje společenské požadavky, tak proces seberozvojové socializace, který je v souladu s myšlenkami současných tendencí o personalizační charakter výuky.

Školní třídu, ve které pedagog působí svými interakcemi se žáky, můžeme chápat jako mikrosociální prostředí. Interakce probíhající v tomto prostředí vytváří atmosféru vzájemného soužití – školní klima. Pedagog je jedním z hlavních činitelů, který školní klima ovlivňuje. K vytvoření pozitivního školního klimatu může pedagog přispět výrazným způsobem, pokud bude používat respektující styl komunikace. Respektující přístup k žákům se zpětně promítne do jejich učebních výkonů, pozitivních vztahů ve třídě a v neposlední řadě do psychického rozpoložení samotného učitele.

1.7 Role učitele ve školním komunikačním procesu

Učitel a jeho komunikační chování plní v pedagogickém procesu několik významných rolí:

- umožňuje žákovi rozvinout komunikační projev tím, že ho průběžně kultivuje, usměrňuje a koriguje;
- umožňuje žákovi aktivně vstupovat do komunikace a spoluúčastnit se tak na tvorbě výuky;
- průběhem a charakterem komunikace ovlivňuje vývoj osobnosti žáka a spoluvytváří vlastnosti jeho osobnosti;
- způsobem komunikace působí na výkon žáka jak v jednotlivých situacích, tak celkově;
- prostřednictvím komunikace se žáky spolupůsobí na vztahy uvnitř školní třídy a ovlivňuje pracovní atmosféru ve třídě.

Pro efektivní výukový proces je nezbytná taková forma pedagogické komunikace, která bude aktivizovat účast žáka na procesu učení, podněcovat jeho komunikační aktivitu, oceňovat spolupracující komunikační projevy a poskytovat vhodnou zpětnou vazbu. V rámci osobnostního vývoje dítěte je pro něj pedagog významnou osobou jak z důvodu svého působení na dítě, tak tím, že je dítěti důležitým modelem sociálního chování a jednání. S ohledem na současné komunikativní pojetí výchovy je nutné rozvíjení nových sociálních dovedností, které pedagogům umožní komunikovat partnerským přístupem a pomohou vytvářet otevřený vztah mezi pedagogem a žákem. Pedagog se zaměřuje na obousměrnou komunikaci, která směřuje ke vzájemné spolupráci komunikantů. Komunikačně vyvrálý pedagog flexibilitně zohledňuje všechny aspekty, které mohou působit v dané komunikační situaci. Patří sem individuální potřeby žáků, momentální psychický i fyzický stav jednotlivých žáků, vztahy mezi žáky ve třídě. Pedagog komunikuje s ohledem na zvláštnosti jednotlivých žáků, bez jejich posuzování, s nadhledem a kreativitou tak, aby daná komunikační situace směřovala k požadovanému cíli.

1.8 Vztahová rovina výukové komunikace - mocenské konstelace ve školní třídě

Abychom si mohli vytyčit konkrétní osobní cíle ve změně pedagogické komunikace, je nutné seznámit se s typy vztahových uspořádání ve školní třídě a z nich pak vycházejících jednotlivých komunikačních postupů. Praktickému prozkoumání vztahové roviny pedagogické komunikace na českých školách se ve své publikaci *Komunikace ve školní třídě* věnuje Klára Šedřová a kol. Z provedených výzkumů vyplývá mnoho užitečných závěrů, které je při cestě k respektující komunikaci nutné zohlednit a přizpůsobit své záměry reálné situaci v českém školství. Díky seznámení se se závěry těchto průzkumů je možné si uvědomit několik důležitých aspektů, které je třeba zahrnout do plánované realizace změny pedagogické komunikace. Prozatím si netroufáme zhodnotit jejich významy tak, abychom stanovili pořadí na základě jejich důležitosti. Mohou se totiž lišit dle individuálních potřeb jednotlivých pedagogů. V každém případě je považujeme za neopomenutelné, neboť nadšení z teoreticky předložených pozitivních a efektivních postupů nemusí vždy okamžitě přinést v přímé praxi očekávaný výsledek.

Budeme-li chtít nahlédnout na pojetí komunikace a nahlédnout pedagogické komunikační postupy realizované českými učiteli, musíme spolu s tím poznat, jaká je současná podoba vztahů mezi učitelem a žáky. Jelikož je škola formální instituce, vztahy v ní jsou vždy založeny na rozložení moci. Bohužel už samotné slovo moc a jeho význam nelze zahrnout do principů respektující komunikace a je tu tedy první aspekt, který by mohl vnést pochybnosti do představy, zda může v instituci typu škola fungovat respektující komunikace, která nepředpokládá, že by vzájemný vztah komunikantů byl postaven na principu moci. Možná je jen problém v chápání významu samotného slova moc, neboť zatímco lexikálně slovo chápeme jako schopnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí (zde předpokládáme, že ho budeme ovlivňovat za účelem dosažení stanovených výukových cílů, což je především úloha školy), všeobecně je spíše pojem vnímán s negativním nádechem, tedy spíše než schopnost ovlivňovat jako schopnost si vynutit poslušnost. A takový princip výchovy je v rozporu s respektující komunikací a výchovou, neboť jejím cílem není vychovávat poslušné osobnosti.

Dle výsledků výzkumu současného klimatu v českých školních třídách, chce-li učitel efektivně plnit výukové cíle, je do jisté míry často nucen uplatňovat mocenský přístup ve vztahu k žákům a to za účelem udržení kázně ve školní třídě. Z výzkumů totiž dále vyplývá, že „*učitelé nadřazují potřebu ukáznit třídu nad didaktické cíle*“ (Šedřová et al., 2012, s. 260).

Moc učitele tvoří dvě základní složky. První v sobě zahrnuje moc vyplývající z působnosti společenské instituce, jakou škola je. Druhá složka je reprezentována individuálními kázeňskými technikami, které učitel ve své praxi převážně realizuje. Jelikož vztahy ve školním prostředí fungují na míře rozložení moci mezi učitelem a žákem, můžeme dle zjištění Kláry Šedřové rozeznat čtyři základní typy mocenských vztahů, které mohou ve školní třídě vzniknout:

1. zobání z ruky

- učitel je dominantní a vyjadřuje svou náklonnost žákům, v rámci prevence kázeňských problémů navozuje blízkost (často neprofesionálně) spíše „emoční“ manipulací, žáci jej mají rádi a bez odporu akceptují jeho požadavky, typická pro tradiční výukovou metodu frontálního vyučování

2. *přesilovka*

- dominantní postavení učitele, který je zaměřen spíše na výukové cíle než na osobní vztahy se žáky, cíle prosazuje silou, žáci se podrobují, ale bez ztotožnění se s cíli

3. *cirkulace moci*

- moc je rozptýlena mezi učitele a žáky, „cirkuluje“ ve třídě, učitel se chová přátelsky, je spíše facilitátorem, žáci mají větší možnost se prosazovat za podmínky dodržování stanovených komunikačních pravidel, zároveň akceptují učitelovy požadavky, ve výuce jsou aktivnější, učitel i žáci vnímají školu jako místo učení a práce, mají společný záměr, který provázají pozitivní emoce. Učitel volí různorodé výukové formy – projekty, skupinovou práci, diskuse, hraní rolí.

4. *tahanice*

- moc je opět rozptýlena mezi učitele a žáky, ale s tím rozdílem, že v tomto případě žáci nesdílí s učitelem společné cíle. Zatímco učitelovým cílem zůstává vyučování, žákům jde o testování vlastních sil a pobavení, nevěnují pozornost výukovým aktivitám. Vyučování provází vysoká hladina hluku. Žáci projevují především negativní emoce. Učitel nedůsledně využívá kázeňské techniky, především ty s preventivní funkcí, je zde absence pravidel chování.

Z výzkumů vyplývá, že nejčastějším a tedy typickým mocenským uspořádáním u sledovaných učitelů je konstelace přesilovka. U učitelů, kteří považují za nezbytnou součást vyučování řád a kázeň, je považována za nejstabilnější. Naopak konstelace cirkulace moci, která je v současné době s ohledem na výukový přístup orientovaný na žáka nejžádanější, se v praxi jeví jako nejlabilnější. Od nich se pak dále odvíjí i styl komunikace učitele se žáky.

1.9 Rámcový vzdělávací program a komunikační kompetence

Principy, postupy a cíle respektující komunikace jsou v souladu s cíli základního vzdělávání ukotvenými v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP, ZV, 2007). Přispívají především k naplňování těchto cílů:

- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;

- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- vytvářet u žáků potřebu projevat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání;
- životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.

Schopnosti a dovednosti rozvíjené respektujícím přístupem se prolínají s očekávanými výstupy u několika různých kompetencí rozvíjených v průběhu základního vzdělávání. Jde především o komunikační kompetence, kompetenci k řešení problémů, kompetence sociální a personální a kompetence občanské. *„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“* (RVP ZV, 2007, s. 14) Uvedme nyní výstupy kompetence, v níž se pravděpodobně nejvíce projeví působení respektujícího přístupu, výstupy z oblasti komunikačních kompetencí:

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své názory a myšlenky v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje;
- rozumí různým druhům textu, záznamů a obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění;
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem;
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

Stejně jako předpokládáme dosažení určité úrovně klíčových kompetencí u jednotlivých žáků na konci základního vzdělávání tak, jak je v jejich individuálních schopnostech a možnostech, tak i u budování a rozvíjení respektujícího stylu komunikace očekáváme, že žákova cesta zde nekončí ukončením povinné školní docházky, ale že jde o proces dlouhodobý, trůfáme si říci, že celoživotní.

2 RESPEKTUJÍCÍ PŘÍSTUP

2.1 Význam pojmu „respekt“ – vyvození pojmu se žáky 1. stupně

Jedním ze základních předpokladů celkového porozumění postupů respektující komunikace je pochopit správně význam slova respekt. Na základě etymologického rozboru slova respekt je jeho významem vážnost, úcta. Slovo respektovat se vyvinulo přes německé Respekt z francouzského respect, původně „ohled, ohlédnutí“, z latinského respectus, což je zpodstatnělé přičestí trpné od respicere „ohlížet se, mít ohled“. Z výše uvedeného původu slova vyplývá tedy jeho dnešní význam. Ve slovníku cizích slov najdeme i další výklad ve významu strach či bázeň. Bohužel mnoho lidí chápe význam slova respekt spíše v této podobě. Jelikož jsme v interakcích mezi pedagogem a žáky cítili onu nejednotnost v chápání jeho smyslu, zrealizovali jsme konstruování tohoto pojmu ve školní třídě tak, aby žáci pochopili jeho prvotní a v respektujícím přístupu sledovaný význam.

Popis aktivity:

1. krok:

Na začátku aktivity nebylo úmyslně navozeno ihned slovo respekt právě proto, aby nedošlo k zúžení jeho chápání a aby tím závěry, ke kterým žáci prostřednictvím aktivity došli, nebyly ovlivněny. Každý žák dostal k vyplnění dotazník se čtyřmi otázkami ve znění:

- a) Zamysli se nad tím, zda je ve tvém životě někdo (člen rodiny, kamarád, kdokoli z tvého okolí, ale také např. filmový či knižní hrdina), koho si vážíš a jehož vlastnosti se ti líbí, popř. které bys chtěl mít i ty sám. Kdo to je?
- b) Napiš jeho vlastnosti či kladné stránky, které na něm obdivuješ a chtěl bys je také mít.
- c) Dá se říci, že je tento člověk tvým vzorem?
- d) Proč si ho vážíš? Co se ti na něm líbí?

Po individuálním vyplnění dotazníků měli žáci prostor sdělovat své odpovědi v hromadné diskusi. Informace, které tímto způsobem získali o svých spolužácích, pro ně byly velmi objevené a zajímavé.

2. krok:

Žáci měli za úkol zamyslet se nad tím, jak se v přítomnosti svého vzoru chovají (nebo by se chovali, pokud by měli možnost se s ním setkat). Jejich odpovědi byly zaznamenávány metodou brainstormingu na tabuli. Všechny odpovědi splňovaly znaky respektujícího přístupu, tj. důraz na slušné, milé, příjemné chování, projevy obdivu, úcty, ale i pozitivní atmosféry s prvky humoru.

3. krok:

Po vyčerpání všech nápadů byl proveden rozbor jednotlivých odpovědí, žáci podrobněji popisovali a uváděli konkrétní příklady. Na závěr bylo provedeno shrnutí všech žáky uvedených pojmů a žákům bylo objasněno, že všechny tyto druhy projevu k druhým lidem vyjadřují náš vztah k nim. Vztah na základě tohoto chování nazýváme respekt. Jednou z okamžitých reflexí, která ve třídě ihned po dokončení aktivity zazněla, bylo: „Aha, takže respekt neznamena mít strach.“ Tento spontánní „aha“ moment byl nejdůležitějším okamžikem celé aktivity. Nemůžeme zde zaručit, zda opravdu všichni žáci došli ke stejnému závěru a uvědomění si tohoto rozdílně vnímaného výrazu, ale i v případě, že alespoň u jednoho žáka došlo k tomuto uvědomění a posunu, považujeme tuto pedagogickou aktivitu za užitečný začátek na cestě k budování respektujícího vztahu mezi učitelem a jeho žáky. Vzory vyplněných dotazníků jsou obsaženy v příloze této práce.

2.2 Respektující komunikace jako součást respektujícího přístupu

Respektující komunikace je nedílnou součástí partnerského přístupu, který je základem demokratického stylu výchovy. *„Partnerský přístup je založený na rovnocennosti a na respektování důstojnosti dítěte. Dává prostor pro vyjádření jeho názoru i pro návrhy řešení a vyjadřuje důvěru, že dítě udělá to nejlepší, co může, vzhledem ke svému věku a zkušenostem. V něm se žádá také odpovědnost a komunikací se vyjadřuje přesvědčení o hodnotě a kompetentnosti dítěte i zájem o to, co prožívá.“* (Kopřiva et al., 2008, s. 13).

V respektující komunikaci se respektující partner:

- ohlíží na potřeby druhého, jeho individualitu, na jeho lidskou důstojnost. Respektující partner si všímá toho, co prožíváme, a uvědomuje si, že to, co prožíváme, dále ovlivňuje naše chování.
- chová tak, aby nezraňoval důstojnost dítěte, zároveň bere ve výchově na vědomí fakt, že každé dítě je neopakovatelnou individualitou, tzn., že se vzájemně lišíme, aniž bychom byli horší či lepší.
- nečiní rozdíl mezi chováním k dětem a chováním k dospělým. Neexistuje žádný důvod, proč se chovat jinak k dětem a jinak k dospělým. Způsoby a obsah komunikace je ovšem nutné přizpůsobit stupni vývoje dítěte.

Respektující přístup ale neznamená, že partnerovi vycházíme vždy a všude vstříc, že od druhého nic nežadáme, či si dokonce máme nechat vše líbit. Respektující partner dokáže sdělit své požadavky a řešit komunikační situace vhodným respektujícím postupem, tak aby nezraňoval lidskou důstojnost partnera. Používáním respektujícího přístupu k dětem jim poskytujeme z hlediska principů učení žádaný výchovný vzor správného chování. Naše vlastní chování je základním požadavkem, jak docílit téhož způsobu chování u dítěte. Chceme-li, aby se děti chovaly respektujícím způsobem, musíme se tak chovat v první řadě my.

2.3 Cíle a charakteristiky respektujícího výchovného stylu

Respektující komunikace je efektivním prostředkem respektujícího přístupu, který vede k vytvoření partnerského vztahu nejen mezi dítětem a dospělým, ale i mezi jak samotnými dětmi, tak dospělými. Respektující výchovný styl splňuje všechny atributy demokratického výchovného stylu. Cílem je rozvíjet a uspokojovat vrozenou potřebu sebeúcty, poskytovat vzory správného chování, postojů a hodnot a na základě jejich zvnitřnění vést k osobní zodpovědnosti.

Na první pohled by se mohlo zdát, že cíle respektujícího přístupu se neliší od autoritativního. Zásadním rozdílem však zůstává, jaké prostředky a komunikační nástroje jsou v jednotlivých přístupech používány a na základě čeho pak dítě jedná. V respektujícím přístupu jedná nejen na základě zvnitřnění předaných postojů a hodnot, ale také na základě

smysluplnosti, kterou jsme mu partnerským přístupem zprostředkovali. Dalším rozdílem je samotný podnět, na jehož základě se dítě správně chová a jedná. V autoritativním přístupu tak bude jednat proto, že bylo mocensky donuceno, v partnerském přístupu dítě chápe, jaké má požadované chování smysl a důsledky pro ně samotné. Neopomenutelným aspektem je také sdělení partnerova (rodič či učitel) očekávání.

Respektující výchovný styl vychovává člověka nezávislého na autoritě, na jejích mocenských nástrojích, ať už jde o trest či odměnu. Vychovává člověka, který je sám zodpovědný za své chování a chová se správně i bez působení kontroly. Respektující styl není založený na vzájemném boji o moc, ke kterému často dochází v autoritativním stylu, a ve kterém nakonec prohrávají všichni. Respektující styl s sebou nese riziko výchovy ani „poslušné“ osobnosti, která pak často přijímá podřízenou roli v mezilidských vztazích a tato role ji mnohdy provází po zbytek jejího života, ani osobnosti, jejichž chování provází vzdor a vzpoura a vzniká tak možnost, že bude mít snahu uplatňovat sílu a moc ve svých dalších budoucích vztazích. V neposlední řadě pomáhá respektující přístup budovat a upevňovat dobré vzájemné vztahy (Kopřiva et al., 2008).

2.4 Možné obavy a překážky

V situacích, kdy má u člověka dojít k určitým změnám, vznikají často obavy spjaté s těmito změnami a na cestě za změnami se s velkou pravděpodobností mohou vyskytnout nejrůznější překážky. Prvotní překážkou pro osoby, které se chtějí vydat na cestu za změnou výchovného stylu, je rozdílný způsob výchovného a komunikačního stylu, jímž byli vychovávaní a který oni sami často automaticky používají. Vzorce chování a komunikace jsme totiž získali v průběhu našeho sociálního učení v naší vlastní rodině. A to, co získáme v raném věku ve svém rodinném prostředí, využíváme i jako dospělí. Prvním krokem k zahájení změny je především uvědomění si způsobu, jakým jsem byl vychován a rozlišení všech prostředků používaných v daném stylu. Důležitým zjištěním je zároveň nalezení a zhodnocení důsledků tohoto stylu ve vývoji vlastní osobnosti. Dojdeme-li k jejich uvědomění, vzroste motivace potřebná ke změně.

Ve změně úhlu pohledu na hodnocení autoritativního výchovného stylu má podstatný vliv velmi silná tradice v používání tohoto stylu. Výchovné styly se přenášejí z generace na generaci a je tedy mnohdy náročné měnit ve svém prostředí něco, co

zdánlivě tzv. fungovalo. Narážet na rozdílné názory můžeme hlavně v případě našich rodičů a prarodičů, v pracovním prostředí na názory a přesvědčení našich kolegů či nadřízených. Mnohé obavy také vyplývají z mylně pochopené charakteristiky demokratického přístupu. Je často bohužel vnímán, jako styl, kde je vše dovoleno a kde nejsou stanoveny žádné hranice. Rozdíl mezi autoritativním a demokratickým přístupem však spočívá ne v neexistenci hranic, ale v jejich vytvoření společně s dětmi na základě zprostředkování jejich smysluplnosti. Dítěti tedy není stanovena hranice mocenským způsobem shora, ale tak, aby samo pochopilo jejich význam a bylo si vědomo přirozených důsledků dopadajících v případě překročení hranic (Kopřiva et al., 2008).

V jiném případě můžeme pocítit překážky i v situaci, kdy jsme již zahájili proces změny. Jedná se o situace, kdy nás budou navyklé vzorce chování nutit vracet se k neefektivním stylům komunikace. Půjde hlavně o vyhraněné konfliktní situace, kdy je velkým uměním zůstat i přes silné emoce v respektujícím stylu. Dále se pak bude jednat o situace, kdy s respektujícím stylem začínáme a ne vše se bude ihned vyvíjet dle modelových situací popisovaných v doporučené literatuře. Počítat také musíme s tím, že náš nový komunikační repertoár bude pro naše partnery poněkud nezvyklý. Může tedy docházet k tomu, že nám zpočátku buď nebudou dostatečně rozumět, či na naši komunikaci budou reagovat jinak, než bychom předpokládali. V těchto situacích lze doporučit velkou dávku trpělivosti a odhodlání nevzdávat se ihned po prvních neúspěšných pokusech.

Pozitivním zjištěním pro nás je, že komunikační vzorce a s nimi spojený přístup k druhým jsou kompetencí, kterou je možné se naučit a postupně ji zautomatizovat tak, že nad nimi nebudeme muset přemýšlet. Cílem našeho snažení je stav, kdy respektujícím způsobem komunikujeme zcela přirozeně. Nutné je počítat s tím, že jde o dlouhodobou záležitost.

2.5 Respektující pohled na příčiny chování

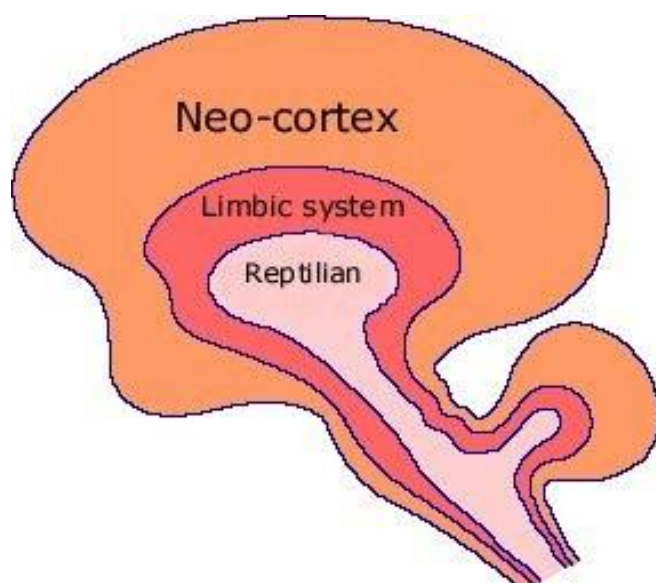
Pro uplatňování respektujícího způsobu jednání s druhými lidmi, je nutné znát širší souvislosti spojené s lidským chováním, v našem případě převážně s chováním dítěte. Je užitečné umět si uvědomovat a chápat maximum příčin chování dítěte, nacházet mezi nimi souvislosti a následně vybrat efektivní způsoby interakce. Být komunikačně kompetentní

v respektujícím přístupu znamená být si vědom příčin chování dítěte, být emočně inteligentní, znát a umět používat vhodné komunikační nástroje.

2.5.1 Příčiny chování dle anatomického uspořádání mozku

Jednu z nejvýznamnějších a přitom pravděpodobně vychovatelům nejméně ozřejmenou příčinou lidského a tudíž i dětského chování nalezneme ve fyziologickém uspořádání lidského mozku (obr. č. 1).

Obr. č. 1 Schéma tří mozků

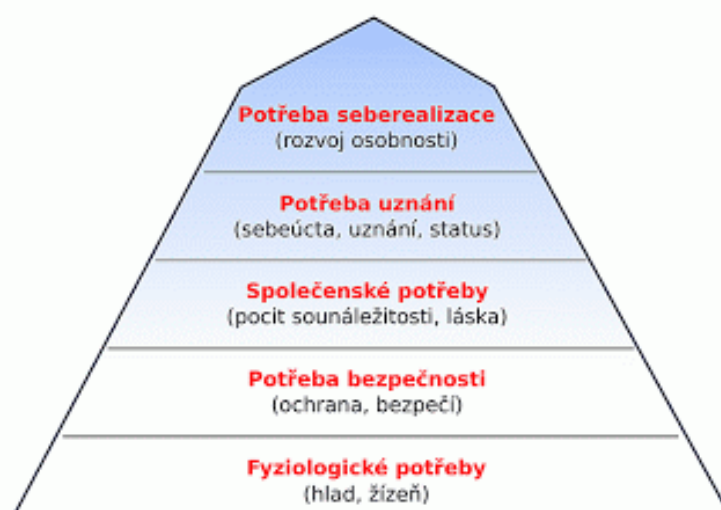


Zdroj: <http://tinyurl.com/bnfvh7f>

Lidský mozek si můžeme představit jako útvar složený ze tří různě starých a rozvinutých mozků (Gallwey, 2010). Vývojově nejstarší a nejjednodušší je tvořen mozkovým kmenem a malým mozkiem (mozečkem). Tento mozek bývá označován jako „plazí“ mozek. Zaměřuje se na přežití jedince a na zajištění základních životních funkcí. Reakcí tohoto mozku na zátěžové vnější podněty jsou útok, útěk nebo strnutí. Díky těmto reakcím se dokázal již pravěký člověk připravit k boji či vyhnout se nebezpečí útekem a díky nim vděčíme za přežití lidského druhu. Reakce tohoto mozku jsou bohužel omezené a navíc velmi rezistentní vůči změnám. Druhý mozek, jehož součástí je amygdala - centrum

emočních reakcí, je nazýván savčím mozkiem. Jde o limbický systém, který zpracovává naše emoce a vyhodnocuje, zda se jedná o ohrožení. Je nutné si uvědomit, že nejde jen o ohrožení fyzické, ale v dnešní době čím dál více o ohrožení psychické. V případě psychického ohrožení je narušeno uspokojení našich základních lidských potřeb, jako je potřeba vlastní hodnoty, potřeba sebeúcty a uznání, potřeba být respektován, potřeba sounáležitosti a lásky, potřeba bezpečí, kterou zajistí stanovení jasných a pevných hranic, ale i potřeba seberealizace, u dětí je to například potřeba pohybu, potřeba dělat si věci po svém. Převážná část příčiny chování dětí tedy vychází z jejich podvědomí. To by nás mělo vést k osvobozujícímu závěru, že ve skutečnosti děti nedělají téměř nic schválně, že každé chování má určitou vnitřní příčinu, která nejčastěji souvisí s uspokojením některé z vrozených lidských potřeb (obr. č. 2).

Obr. č. 2 Maslowova pyramida základních lidských potřeb



Zdroj: <http://tinyurl.com/d9xxvx2>

K úplné představě částí lidského mozku popíšeme ještě jeho poslední část. Nejmladší a zároveň vývojově nejvyšší je největší část lidského mozku, mozková kůra. Ta je centrem racionálního myšlení a umožňuje nám myslet, chápat, pamatovat si, tvořit. Zároveň je centrem empatie, laskavosti, dobrosrdečnosti, přívětivosti a vlídnosti, milosrdenství a sounáležitosti. Pokud ale náš mozek vyhodnotí vnější podnět jako ohrožující a nebezpečný, nacházíme se v limbickém systému, v dané chvíli nás ovládají

emoce a naše racionální myšlení nefunguje. To všechno mohou být příčiny takového dětského chování, které vnímáme jako nesprávné, rušivé či konfliktní a je tedy nutné si je neustále uvědomovat a brát na ně zřetel v konkrétních komunikačních situacích.

2.5.2 Specifické vývojové potřeby

Další důležitou příčinou dětského chování je stupeň vývoje osobnosti dítěte a související projevy tohoto vývojového stupně. Tak jak dítě prochází jednotlivými fázemi svého vývoje, dochází u něj k potřebě vyzkoušet mnoho činností. Tyto specifické vývojové potřeby se v jednotlivých fázích vývoje různými způsoby střídají či vzájemně prolínají. Činnosti, ke kterým dítě v těchto fázích inklinuje, vycházejí opět z přirozených potřeb dítěte, jako jsou především potřeba objevovat a učit se. Děti tuto potřebu realizují prvotně pohybem. „*Být neustále v pohybu a v činnosti, je pro každé dítě zdrojem radosti a zábavy*“ (Rýdl, 1999, s. 19). Dle Marie Montessori dítě během pohybu myslí a dává pozor. Omezení možností pohybu se pro něj může stát nesnesitelným utrpením. Je proto užitečné zamyslet se nad tím, jaké možnosti uspokojení potřeby pohybu dnešní děti mají a uvědomit si, že s nástupem povinné školní docházky dochází u nich k markantnímu znemožnění uspokojení této potřeby. Pohyb je nedílnou součástí celkového rozvoje osobnosti. Prostřednictvím pohybu dítě rozšiřuje svůj akční radius, poznává vlastnosti věcí, získává prostorovou představivost. Díky pohybu také může zkoušet hranice a omezení. Kromě silné potřeby pohybu jsou dalšími specifickými vývojovými potřebami např. potřeba experimentování, fascinace přírodními živly (voda, hlína, oheň), či potřeba manipulace s konkrétními předměty (Rýdl, 1999).

Rádi bychom na tomto místě zmínili ještě jeden důležitý aspekt vývoje dítěte, který má vliv na jeho chování v komunikačních situacích. Sociální a komunikační dovednosti se u dítěte budují postupně tak, jak postupně dozrává psychická stránka jeho osobnosti. Zde hledejme příčinu jeho některého nevhodného chování, neboť dítě ještě není vybaveno potřebnými komunikačními dovednostmi. Neumí totiž rozpoznat ani pojmenovat své pocity a prožívání a důsledkem je pak použití neadekvátních sociálních a komunikačních prostředků. Zohledníme-li i tuto další významnou příčinu projevující se v chování a jednání dítěte, bude pro nás v mnohých náročnějších situacích snadnější pochopit jeho reakce a přistupovat k němu s respektem.

Obsáhlejší vysvětlení výše uvedených souvislostí vývoje dítěte považujeme za nezbytnou vědomostní výbavu každého vychovatele, ať jde o rodiče či pedagoga, neboť bez jejich pochopení není možné stanovit pro dítě smysluplné hranice ve výchově tak, aby zohledňovaly veškeré příčiny jeho chování. Pokud vychovatel nezahrne tato fakta do principů tvorby hranic, neuvědomuje si jejich případnou nelogičnost a zároveň nemožnost dítěte hranici respektovat. Pokud dítěti umožníme uspokojení jeho potřeb za vhodných podmínek a v připraveném prostředí, o to méně budeme řešit konfliktní situace neefektivními komunikačními nástroji, jako jsou zákazy, příkazy, pokyny, hrozby, aj.

2.6 Emoční inteligence

Domníváme se, že pouze emočně inteligentní jedinec je schopný chovat se a jednat s druhými lidmi respektujícím způsobem. Proto se budeme v následujícím textu věnovat rozvíjení schopnosti, jíž je emoční inteligence.

Emoční inteligence je termín, který se začal objevovat v 90. letech minulého století v amerických psychologických kruzích a od té doby se emoční inteligence postupně začala posuzovat jako pozitivní kvalita, která se velkou měrou podílí na životním úspěchu každého jedince (Goleman, 2002). Emoční inteligence je schopnost vnímat vlastní pocity i pocity druhých lidí a přiměřeně na ně reagovat. Dále jde o schopnost hovořit o vlastních pocitech, tedy komunikovat o nich s ostatními. Emoční inteligenci můžeme charakterizovat jako soubor dovedností, dnes nejčastěji označovaných jako měkké dovednosti (z angl. originálu „soft skills“). Tyto dovednosti můžeme rozdělit na pět hlavních oblastí:

1. sebeuvědomění - znalost vlastních emocí
2. seberegulace - zvládání emocí
3. motivace - schopnost motivovat sám sebe
4. empatie - vnímavost k emocím jiných lidí
5. sociální dovednosti - umění mezilidských vztahů.

O člověku, který je schopen používat znalosti z těchto oblastí, můžeme říci, že je emočně inteligentní. Emoční inteligence je, na rozdíl od intelektu, který je vrozený, schopnost, kterou je možno si osvojit a rozvíjet kdykoli v průběhu života. Mezi emoční dovednosti emočně inteligentního člověka patří celý souhrn sociálních schopností. Mezi ty, jež by v něm neměly chybět, patří:

- schopnost tolerance, tj. respektovat člověka právě takového, jaký je, tzn. jednat s druhými bez ohledu na osobní sympatie a antipatie;
- schopnost odpouštění, díky kterému se vnitřně zbavíme negativních emocí;
- schopnost vhodně a ve správný čas se omluvit a tím prokázat svou velkorysost;
- schopnost pozorování a sebezpozorování, kdy vnímáme, uvědomujeme si vše, co vnímáme, ale nezaujíkáme k tomu žádné hodnotící soudy, nevytváříme si dojmy, předčasné závěry ani subjektivní úsudky;
- schopnost navozovat pocit blízkosti, jako předpoklad pro vznik přátelských vztahů;
- schopnost sebemotivace, ať už prostřednictvím nadšení do realizace stanoveného cíle, či prostřednictvím pochopení nutnosti věci;
- schopnost empatie, vcítit se s osobním zájmem do pocitů druhé osoby, ale zároveň se s jejími pocity neztotožňovat, dále ochota případné pomoci druhé osobě;
- schopnost zdržet se posuzování a okamžitého reagování, tzn. nedělat ukvapené závěry, neodsuzovat a nesoudit;
- schopnost být emočně odolný a to jak vůči svým vnitřním negativním pocitům, tak vůči negativním emocím druhých lidí a tak se postupně stávat emočně stabilním;
- schopnost reagovat na všechny druhy emocí u druhých, tj. umět přijímat i negativní emoce.

Emoční inteligenci můžeme úspěšně rozvíjet nejen u sebe, ale dobrou zprávou pro rodiče, vychovatele a pedagogy je, že k jejímu rozvoji můžeme vést i děti, čímž velkou měrou zvyšujeme šanci, že z nich vyrostou silné a psychicky odolné osobnosti (Wilding, 2010). Základním postojem každého „*emočního trenéra*“ (Wilding, 2010, s. 213) je, že se zabývá pocity svého dítěte. Učí je rozumět svým emocím a vyjadřovat je přijatelným způsobem. Zároveň je učí chápat emoce i druhých lidí a pozitivně na ně reagovat. Přidanou hodnotou tohoto učení je vytváření bližšího vztahu mezi dětmi a vychovateli. Autorka publikace *Emoční inteligence* Christine Wilding předkládá zájemcům o výchovu emočně inteligentních dětí pět základních kroků, podle nichž doporučuje postupovat:

1. uvědomovat si emoce dítěte (stejným způsobem jako své vlastní),
2. snažit se je rozpoznávat a rozmlouvat o nich s dítětem,
3. empaticky naslouchat a snažit se nezmenšovat negativní emoce,
4. pomáhat dětem rozvíjet slovní zásobu pro pojmenování jejich emocí,

5. nebýt jediným řešitelem jejich problémů, ale být jim průvodci při hledání řešení těchto problémů.

Chceme-li být schopni komunikovat respektujícím způsobem, dříve než se vcítíme do potřeb komunikačního partnera, dříve než pochopíme jeho emoce a vhodně na ně zareagujeme, je potřeba v první řadě dokázat vnímat, pojmenovat, pochopit a zvládat především své vlastní emoce. V procesu vlastní emoční sebevýchovy je nutné vycházet z určitých poznatků o emocích a držet se některých zásad o vlastnostech a průběhu emocí. První zásadou je uvědomění si skutečnosti, že máme právo prožívat své emoce. Emoce jsou přirozenou součástí lidského života a plní v něm několik významných funkcí. První je funkce ochranná, kterou emoce plní např. při prožívání strachu či hněvu. Druhou funkcí spojenou s uspokojováním základních lidských potřeb je funkce motivační. Třetí funkcí je funkce informační. Každá emoce, kterou prožíváme mi sami či ostatní, nám přináší novou informaci nebo zkušenost, díky níž korigujeme naše příští chování. Problém nastává, když emoce začneme posuzovat, hodnotit, odlišovat na pozitivní a negativní. Negativní emoce v našich kulturách nejen že neumíme přijmout a odsuzujeme je, ale učíme se je již od dětství nezdravě potlačovat. Problém je, že tím negativní emoce nezmizí, jen si najde jiný způsob, jak se projevit. Přitom rozpoznat a umět zvládat negativní emoce ač už jde o ty vlastní či u druhých je jedním z předpokladů budování emoční inteligence. Zaměříme-li se v nových emočně inteligentních dovednostech nejdříve na své vlastní emoce, bude pro nás užitečné naučit se používat účinný komunikační nástroj „já-výrok“, pod jehož názvem se skrývá velmi účinná dovednost, jak si uvědomit a ostatním vhodně sdělit, že my sami se nacházíme v silných emocích tak, že i nadále zajistíme dobrou úroveň našich vzájemných vztahů. *„Já-výrok umožňuje neobviňujícím způsobem hovořit o tom, co prožíváme a co si přejeme nebo očekáváme“* (Kopřiva et al., 2008, s. 84). Pro zvládnutí našich vlastních negativních emocí je velice důležité dokázat srozumitelně sdělit druhým, jak se cítíme a proč, co bychom od druhých potřebovali, případně co od nich očekáváme. Jak již z názvu vyplývá, jazykovou formu „já-výroku“ bude představovat zájmeno já nebo jeho další tvary (mě, mi, mně). Jde vlastně o informaci či popis toho, co děláme, jak se cítíme, jaké jsou příčiny našich pocitů, co potřebujeme, co očekáváme. Pro pojmenování a vyjádření vlastních pocitů je dobré zaměřit se na postupné rozšiřování slovní zásoby a používat tak slova, která se vztahují ke konkrétním emocím, motivům, přáním a očekáváním. Čím konkrétněji dokážeme popsat

naše pocity, tím bližší kontakt navážeme s druhou osobou a zvýšíme tak šance, že nám lépe porozumí a uspokojí naše potřeby. Pokud popisujeme příčiny, bude jádrem naší výpovědi popis problému. V žádném případě nehodnotíme ani nijak neodsuzujeme druhou osobu. Dodržujeme-li dostatečně precizně jazykovou strukturu, máme zároveň jistotu, že z našich pocitů nemůžeme obviňovat druhé, neboť ukazovací zájmeno ty nemůžeme v já-výroku použít. Tím dáváme najevo, že jen my sami jsme zodpovědní za své emoce. Po popisu našich pocitů a podání informace o tom, co je vyvolalo, doplníme já-výrok pozitivním sdělením našich očekávání. Pozitivní forma sdělení zvýší šance ke spolupracujícímu chování druhé strany a tím i k lepšímu přijetí našich pocitů.

2.7 Empatie

Empatie je schopnost rozeznávat, vnímat a přímo pociťovat emoce druhých lidí. (Wilding, 2010) Empatický člověk se dokáže vžít do situace druhého člověka. Dává mu najevo, že jeho emoce vnímá, rozumí jim a co je nejdůležitější, že je v této podobě také přijímá i přesto, že on sám s nimi nemusí nutně souhlasit. Jednou z možností, jak tuto situaci navodit, je aktivně empaticky naslouchat a následně empaticky reagovat. Poté, co v komunikační situaci nejdříve ošetříme pomocí „já-výroku“ naše vlastní emoce, jsme schopni věnovat se emocím druhých. Lidé, jimž zatím nejsou známy emočně inteligentní postupy při zvládnání emočně náročných situací, se většinou uchylují k níže uvedeným neefektivním způsobům potlačování a popírání negativních emocí, ve kterých se nacházejí druzí lidé (Kopřiva et al., 2008):

1. *zlehčování, popírání,*
2. *srovnávání,*
3. *vyptávání,*
4. *rady,*
5. *poučování,*
6. *souhlas,*
7. *obvinění,*
8. *litování,*
9. *svalování viny.*

Žádný z uvedených komunikačních postupů však nevede ke zklidnění či zmenšení negativních emocí, naopak často ještě zintenzivňuje jejich prožívání. V případě, že jsme v emocích my sami, uchylujeme se zejména k vyčítání, kritizování, lamentacím, vyhrožování a křiku. Pokud je v emocích druhý člověk, je vhodnou a účinnou emočně inteligentní dovedností empatická reakce – tj. přijetí pocitů druhého člověka. Tím mu dáváme doslova najevo „*Máš právo cítit se tak, jak se cítíš. Ty jsi také ten, kdo s tím může něco udělat. Nabízím ti svoji podporu*“ (Kopřiva et al., 2008, s. 84). Principem empatické reakce je přijetí pocitů druhého člověka bez jejich následného hodnocení nebo dokonce posuzování. Tím, že druhého člověka vyslechneme, dáme najevo naše porozumění jeho emocím a projevíme mu podporu, pomáháme k postupnému zklidnění jeho emocí. V takto navozené atmosféře bezpečí je následně komunikační partner schopen lépe sám promýšlet vlastní řešení.

Důležitou součástí empatické reakce je aktivní naslouchání. Tato další dovednost z oblasti emoční inteligence v sobě zahrnuje několik rovnocenných složek. O rovnocennosti všech složek zapojených do procesu naslouchání nás může zajímavě přesvědčit čínský znak naslouchání, v němž jsou graficky zobrazeny všechny jeho jednotlivé složky – oči, uši, hlava - mysl, srdce - city (obr. č. 3).

Obr. č. 3 Čínský znak naslouchání



Zdroj: http://www.cinske-znaky.cz/data/88585_1_400_font13.gif

Základním předpokladem naslouchání je být při vzájemné interakci aktivně přítomen. Tzn. plně se koncentrovat a zaměřit svou pozornost tomu, co nám komunikační partner sděluje. To dáme najevo nejlépe tak, že přerušíme veškeré ostatní činnosti. Dále s partnerem udržujeme přiměřený oční kontakt. V průběhu sdělení poskytujeme pozitivní odezvu v podobě verbální, kdy dáváme různými způsoby, že jsme sdělení dostatečně pochopili. Toho můžeme dosáhnout pomocí shrnutí myšlenky toho, co jsme právě vyslechli, tzv. sumarizace toho, či kladením otázek, z nichž je zřejmé, že jsme správně pochopili pocity druhé osoby. Jak již bylo v této práci dříve zmíněno, více než polovina obsahu komunikace je vnímána skrze řeč našeho těla. Při navozování stavu blízkosti je tedy důležité sladit řeč našeho těla s řečí člověka, který k nám právě hovoří. Tzv. zrcadlení pomáhá v navození důvěry mezi komunikujícími partnery (Wilding, 2010). Při komunikaci s druhým člověkem máme šanci získat jeho další sympatie tím, že během rozhovoru postupně s partnerem sladujeme neverbální složky naší vzájemné komunikace. Přizpůsobujeme se mu např. postojem těla, výškou tónu řeči aj.

Empatické naslouchání a empatická reakce jsou základním předpokladem pro budování spolupracujícího vztahu mezi komunikačními partnery. Člověk, kterému dáváme najevo, že chápeme jeho potřeby, postoje a chování, je mnohem ochotnější ke spolupráci, než ten, kdo má pocit, že ho nechápeme. Důležité je zdůraznit, že empatie neznámá, že s chováním či činy druhé osoby nutně souhlasíme, či je schvalujeme. Dáváme však druhému najevo, že i když s jeho jednáním nesouhlasíme, chápeme, co ho k tomuto způsobu jednání vede. Děti snad ještě mnohem naléhavěji potřebují cítit, že dospělí rozumí jejich pocitům a přijímají je. Je pro ně totiž z důvodu nedostatečných verbálních dovedností často těžké uvědomit si a správně pojmenovat emoce, které právě prožívají. Tím, že se dospělý pokusí odhadnout a následně pojmenovat pocit dítěte prožívaný v dané situaci, pomůže mu si tento pocit plně uvědomit, dá mu možnost dále o něm hovořit a tím jej lépe zpracovat a rychleji překonat (Kopřiva et al., 2008).

Uznání a přijetí pocitů dítěte je jedna z nejobtížnějších emočních dovedností, bez které ale nemůžeme docílit empatické reakce. A pokud se jedná o pocity negativní, je zvládnutí této dovednosti o to náročnější. Negativní emoce a jejich projevy považujeme totiž za nevhodné, nevhodné a snažíme se je u dětí buď potlačit, odmítnout či v lepším případě zlehčovat. To jak se nám to daří zvládnout, je mnohem více o nás samotných než o dětech. Je totiž nutné se oddělit od chování dítěte a nepodlehout svým automatickým

myšlenkám, které nám přicházejí okamžitě na mysl a jsou výsledkem našich obav a minulých úzkostí.

Umění vhodně empaticky reagovat v sobě zahrnuje nejen správnou formu slovního sdělení, ale co je ještě možná důležitější, je její správné načasování. To spočívá v nutnosti nejdříve naslouchat a porozumět sdělení druhé osoby a teprve poté vyjádřit svůj názor. Jde o náročný výkon v oblasti sebeovládání, neboť v naší společnosti jsme převážně zvyklí ihned reagovat nejrůznějšími, avšak ve skutečnosti neefektivními způsoby. Přerušujeme řeč druhé osoby otázkami, které nedávají partnerovi šanci dokončit myšlenkové pochody či odvádějí jeho pozornost od tématu. Dále se v dobré víře pokoušíme druhou osobu uklidňovat, podávat vysvětlení, či nabízet svůj úhel pohledu v podobě rady. V horším případě používáme výčitky či kázání. Žijeme totiž v mylné představě, že jsme povinni vyřešit za druhého jeho problém, že se od nás očekává nalezení správného řešení, nebo že jsme dokonce schopnější a naše řešení je to jediné správné. Nejčastěji se s tímto mylným názorem potýkáme hlavně v roli rodičů, pedagogů a vychovatelů.

2.8 Neefektivní způsoby komunikace

V knize *Vychováváme děti a rosteme s nimi* autorka uvádí, že „*lidé se obávají bolestných pocitů proto, že jim bylo zabráněno je vyjádřit*“ (Aldortová, 2010, s. 105) Převážnou většinu z nás se při prožívání bolestných pocitů snažili rodiče nejrůznějšími způsoby „zachránit“. Ať už šlo o postupy myšlené po dobrém, či v případě, kdy nezabíraly, postupy po zlém, vždy šlo o násilné přerušování či popření vlastního emočního vyjádření. Důsledkem takového zasahování do svobodného vyjadřování emocí je osobnost, ve které se nevyjádřené negativní pocity usazují a ona se pak následně cítí zmatená, nepochopená a osamělá. To vše dále narušuje vztah důvěry mezi vychovatelem a dítětem a může být vážnou příčinou pro vznik nejrůznějších úzkostných stavů. Jinou variantou důsledků může být situace, kdy dítě přestane z důvodu strachu z odsouzení či potrestání emoce úplně vyjadřovat. Stáhne se do sebe a stává se postupně „emočně plochým“, což mu do budoucna přinese problémy zejména v oblasti navazování a udržování vztahů s druhými lidmi (Aldortová, 2010).

Zamyslíme-li se nad důvody používání neresppektujících způsobů komunikace, můžeme jich vyvodit hned několik. Např. autoři knihy Respektovat a být respektován uvádějí tři hlavní důvody. Jsou to:

- komunikační modely získané v průběhu dětství, které jsme od svých rodičů převzali prostřednictvím sociálního učení, tj. nápodobou a v dospělosti nám pak tyto zažitě modely naskakují automaticky, aniž bychom se nad nimi vědomě zamýšleli;
- druhým důvodem je náš vlastní emoční stav, ve kterém se v komunikační situaci nacházíme, pokud jsme sami v emocích, není v našich možnostech uvažovat racionálně, jednat s nadhledem a poskytnout empatickou reakci;
- třetím důvodem je skutečnost, že v mnohých případech jsme schopni si nesprávné modely uvědomit, ale neznáme jiné, účinnější postupy a tak vlastně netušíme, jak v emočně vypjatých situacích reagovat.

První důvod můžeme dále doplnit vysvětlením, že naučené modely komunikace provází tradiční pohled na výchovu, kdy rodiče vidí svou úlohu ve formování dětí tak, aby splňovaly jejich vlastní představy a ideály. Tento styl výchovy neuznává, že děti mají odlišný pohled nejen na svět a jeho fungování, ani to, že jejich potřeby jsou často zcela jiné, než ty, které se prostřednictvím výchovy svých dětí snaží uspokojit jejich rodiče.

Zajímavý názor na používání neefektivní komunikace nalezneme v knize Nenásilná komunikace, jejíž autor uvádí: „*Většina z nás vyrostla v prostředí, kde se mluvilo způsobem, který nás podporoval v klasifikování, srovnávání, přikazování a pronášení soudů, místo abychom si uvědomovali, co cítíme a potřebujeme. Domnívám se, že odcizující komunikace vychází z tradičních představ, které se uplatňovaly po staletí. Tyto představy zdůrazňují hříšnou povahu člověka, naše nedostatky a nutnost výchovy k potlačení naší nepříjemné přirozenosti. Taková výchova nás často vede k tomu, že si klademe otázky, zda na tom, co cítíme nebo potřebujeme, není něco špatného.*“ (Rosenberg, 2012, s. 40). Autor zároveň ve své publikaci zajímavým způsobem ozřejmuje filozofické a politické kořeny odcizující komunikace. Vidí je v tradicích hierarchických nebo dominantních společností, které fungují na principu ovládnutí společenství malou skupinou lidí s vlastními zájmy tak, aby v davech vybudovaly otrockou mentalitu.

Mezi neefektivní způsoby komunikace, které jsou považovány za neúčinné, patří (Kopřiva et al., 2008, s. 24):

1. *výčitky, obviňování*
2. *poučování, vysvětlování, moralizování*
3. *kritika, zaměření na chyby*
4. *lamentace, citové vydírání*
5. *zákazy, varování*
6. *negativní scénáře, proroctví*
7. *nálepkování*
8. *pokyny*
9. *příkazy*
10. *vyhrožování*
11. *křik*
12. *srovnávání, dávání za vzor*
13. *řečnické otázky*
14. *urážky, ponižování*
15. *ironie, shazování.*

Všechny výše uvedené neefektivní způsoby způsobují namísto spolupráce spíše vzájemné odcizení. Tyto specifické formy řeči a komunikace nám bohužel neumožňují vcítit se potřeb komunikačního partnera a vhodně na ně reagovat. Za účelem plného uvědomění a pochopení každého z výše uvedených typů neefektivní komunikace je nyní podrobně rozebereme a uvedeme jejich konkrétní příklady (Kopřiva et al., 2008). Na základě jejich uvědomění a posléze jejich odhalování ve vlastní komunikaci můžeme pak následně učinit další kroky na naší cestě k respektující komunikaci.

1. Výčitky, obviňování

Výčitky a obviňování jsou charakterizovány slovními výrazy, které mají tendenci nepopisovat konkrétní přítomnou situaci, ale na základě jedné či několika situací vytváří zevšeobecňující soudy o chování či charakteru člověka. Typickými výrazy objevujícími se ve výčitkách a obviňováních jsou *vždycky, nikdy, pořád, zase, aspoň, kdybys* atd.

Příklady:

„Zase jsi nevypracoval domácí úkol.“

„Pořád zapomínáš zavírat dveře.“

„Nikdy neuděláš, co ti řeknu.“

„Kdybys aspoň jednou poslouchal, co ti říkám.“

2. Poučování, vysvětlování, moralizování

Jde nejčastěji o sáhodlouhé, nic nového nepřinášející a zdánlivě nekončící monology, ve kterých mluvčí často dopodrobna popisuje situaci jak s jejími aspekty z minulosti, tak i s utvrzováním předpovědí do budoucnosti, které pro tuto situaci v minulých rozhovorech naznačil. Nebezpečí tohoto způsobu tkví v jeho zdánlivě nenásilné a klidné formě, kdy má mluvčí zato, že na rozdíl od křiku, zákazů či dokonce výbuchů hněvu, zvolil „měkčí“ a přitom stále efektivní komunikační postup. Výše uvedené postupy totiž v převážné většině případů přicházejí ve chvíli, kdy již řešíme vzniklý konflikt, nacházíme se v emocích, a proto se v těchto případech míjejí účinkem.

3. Kritika, zaměření na chyby

Jde o druh negativního hodnocení, které se ve své podstatě nezaměřuje na věc či problém, ale na osobu, především na její chyby. Nekonkrétní, zevšeobecňující či kritika zaměřující se na chybu neposkytuje dostatečnou zpětnou vazbu tak, aby mohly být případné chyby napraveny. Navíc tím, že se primárně zaměřuje na chyby a nevnímá je jako přirozenou součást učení, vyvolává opět místo snahy o nápravu obranné reakce typu agrese či útěku.

4. Lamentace, citové vydírání

Příklady:

„Já se z tebe jednou zblázním.“

„Jestli to kvůli tobě nestihnu, vyhodí mě z práce.“

„S takovou známkou asi neuděláš rodičům radost.“

Jde často o vyjádření, která ve druhé osobě vzbuzují pocity viny. Činíme druhé zodpovědné za naše pocity, nálady a rozpoložení. Osoby, na které takto promlouváme, se cítí manipulované.

5. Zákazy, varování

„Nedělej, nebo budeš nebo se stane!“

Jak jistě všichni rodiče, pedagogové a vychovatelé dobře vědí, zákazy jako výchovný prostředek spíše nefungují. Přesto se k nim často uchylujeme, snad proto, že jde o zdánlivě rychlé a vcelku pohodlné výchovné opatření s potřebnou dynamikou. Problém je, že lidský mozek, a dětský obzvláště, si neumí vytvářet představu ne – dělání nějaké činnosti. A jelikož si představí zakazovanou činnost bez předpony „ne“, je téměř jisté, že zákaz bude překročen a varování se vyplní. Vedlejším nepřímým důsledkem vydávání zákazů je také skutečnost, že zákazem sice jednu činnost zakazujeme, ale ve většině případů nenabízíme vhodnou alternativu, kterou bychom zakazovanou činnost nahradili a zaměřili tak pozornost žádoucím směrem.

6. Negativní scénáře, proroctví

„Když (ne)budeš dělat....., (ne)stane se“

„Ty snad nikdy neuděláš“

Podobná nerespektující vyjadřování o budoucnosti druhé osoby jsou založena na principu známém z oblasti psychologie jako „sebenaplňující se obraz“. To, co o sobě dítě slyší v průběhu svého osobnostního vývoje, se velkou měrou podílí na vzniku jeho vlastní představy o sobě samém. A dítě tuto představu začne postupně svým chováním naplňovat. Tímto způsobem dochází k naplnění negativních hodnocení, která dítě postupně utvrzují o jeho neschopnosti.

7. Nálepkování

„On je takový.....“

„Ty jsi taková naše“

Nálepka, zaškatulkování, ať už jde o negativní či pozitivní vyjádření zkresleného hodnocení druhé osoby, vždy má ve své podstatě podobně destruktivní vliv především na dětskou sebeúctu. U negativních nálepek dochází vlastně k podobnému důsledku jako u výše popsaných proroctví, u pozitivních nálepek se dítě dostává pod velký psychický tlak tím, jak je nuceno dostát své roli, která mu byla pozitivní nálepkou přidělena. I v tomto případě je ovlivněn zdravý osobnostní vývoj dítěte.

8. Pokyny

„Udělej“

„Nedělej“

Často používaný a zdánlivě neškodný výchovný prostředek, který je běžnou součástí naší každodenní komunikace. Ve své běžné podobě nemusí být nutně doprovázen negativními emočními projevy, není tedy na první pohled vnímán jako neefektivní. I pokyny však mají svá skrytá rizika. Tím nejpodstatnějším je, že nebudují pocit osobní zodpovědnosti a naopak vedou k závislosti na rozhodování druhé osoby a tím rozvíjejí spíše poslušnost. Poslušné dítě sice pokyn vyplní, ale víceméně proto, aby vyhovělo a mělo už konečně klid. To sebou nese riziko, že činnosti zadávané pokyny bude do budoucna vykonávat jen pod dohledem vychovatele, samo a dobrovolně nikoli. Pokyny neposkytují dítěti svobodný prostor k samostatnému rozhodování o sobě samém. Nerozvíjejí vlastní myšlení, neboť co má být uděláno, je promyšleno a sděleno někým jiným. Vzniká tak riziko, že si na jejich udělování druhá osoba zvykne a přestane sama přemýšlet o jejich smysluplnosti a dalších souvislostech. Může se dokonce stát, že jí pokyny budou připadat pohodlnější a nakonec je vlastně bude vyžadovat. Výsledkem takového výchovného přístupu je často poslušná osobnost. Protože pokyny nezprostředkovávají hlubší smysluplnost, je nutné je stále opakovat. Obvykle tak nastanou dvě situace, buď pokyny začnou vyvolávat podrážděnost a nechut' spolupracovat, nebo je osoba (a to platí především o dětech), která je slyší neustále, nakonec přestane vnímat. Proto se těm, kteří pokyny vydávají, zdá, že je dítě neposlouchá (Kopřiva et al., 2008) „*Pokyny mozek zastavují*“, uvedla paní Jana Nováčková na svém semináři o respektující komunikaci. Narozdíl od informací, které mozek zapínají. Jejich funkci v komunikaci se budeme věnovat v kapitole o respektujících způsobech komunikace.

9. Příkazy

Příkazy a rozkazy jsou jedním z nejhůře přijímaných nerespektujících způsobů komunikace. Věty pronášené či často vykřikované rozkazovacím tónem jsou často doprovázené výrazy rychle, ihned, okamžitě, ať už, atd. Příkazy, paradoxně od očekávání, která do nich mluvčí vkládá, potlačují původně vrozenou schopnost rozvíjet osobní zodpovědnost každého jedince. Způsobují nepříjemné pocity ohrožení vlastní autonomie a tak ve svém důsledku vyvolávají opačnou reakci, narozdíl od té, které chtěl mluvčí

docílit. Můžeme říci, že vůči příkazům a rozkazům pociťujeme přímo bytostný odpor. Nejenže nerespektují přirozenou potřebu každé rozvíjející se osobnosti, jakou je potřeba mít možnost svobodné volby, ale mnohdy v nich osoba, které jsou určeny, nenachází ani žádný osobní smysl, nutný pro motivaci k jakémukoliv lidskému konání (Kopřiva et al., 2008).

10. Vyhržování

„Jestli uděláš (neuděláš)....., nebudeš smět!“

Vyhržování vyvolává ještě silnější pocit než pocit ohrožení, vyvolává strach. A strach není z dlouhodobého hlediska efektivní výchovný prostředek. Jeho působení je většinou jen přechodné a to do chvíle, kdy je výhrůžka naplněna, pokud k tomu vůbec dojde. Důvodem k jejich nevyplnění často bývá jistá nepohodlnost, ale také nedůslednost ve výchově. Máme totiž přirozené sklony k tomu oddalovat řešení nepříjemných záležitostí a právě ty jsme svými hrozbami vytvořili. A v případech, kdy výhrůžky nejsou naplněny, ztrácí naše výchovná autorita na respektu.

11. Křik

Není ani tak samostatným nerespektujícím komunikačním postupem jako spíše neverbálním doplňkem hrozeb a příkazů. Zvyšuje totiž jejich intenzitu a tím i negativní emoce, především strach. K tomuto prostředku se často uchylujeme ve chvíli, kdy my sami pociťujeme vztek, nebo bezmoc, tzn., že my sami se často nacházíme v negativních emocích.

12. Srovnávání, dávání za vzor

Zdánlivě neagresivní výchovný způsob a komunikační postup, který se ale většinou mívá účinkem. Jako vychovatelé věříme, že poskytneme-li vhodný příklad správného chování, bude nadšeně napodoben a my tak dosáhneme našeho výchovného cíle tak, aniž bychom použili výrazně nepříjemnější výchovný prostředek. To, že se tak nestane a my si nejsme schopni svůj výchovný omyl uvědomit, svědčí o nedostatku empatie. V případě, že bychom byli dostatečně vybaveni touto dovedností, byli bychom schopni vcítit se do pocitů, které druhá osoba zažívá v situaci, kdy ji srovnáváme se vzorem požadovaného chování. Každý člověk je jedinečná osobnost a již z této podstaty je požadavek na stejné chování, které je mu vzorem předkládáno, nelogický. Srovnávání je často neefektivní

a nebezpečné ze dvou stran. Na straně jedné zraňuje srovnávanou osobu, která zažívá silné pocity nespravedlnosti, strachu a napětí, na straně druhé může osoba dávaná za vzor pocítit negativní emoce od srovnávané osoby, čímž dochází k narušení vztahů mezi oběma srovnávanými osobami. Negativní účinek srovnávání tak může nepřímo postihnout i samotný vzor požadovaného chování.

13. Řečnické otázky

Řečnické otázky jsou otázky, které nevyžadují odpověď a na něž se odpověď většinou ani neočekává. Použije-li se jako komunikační prostředek, vyvolá opět negativní emoční naladění. Osobu, která je vůči nám používá, vnímáme jako nadřazenou a zároveň jsou nám nepříjemné pocity, které zažíváme v situaci, kdy nám někdo druhý podsouvá prostřednictvím řečnických otázek své úmysly. Tímto v nás vzbuzuje pocity bezmoci z nemožnosti se těmto úmyslům bránit, které mohou postupně přecházet až k pocitům vzdoru či vzteku.

14. Urážky, ponižování

Jsou projevem slovní agrese, která není o nic méně závažnější než agrese fyzická. Naopak, dle rozhovorů se školními dětmi, o nichž ve své publikaci referuje Jana Nováčková a kol., je slovní agrese vnímána jako mnohem bolestivější a její následky jako trvalejší než u agrese fyzické. Urážky, ponižování, nadávky a posměšky vnímáme jako útok na naši sebeúctu a tak v nás opět vyvolávají silné negativní emoce. Reakcí často bývá protiagrese jak ve slovní, tak ve fyzické podobě.

15. Ironie, shazování

Jde o zákeřnější formu slovní agrese, neboť narozdíl od urážek a ponižování je vyjádřena nepřímo a to zdánlivě formou humoru. „*Podstata ironie spočívá v protichůdnosti mezi informací, sdělovanou pozitivními slovy, a informací, která je obsažena v neverbálním chování, především v pohrdavém tónu hlasu.*“ (Kopřiva et al., 2008, s. 45)

Důvody neefektivnosti výše uvedených komunikačních stylů

Násilné způsoby komunikace vyvolávají u komunikačního partnera nepříjemné pocity křivdy, viny, vzdoru, ublížení, ohrožení a strachu. Ohrožena je nejen potřeba přijetí a lásky, ale také potřeba dobrého sebehodnocení a sebeúcty. Při tomto druhu komunikace nedochází k požadovanému výchovnému efektu, kdy nám jde o to, aby k vnitřnímu přijetí norem a hodnot došlo na základě pochopení smysluplnosti a řádu věcí. Pokud se nám přesto podaří dosáhnout určitých výchovných cílů, bude to z velké části buď z pouhé poslušnosti, či proto, aby se druhá strana vyhnula nepříjemným důsledkům.

Všem psychicky ohrožujícím komunikačním stylům jsou společné tyto složky (Kopřiva et al., 2008):

Negativní hodnocení osoby a jejich kvalit

Negativní hodnocení, tj. kritika je téměř vždy vnímána jako útok na naši sebeúctu a vyvolává v druhé osobě dva druhy reakcí. Buď snahu bránit se, nebo útočit. A jelikož se lidská psychika vyznačuje tím, že nejdříve reagujeme na hrozby, které pocítujeme jako primární, dojde k zablokování schopnosti zaměřit se na řešení problému.

Zaměření na to, co je špatné

V našich komunikačních vzorcích se převážně zaměřujeme na to, co bylo uděláno špatně či chybně. Namísto toho, aby byla chyba vnímána jako přirozená součást procesu učení, je na ni důrazně negativně upozorňováno tak, že diskuse o ní vnímá druhá osoba opět jako ohrožující. Zároveň s tím, není často podána informace o tom, co a jak změnit a udělat lépe, či se úplně opomene zhodnotit to, co se na druhou stranu podařilo.

Stálé negativní zmiňování o minulosti či prorokování negativní budoucnosti

Místo abychom se při komunikaci zaměřovali pouze na přítomnou aktuální situaci, máme tendence vracet se stále k pochybením, která vznikla v minulosti, ta připomínat a na jejich základě vytvářet stejně negativní předpovědi do budoucnosti. Promluvy s těmito charakteristikami často obsahují zevšeobecnující výrazy nikdy, vždycky, pořád. Ty opět v komunikačním partnerovi vyvolávají snahu se bránit nebo útočit.

Mocenský vztah, nadřazenost

Neefektivní komunikační styly probíhají v mocenském modelu, ve kterém je mezi partnery vztah nadřazenosti a podřazenosti. V komunikaci se mocenský vztah projevuje nejen ve výběru slov, ale i tónem řeči. Cílem takové komunikace je přinutit podřazeného partnera vykonat to, co po něm nadřazený partner žádá. Podobnou charakteristiku komunikace, která brání vcítění a ve svém důsledku může dokonce přispívat k násilnému jednání mezi lidmi, podává Marshall B. Rosenberg (Rosenberg, 2012). Jde o tyto způsoby komunikace:

Moralizování

Mezi moralizující posuzování, které můžeme podrobněji specifikovat jako různé formy soudů, patří obviňování, hanění, snižování, kritika, srovnávání a diagnostikování. Jde o posuzování, kdy se u druhých soustředíme na hledání chyb a špatných vlastností a porovnáváme chování druhých dle našich vlastních měřítek a hodnot. Negativní hodnocení vzniká často jen na základě toho, co se nám samotným líbí či zda tomu rozumíme. Místo toho, abychom soustředili naši pozornost na potřeby druhých a tím pochopili příčiny jejich chování, zaměřujeme se na rozbor jejich nedostatků. Zajímavá se jeví myšlenka M. B. Rosenberga, že za veškerým analyzováním ostatních lidských bytostí je jen nešťastné vyjádření našich vlastních hodnot a potřeb. Autor ve svých myšlenkách o způsobech komunikace a jejich důsledcích dospívá k názoru, že *„jádreem většiny, ne-li všeho násilí – ať slovního, psychologického, nebo fyzického, ať mezi členy rodiny, kmeny, nebo národy – je způsob myšlení, který přisuzuje příčinu konfliktu chybám protivníka. Je spojen s neschopností přemýšlet o sobě či druhých jako o zranitelných bytostech a s neochotou představit si, co ten druhý může cítit, čeho se může bát, po čem může toužit, co může postrádat“* (Rosenberg, 2012, s. 34). Výše uvedené příčiny se vlastně shodují s prvky respektující komunikace tak, jak ji představují autoři knihy Respektovat a být respektován. V respektující komunikaci se pokoušíme vcítit se do druhé osoby, pokoušíme se pochopit její emoce, obavy, přání a potřeby. Jedině tak můžeme za z našeho pohledu nevhodným chováním vidět nějaké další hlubší příčiny, při jejichž správném pochopení upouštíme od nebezpečného moralizujícího posuzování druhých.

Srovnávání

Je další formou posuzování. Pokud se začneme srovnávat s ostatními lidmi a soustředíme se na rozdíly, zaplaví nás postupně pocity méněcennosti, díky nimž přestáváme být schopni vcítovat se nejen do sebe, ale i do ostatních.

Odmítání odpovědnosti

Autor knihy *Nenásilná komunikace* M. B. Rosenberg nás seznamuje ještě s další formou odcizující a tedy neefektivní komunikace, kterou autoři respektující komunikace ve své publikaci nezmiňují, a proto pro nás může být objevená souvislost zajímavá. Jde o formu vyjadřování, při němž je prostřednictvím zvolených jazykových prostředků zastřena naše vlastní osobní zodpovědnost za naše myšlenky, pocity a činy. Jde o situace, kdy příčiny svých činů přisuzujeme např. své situaci, ať už jde o diagnózu, věk, sociální roli, dále pak činům druhých lidí, příkazům autorit, skupinovému nátlaku, zásadám institucí, pravidlům a ustanovení či neovladatelným impulzům. Autor nebezpečí zastírání vlastní odpovědnosti shrnuje prohlášením, že *„když si nejsme vědomi své odpovědnosti za to, jak se chováme, myslíme a cítíme, jsme nebezpeční.“* (Rosenberg, 2012, s. 38)

Při závěrečném shrnutí způsobů odcizující komunikace se s autory respektující komunikace shoduje v názoru na neefektivnost používání příkazů, které v naší kultuře patří mezi běžné komunikační prostředky. Jako rodiče, vychovatelé a pedagogové bychom měli mít stále na mysli, že *„my sami nikdy nemůžeme přimět lidi cokoli udělat.“* (Rosenberg, 2012, s. 39) S podobným názorem se můžeme setkat i u autorů respektující komunikace, kteří psychologicky známou skutečnost, že *„Nemáme moc změnit druhého člověka. Jediná osoba, kterou můžeme změnit, jsme my sami.“* (Kopřiva et al., 2008, s. 116) uvádějí pro pochopení a uvědomění si používání jiného komunikačního prostředku, než jsou příkazy. Jako alternativu, která bere na vědomí naše omezené možnosti působit na změnu chování druhých, nabízejí *„možnost jasně vyjadřovat, jaké chování nejsme ochotni snášet, a co hodláme dělat v případě, že by takové chování pokračovalo“* a to prostřednictvím komunikačního výroku, který označují jako *„já-výrok“* (Kopřiva et al., 2008, s. 117). Narozdíl od příkazu, který v druhé osobě vyvolává pocit ohrožení vyplývající z obav z obvinění či trestu při jeho nesplnění, je já-výrok neútočnou formou, jak druhým sdělit naše přání či požadavek a dát jim tak možnost upravit své chování v atmosféře bezpečí.

2.9 Efektivní komunikační postupy

Rozeznat a uvědomit si ve své vlastní komunikaci výše popsané neefektivní způsoby je první nutný krok vedoucí ke změně a k následnému rozvoji nových komunikačních kompetencí. Dalším krokem je seznámení se novými způsoby a nástroji, jejich plné pochopení, přijetí a postupná aktivace změny vlastních komunikačních postupů.

Před přijetím všeobecných principů efektivní komunikace bude na samém začátku procesu změny nutné uvědomit si a v případě potřeby změnit své postoje, které běžně uplatňujeme při vnímání druhých osob. Postojem, který v naší kultuře často nevědomě a tedy automaticky používáme, je posuzování či dokonce odsuzování ostatních (Ch. Wilding, 2010). Posuzujeme chování a jednání druhých z pohledu svých vlastních pravidel, bez schopnosti vcítit se do jejich vlastních potřeb a pocitů. Podaří-li se nám potlačit sklony posuzovat a odsuzovat ostatní, pracujeme zároveň na zlepšování své emoční inteligence, jež je nedílným předpokladem pro zvládnání dovedností efektivní komunikace. Nejčastější způsoby posuzování ostatních lidí jsou často velmi nenápadné a tak si ani většinou neuvědomujeme, že se jich dopouštíme. Mezi nejrozšířenější problémy posuzujících a odsuzujících postojů patří vytváření negativních kritických názorů o druhých osobách. Principem jejich vytváření je způsob našeho myšlení, díky němuž si vytváříme názor o ostatních lidech tak, že se přednostně zaměřujeme na jejich negativní stránky. Snadno tak přehlédneme ty pozitivní a to nám znemožňuje přistupovat k těmto lidem pozitivním způsobem a tímto způsobem s nimi i komunikovat. Dalším problémem lidí s příliš kritickým postojem vůči ostatním je, že mají utkvělou představu, že pouze jejich názory, zvyky a životní styl je jediný správný, a tak očekávají, že se ostatní budou chovat a přemýšlet stejně. Neuvědomují si, že jako lidé jsme rozdílní a že je potřeba respektovat všechny rozdílné názory, postoje a životní hodnoty. Cestou ke změně posuzujícího a odsuzujícího postoje je zbavit se úplně hodnocení ostatních a jejich rozlišování na základně svého subjektivního názoru na dobré a špatné, správné či nesprávné (Wilding, 2010). Tato změna postoje vůči ostatním přinese v konečném výsledku pozitivní změnu i pro nás samotné. Přestaneme totiž kriticky posuzovat a odsuzovat i sami sebe, což se projeví v posílení naší sebeúcty a sebedůvěry. Pokud se rozhodneme na sobě pracovat za účelem změny našich hodnotících postojů, pokusme se dodržet konkrétní doporučení, které nabízí autorka publikace Emoční inteligence Christine Wilding:

- přestat morálně posuzovat chování druhých;
- přestat automaticky vše, co se kolem nás děje označovat nálepkami „dobré“ a „špatné“;
- přestat rozlišovat ostatní lidi na lepší a horší;
- přestat používat kritická označení lidí, jako například „sobec“, „hlupák“, „ohyzda“, „lenoch“ (Wilding, 2010, s. 168);
- pokusit se přistupovat k ostatním lidem bez posuzování a odsuzování aspektů, které nám na nich vadí, přistupovat k nim mile a všimát si změn v jejich chování vůči nám.

Všechna výše uvedená doporučení nám pomohou plně si uvědomovat druhé lidi, především tím, že svou pozornost zaměříme na citlivé vnímání jejich potřeb, respektování jejich práv a v neposlední řadě se je budeme snažit pochopit.

2.9.1 Základní principy

Předložme v první řadě všeobecné principy efektivní komunikace, které jsou platné při používání všech nástrojů respektující komunikace a jejich uvědomění a používání usnadní veškeré komunikační situace nejen mezi dospělými a dětmi, ale i mezi dospělými navzájem. Porozumění všeobecně platných principů efektivní komunikace je důležité především proto, aby nedocházelo k pouze čistě mechanickému používání efektivních nástrojů. V takovém případě by hrozilo nepochopení širších souvislostí, zákonitostí a možných důsledků a snadno bychom mohli dospět k nesprávným závěrům o nefunkčnosti těchto komunikačních nástrojů.

Principy efektivní komunikace (Kopřiva et al., 2008)

1. Držet se přítomnosti

Komunikujeme o tom, co pozorujeme v daném čase a kontextu, neboli to, co pozorujeme „tady a teď“. Zajistíme tím nutný pocit bezpečí a druhá osoba se tak nebude cítit napadená a kritizovaná. Vyhýbáme se vyčítání minulých chyb, ale i varování a prorokování, která jsou směřována do budoucnosti. Zásadu přítomnosti nám pomohou

efektivně dodržet komunikační nástroje popis a informace. Aniž bychom hodnotili, popisujeme jasně jen to, co vidíme, slyšíme a co ovlivňuje naši pohodu.

2. Držet se problému – vyhnout se hodnocení osoby

Tento princip vyžaduje vyhnout se hodnocení a případnému obviňování osoby. Konstatujeme pouze, v čem je aktuální problém a je třeba udělat pro jeho vyřešení. V případě, že přistoupíme k hodnocení osoby, vyvoláme místo jejího zaměření na řešení problému obrannou reakci, kdy bude druhá osoba bránit v první řadě svou vlastní hodnotu. Při naplnění tohoto principu komunikace využijeme opět popis a podání informace.

3. Zprostředkování smysluplnosti

Tento princip umožňuje uspokojit vrozenou potřebu našeho mozku vidět v činnosti, která se má provést smysluplnost, význam, logiku a souvislosti. „*Smysluplnost je do určité míry individuální záležitostí.*“ (Kopřiva et al., 2008, s. 182) Každému člověku připadají různé věci různě smysluplné. Teprve v případě, že náš mozek shledá danou věc jako smysluplnou, je ochoten se jí zabývat. Věci, které budeme považovat za smysluplné, musí splňovat několik požadavků. „*Smysluplnost je hnacím motorem našeho snažení po celý život.*“ (Kopřiva et al., 2008, s. 184) V první řadě nám musí dávat smysl „tady a teď“, tzn., že je můžeme využít v přítomnosti či nejbližší době. Za smysluplné dále považujeme činnosti, které se nějakým způsobem podílejí na dosažení našich osobních cílů, popř. že jsme jejich prostřednictvím mohli pomoci druhým. Zároveň musíme při uvažování o smysluplnosti brát v úvahu její přiměřenost věku, individuálním možnostem a momentální situaci každého jedince. V efektivní komunikaci zprostředkujeme smysluplnost nejlépe tak, že neefektivní používání pokynů a příkazů nahradíme podáním informace a vrácením otázek, tzn. využít tzv. otázkový „*ping-pong*“ (Kopřiva et al., 2008, s. Podání informace můžeme taktéž zprostředkovat sdělením já-výroku, kterým druhým sdělujeme, jak se cítíme, co potřebujeme a co od druhé strany očekáváme.

4. Dávat prostor

Podobně jako máme vrozenou potřebu vidět ve věcech, kterými se máme zabývat, smysluplnost, je pro nás přirozenou potřebou schopnost volit a rozhodovat se. Jde vlastně o součást potřeby seberealizace, v rámci níž máme přirozenou potřebu rozhodovat se o tom, co budeme dělat a jakým způsobem. K realizaci této potřeby je nutné dát druhým k jejich rozhodování prostor a umožnit jim být v rozhodovacím procesu aktivní.

Významným způsobem můžeme tuto změnu zaregistrovat především ve vztazích dospělý – dítě, ve kterých je v naší kultuře převážná míra aktivity a rozhodovacích kompetencí na straně dospělého. Dáme-li však dětem větší prostor pro rozhodování o věcech, které se jich týkají, nabídneme-li jim různé možnosti volby a přizveme-li je ke spoluřešení problémů, naplníme tak hned několik cílů efektivní komunikace. Především projevíme druhým respekt a úctu a tím posilujeme jejich sebeúctu. Budujeme schopnost přebírání osobní zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí, vytváříme návyk aktivně řešit problematické situace a v neposlední řadě zlepšujeme naše vzájemné vztahy na principu respektujícího přístupu. Prostor pro rozhodování, spoluúčast a aktivitu podpoříme v komunikaci snižováním příkazů a pokynů, vyhýbání se vyhrožování a využitím nabídek ke spoluúčasti na řešení nebo možnosti volby.

5. Zaměřit se na pozitiva

Je známo, že kritiku a upozorňování na naše chyby vnímáme jako ohrožení naší hodnoty a naší první reakcí místo uvědomění si, jak k chybě došlo a jak ji napravit, je obrana naší hodnoty (Kopřiva et al., 2008). Chceme-li druhé osoby lépe motivovat, zaměřme se na pozitivní souvislosti jejich chování. Všimějme si všeho, co je na jejich chování a jednání pozitivní a to svou pozorností, kterou tomu věnujeme, upevňujeme. Čemu se věnuje pozornost, to se rozrůstá. Budeme-li reagovat na to, co se podařilo a zvládlo, spíše než poukazovat na chyby a kritizovat, vytváříme tak bezpečné prostředí a tím druhé motivujeme, pomáháme zvyšovat sebedůvěru a posilujeme vzájemné vztahy. V komunikaci tak nahradíme vyčítání pozitivním popisem, pozitivně formulovanými informacemi spíše než zákazy. Nezastupitelné místo má mezi těmito komunikačními nástroji i ocenění, které zároveň vyjadřuje pozitivní vztah mezi komunikačními partnery.

6. Vzít v úvahu emoce

V situacích, ve kterých vzniká problém, jenž chceme vyřešit efektivními komunikačními nástroji, se často vyskytují silné negativní emoce. Jelikož emoce ovlivňují naše racionální myšlení a v případě, že se nacházíme v silných emocích, nejsme schopni přijmout logické argumenty při řešení problémů, je ze všeho nejdříve nutné poskytnout první emocionální pomoc všem, kteří se v dané situaci v těchto emocích nacházejí. Ztišit negativní emoce a motivovat ke spolupráci při řešení problému se nám podaří projevením snahy o porozumění tomu, jak se druzí lidé cítí, tzn. empatickou reakcí. Pokud jsme v emocích my sami, je potřeba si své emoce uvědomit a vhodně to druhým sdělit. „*K tomu,*

abychom mohli empatii dávat, potrebujeme ji sami dostávat“ (Rosenberg, 2012, s. 124)
V podobných situacích pro nás budou nejvhodnější komunikační nástroje já-výroky, podání informací o tom, jak se právě cítíme a popisem toho, co způsobilo naše emoce, popř. vyjádření očekávání, jak situaci řešit.

7. Požadavky sdělovat co nejstručněji

V situacích, kdy uděláme chybu, něco se nepodaří či se někdo chová nevhodným způsobem, potřebujeme nalézt vhodné řešení a sdělit druhé osobě požadavek, který povede k nápravě chyby nebo k vyřešení problému. Již samotné uvědomění si chyby je pro nás často nepříjemné, natož pak, když si máme vyslechnout obsáhlou kritiku, negativní hodnocení nebo dokonce odsuzování. V rámci pátého principu jsme popsali vhodnost zaměřit se při řešení problémů a nápravě chyb především na pozitiva a vyhnout se negativní kritice. Pro udržení bezpečného prostředí a vytvoření atmosféry spolupráce je nejefektivnějším způsobem, jak sdělit náš požadavek a očekávání, použít co nejstručnější a nejkratší slovní formulace. Platí zde zásada, že čím rychleji problém vyřešíme, tím lepší vztahy zachováme (Kopřiva et al., 2008). Ověřenými komunikačními nástroji jsou v těchto situacích já-výroky a dovednost *„dvě slova“*. Podrobněji se touto dovedností budeme zabývat v kapitole pojednávající o nástrojích efektivní komunikace.

8. Vhodný tón hlasu

Uzavřeme přehled všeobecně doporučovaných principů pro základní postupy při jakékoliv komunikaci principem, který je sice jejich neverbálním, ale přesto podstatným doprovodným jevem. Žádná z výše uvedených doporučení by nepřinesla očekávaný výsledek v případě, že bychom efektivní komunikační nástroje nepodpořili vhodným tónem hlasu. Pokud bychom dodrželi, ač dokonale, pouze technickou stránku věci, ale v našem hlase by partner zaregistroval známky nadřazenosti, ironie či despektu, mýjely by se námi použité komunikační nástroje účinkem. I v emočně vypjatých situacích, kdy pro zdůraznění sdělení zvýšíme hlas, dodržujeme zásadu, že *„když už nemůže být tón našeho hlasu přívětivý a milý, měl by být aspoň věcný“*. (Kopřiva et al., 2008, s. 266) Direktivnímu tónu se vyhneme tak, že partnera nejdříve oslovíme jménem a poté sdělíme, když ne přívětivým, tak alespoň věcným tónem hlasu, náš požadavek. To vše pomáhá zajistit podobný výsledný efekt jako ostatní výše uvedené principy, tj. spolupráci při řešení problémů a zachování dobrých vzájemných vztahů.

2.9.2 Nástroje efektivní komunikace

V modelu nenásilné komunikace se během jejího procesu soustředíme na celkem čtyři složky (M. B. Rosenberg, 2012). Abychom mohli navázat kontakt s ostatními lidmi a rozvíjeli tak naši přirozenou schopnost vcítit se, je nutné ovládnout umění pozorování tak, abychom dokázali bez subjektivních soudů a hodnocení popsat, co druzí dělají, abychom dokázali vyjádřit, jak se v této situaci cítíme, jaké naše potřeby a přání souvisejí s pocity v dané situaci a ve čtvrté složce vyjádříme prostřednictvím prosby či sdělením očekávání jaké konkrétní činy od druhého člověka žádáme pro svou spokojenost. Toto jsou hlavní oblasti efektivní komunikace, ve kterých budeme využívat níže uvedené komunikačních nástroje:

1. popis, konstatování
2. informace, sdělení
3. vyjádření očekávání a potřeb
4. možnost volby
5. dvě slova
6. nabídka prostoru pro spolupráci a aktivitu.

Popis, konstatování

Popisem sdělujeme druhým výsledek našeho pozorování. Popisujeme, co je a co není v pořádku. Pokud to situace vyžaduje, sdělíme druhým, že očekáváme nápravu. Nutným krokem k získání dovednosti popisu, je oddělit prosté pozorování od hodnocení. „*Pozorování bez hodnocení je nejvyšší formou lidské inteligence*“. (Rosenberg, 2012, s. 46). Často je pro nás těžké nesměšovat a odlišit tyto dva rozdílné procesy. Pozorování se týká výhradně toho, co vidíme a slyšíme v dané konkrétní situaci. Je nutné vyhnout se zevšeobecňování, které podporují výrazy jako vždycky, nikdy, někdy, kdykoliv, málokdy, často, zase, vůbec, skoro, atd. Jakmile do pozorování vložíme naše hodnocení, posuzování či jinou formu analýzy, vnímají ostatní lidé naše sdělení jako kritiku, proti níž se začnou bránit. Důležité je zaměřit popis na problém, věc či výsledek nějaké činnosti nebo chování a nehodnotit a neobviňovat osobu z toho, co udělala či jaká je. Při nácviu dovednosti popisu nám pomohou slovesa smyslového vnímání, jako jsou vidím, slyším, cítím. Při jejich použití máme jistotu, že popisujeme jen to, co se děje právě teď. Popisem také můžeme vhodně nahradit běžně užívaný nástroj mocenského vztahu, jakým jsou otázky. Pokud nejde o otázky zjišťovací či otázky, kterými žádáme o spolupráci, představují nátlak

a vyvolávají v druhých lidech snahu bránit se. Jsou ovšem komunikační situace, kdy pouhý popis k vyřešení problému nevede. V těchto situacích popisem ošetříme další směřování komunikace, zajistíme bezpečné prostředí a poté již můžeme použít otázky, kterými zveme druhou stranu ke spoluúčasti na řešení problému. Takovými typy otázek jsou např.

„*Co s tím uděláš/uděláme?*“

„*Co ty na to?*“

„*Co navrhuješ?*“

„*Co si o tom myslíte?*“

„*Co by ti pomohlo?*“ (Kopřiva et al., 2008, s. 54)

Využití strategie popisu přináší do komunikační situace i další pozitivní prvky. Na rozdíl od situací, kdy použijeme otázky, jež vyvolávají pocit ohrožení, se při použití popisu dozvíme od druhé strany mnohem více informací, na jejichž základě pak můžeme lépe promýšlet další reakce. Dalším kladným přínosem popisu je skutečnost, že díky jeho použití pomáháme především dětem uvědomit si souvislosti jejich činnosti či chování, lépe zhodnotit situaci a zvýšit tak šanci na vhodné vyřešení problému bez použití příkazů, pokynů či zákazů.

Kromě využití popisu jako nástroje k řešení problematických situací či nápravě chyb má jeho využití silný účinek i v případech, že chceme popisovat úspěchy a poukázat na to, co se podařilo. V tradičních výchovných postupech jde o téměř nevyužívanou strategii, neboť v našich zažitých výchovných modelech převažuje spíše upozorňování na chyby a na to, co se nepodařilo a věci, které se daří, bereme jako samozřejmost, o které již není nutné dále mluvit. Přitom je téměř vždy možné všimnout si a popsat něco pozitivního, což vede k snadnějšímu přijetí sdělení o tom, co se nedaří (Kopřiva et al., 2008). V této podobě je pozitivní popis základním kamenem zpětné vazby a také součástí ocenění. Přitom pozitivní popis má obrovský účinek na zvyšování sebedůvěry a získávání jistoty při překonávání dalších úkolů během celoživotního učení. A v neposlední řadě jde o mocný nástroj při posilování psychické odolnosti dětí, neboť jeho prostřednictvím pomáháme dětem zvládat psychicky náročnější situace tím, že jim pozitivně připomínáme to, co už se jim v minulosti podařilo, co zvládly a překonaly (Wilding, 2010).

Informace, sdělení

Jak bylo již v předchozích kapitolách uvedeno, jednou z nutných podmínek k motivaci k jakékoli činnosti je splnění potřeby její smysluplnosti. Tuto zásadu splňuje další efektivní komunikační nástroj, jakým jsou informace. Informací podáváme druhým zprávu o tom, „*proč, jak či kdy se něco odehrává nebo dělá, co se očekává, jaké jsou důsledky určitých činností nebo chování*“ (Kopřiva, 2008, s. 57) Stejně jako popis i informace pomáhá navozovat bezpečné prostředí, neboť referuje o situaci a nehodnotí osobu. Respektujícího přístupu při použití informace docílíme tím, že po podání informace necháme na druhé osobě, zda je pro promyšlení a zvážení využije. Dáváme tak druhým prostor pro samostatné rozhodování, podporujeme tak rozvoj samostatnosti a spoluzodpovědnosti. Informace nám poskytují poznatky a zákonitosti, na jejichž základě svět funguje. Z hlediska jazykové formy je od pokynů, příkazů a zákazů odlišuje gramatická stavba. Pokyny jsou rozkazovací věty ve 2. osobě. Použité zájmeno „ty“ cítí druhá osoba jako obviňování, proto vyvolávají pocit ohrožení a tím snižují pravděpodobnost spolupráce druhé strany. Informace jsou oznamovací věty s podmínem v 1. nebo 3. osobě. Takto formulovaná informace má obecnou platnost, což napomáhá snáze přijmout všeobecná pravidla a zákonitosti. (Kopřiva et al., 2008) Když chápeme důvody, proč se podle nich řídí ostatní, zvýšíme šance, že je přijme i náš komunikační partner. Informace můžeme dále specifikovat dle typických situací, v nichž je vhodné je použít. Autoři publikace o respektující komunikaci tak učinili a rozdělili je do těchto kategorií:

1. informace o současné situaci,
 - podávají zprávu o tom, co se právě děje, co je potřeba udělat, co je o věci známo, kdy co nastane,
2. informace o zvyklostech a dohodnutých pravidlech,
3. informace o tom, se nám v určité situaci pomáhá,
4. informace o důsledcích (dbát na to, aby byly pravdivé),
5. informace o postupech, doplněné případně důvodem.

Podobně jako u popisu i zde platí, že je dobré věnovat pozornost především pozitivním záležitostem a snažit se o pozitivní formulaci informací. Chceme-li druhou stranu podnítit ke spolupráci, doplníme informaci otázkou typu: „*Co s tím uděláme?*“ (Kopřiva et al., 2008, str. 63) V konečném důsledku nám používání informací ušetří čas, neboť pokyny se musí sdělovat opakovaně, informace mnohdy stačí podat jednou. Dovednost poskytovat informace můžeme rozvíjet tím, že se každý pokyn, jenž bychom automaticky vydali, pokusme přeformulovat na oznamovací větu, kterou druhé straně zprostředkujeme smysluplnost.

Uveďme pro srovnání příklad pokynu a jeho nahrazení informací, abychom si uvědomili rozdíl mezi pocity, jaké v nás tyto rozdílné komunikační styly vyvolají.

Pokyn: „Obleč si bundu, čepici a rukavice.“

Informace: „Venku mrzne, je potřeba se teple obléknout. Důležité je mít v teple hlavu a ruce.“

nebo: „Když venku mrzne, pro jistotu si obléknu čepici i rukavice.“

Pokyn: „Pozdrav.“

Informace: „Když potkáme nějaké své známé, je slušné je pozdravit.“

nebo: „Máme domluvu, že koho zdraví rodiče, zdraví i děti.“

Pokyn: „Zamíchej si tu polévku.“

Informace: „Když se polévka zamíchá, rychleji vystydne.“

nebo: „K rychlejšímu vychlazení pomáhá, když se polévka zamíchá.“

nebo: „Mně pomáhá, když si polévku zamíchám.“

V souvislosti s tímto nástrojem by se mezi čtenáři mohly objevit námitky, že tento styl komunikace je časově náročný. Souhlasíme s tím, že hlavně zpočátku, pokud tuto formu komunikace zavádíme jako zcela novou, půjde o jistou časovou investici. Ta se nám ale brzy bohatě vrátí, neboť informace na rozdíl od pokynu stačí podat několikrát a ve chvíli, kdy dojde k pochopení a přijetí smysluplnosti, již dále není nutno je opakovat. U pokynů však toto neplatí, je nutno je dávat pořád. Navíc se podávání informací může zdát pracnější formou, neboť tak aby splnila požadavek smysluplnosti, je nutné její formulaci lépe promýšlet, než u pokynů. A to vyžaduje určitou mentální aktivitu a tedy i čas.

Vyjádření vlastních potřeb, očekávání a přání

„*Potřeby jsou kořeny pocitů.*“ (Rosenberg, 2012, s. 71)

Chceme-li docílit toho, aby se do nás druzí lidé dokázali vcítit a reagovat tak na naše potřeby, je důležité umět je jasně a srozumitelně vyjádřit. Když nejsou naše potřeby dostatečně uspokojovány, máme tendenci prostřednictvím nevhodných komunikačních nástrojů obviňovat druhé a poukazovat na jejich negativní stránky, které souvisí s tím, že se zachovali tak, že naše potřeba nebyla uspokojena (Rosenberg, 2012). Ostatní se pak logicky cítí kritizováni, což u nich vyvolává spíše obranné reakce namísto očekávaného spolupracujícího chování. Přitom způsob, jak toho docílit není složitý. Pokud jsme schopni si onu potřebu uvědomit a zároveň pojmenovat pocit, který v souvislosti s tím cítíme, je snadné požádat druhé o to, co v danou chvíli pro svůj pocit pohody potřebujeme. „*Když své potřeby vyjádříme, zvýšíme šanci na jejich naplnění.*“ (Rosenberg, 2012, s. 72) Jak M. B. Rosenberg, tak autoři respektující komunikace, se shodují na názoru, že pomocí pozitivního sdělení o tom, co chceme, co potřebujeme či co by nám pomohlo, naslouchají druzí mnohem raději, než kritizování a popisování negativních pocitů, které zažívají kvůli jejich chování. Tato strategie zvyšuje šance na to, že budou naplněny potřeby obou stran. Podmínkou ke zvládnutí této dovednosti však je, že o našich potřebách budeme mluvit. Vzhledem k tomu, že tato schopnost nebyla v průběhu výchovy mnohých z nás podporována nebo byly naše potřeby opomíjeny či dokonce potlačovány, může to být pro nás zpočátku nesnadné. Často se totiž jen spoléháme na to, že ostatní sami poznají, co potřebujeme. Bojíme se naše potřeby jasně vyjádřit, a tak mnohdy pouze naznačujeme nebo kolem tohoto tématu jen nenápadně kličkujeme. Poté, co nejsou naše očekávání naplněna, cítíme se podráždění a tak vznikají v rámci našich vztahů nejrůznější nedorozumění. „*Když nebudeme přikládat význam svým potřebám, nebude to dělat ani naše okolí.*“ (Rosenberg, 2012, s. 75) Níže nabízíme několik možností formulací, jak srozumitelně vyjadřovat naše potřeby:

„Potřebuji, aby ...“

„Přála bych si ...“

„Chtěla bych ...“

„Doufám, že ...“

„Očekávám ...“

„Pomohlo by mi, kdyby ...“

Doplňme nabídku možných formulací o další charakteristiky, které by tato vyjádření mohla splňovat pro jejich větší účinnost (Rosenberg, 2012):

- Formulujme naše vyjádření pozitivně, tj. mluvmе spíše o tom, co si přejeme, než o tom, co si nepřejeme. Negativní prosba často vyvolává odpor a dalším důsledkem může být to, že sice sdělíme-li druhým lidem, co nechceme, aby dělali, ale v našem vyjádření chybí informace o tom, co od nich žádáme.
- Porozumění a komunikaci může narušit používání nekonkrétního a abstraktního jazyka, použijme tedy jednoznačné a jasné formulace a žádejme druhé o konkrétní činy.
- Prosbu, kterou nedoprovází vysvětlení našich pocitů a potřeb, může druhá osoba vnímat jako příkaz. K tomuto nedorozumění dochází často v případě, kdy je prosba formulována jako otázka a začíná výrazem „proč?“ (př. Proč jsi nedojedl ten oběd?).
- V případech, kdy si nejsme úplně jisti, zda posluchač naší prosbě porozuměl, je vhodné požádat o zpětnou vazbu, tj. o ujištění, že naše sdělení bylo správně pochopeno. Je totiž známo, že sdělení, které vyšleme, se nemusí nutně shodovat s tím, v jaké podobě ho náš komunikační partner přijal. V takovém případě např. požádáme posluchače o to, aby nám zopakoval, co slyšel, či se ujistíme otázkou „zda mu bylo naše sdělení jasné?“.

Formulace k vyjádření potřeb můžeme použít i v opačných situacích, kdy chceme být druhým nápomocni, v případě, že nejsou schopni si uvědomit a vyjádřit své vlastní potřeby. Jde především o emočně vypjaté situace. V tomto případě můžeme položit zjišťovací otázku typu „co by ti pomohlo, co bys potřeboval, aby ...“. (Kopřiva et al., 2008) Připomeňme, že v těchto situacích je nutné projevit velkou dávku empatie, která nám umožní soustředit se prvotně na pocity a prožívání druhých a samozřejmě jim pak plně naslouchat.

Možnosti volby

Jednou z důležitých životních dovedností je umět se rozhodovat. Vytvořit a každodenním procvičováním posilovat tuto dovednost nám při výchově dětí umožní

další z efektivních komunikačních nástrojů a tím je dávat na výběr. Nabídnout druhé osobě různé varianty výběru a umožnit ji tak samostatně se rozhodnout je znakem respektujícího přístupu. Dáváme tak druhým najevo, že je považujeme za dostatečně vyzrálé a samostatné osobnosti, které jsou schopné sami si zvážit, co je pro ně v dané situaci nejpříjemnější. V situaci, kdy se snažíme docílit splnění námi sledovaného požadavku, tak zároveň projevujeme cit a pochopení pro jejich momentální osobní potřeby a dáváme jim v rámci navržených možností volby je uspokojit. Zároveň tak uspokojujeme přirozenou lidskou potřebu dělat si věci po svém. Podobně jako u zhodnocení výhod při využívání podávání informací oproti vydávání pokynů, přináší možnost volby oproti použití příkazů několik pozitivních důsledků. Jde opět o nástroj, který podporuje mentální aktivitu, při níž se dítě pomocí analýzy, porovnávání výhod a nevýhod nabízených možností, učí rozhodovat a přemýšlet o důsledcích své volby. (Kopřiva et al., 2008) Tím mu zároveň pomáháme budovat pocit osobní zodpovědnosti a podporujeme rozvoj jeho samostatnosti a sebedůvěry. Prostřednictvím výběru můžeme také pozitivně působit na motivaci k předkládané činnosti, neboť tím, že si dítě vybere možnost, která je z jeho pohledu smysluplnější, zvýšíme přirozeně šance k jejímu vykonání.

Aby byl výběr efektivní a naplňoval svou skutečnou podstatu, je nutné, aby byly námi předložené možnosti považovány druhou stranou za stejně plnohodnotné a aby byly pro obě strany stejně přijatelné. Na výběr dáváme jen takové možnosti, které myslíme vážně a jsme skutečně připraveni je splnit a přijmout. Jednou vybranou variantu výběru již nezpochybňujeme a respektujeme rozhodnutí druhé osoby. Uveďme příklady aspektů, které můžeme v různých situacích dávat na výběr:

- výběr „co“
- výběr „kdy“
- výběr pořadí
- výběr způsobu, tj. „jak“ nebo „čím“
- výběr „sám“ nebo „ve spolupráci“
- výběr „kolik“

Při nabízení možností výběru se můžeme setkat s tím, že dítě přijde se svým vlastním návrhem. Pokud je tato možnost pro nás přijatelná, není důvod ji nevyužít a naopak se

radovat z kreativity našeho dítěte. A stejně jako u ostatních vlastní aktivitou realizovaných činností i v tomto případě vysledujeme větší míru motivace. Pro pedagogické pracovníky je užitečné vidět souvislost mezi výběrem možností a zvýšenou motivací ke splnění zadaných úkolů a pokusit se využít ji v organizačních formách vyučování. Umožníme-li žákům výběr z několika možností při plnění výukových úkolů, podpoříme tak jejich motivaci a zefektivníme průběh vyučovacího procesu a dosažení stanovených výukových cílů.

Dvě slova

Časově nejméně náročnou a přitom jednou z nejefektivnějších komunikačních dovedností je dovednost „dvě slova“. Podmínkou úspěšného a efektivního použití je používat ji v situacích, „*kdy je naprosto jasné, o co jde*“ (Kopřiva et al., 2008, s. 73). Jde o situace, kdy je zbytečné řešit je dlouhými proslovy či dokonce výčitkami, které by vyvolaly v druhých osobách pocit znechucení, vzdoru či ohrožení. „Dvě slova“ jsou nejen časově nenáročná, ale zároveň splňují i požadavky respektujícího přístupu, především tím, že prvním slovem je vlídné oslovení druhé osoby, čímž navodíme partnerskou atmosféru. Druhým slovem poukážeme na problém, který chceme odstranit či vyřešit. Druhá strana pravděpodobně ocení, že se o problému zmiňujeme stručně a bez negativních emocí. Partnerský přístup podpoříme také vhodným tónem hlasu a ostatními neverbálními prvky komunikace, jako jsou pohled a gesta, která by měla s přívětivým tónem hlasu souznívat.

Otázky zvoucí ke spolupráci

V kapitole o neefektivních komunikačních stylech jsme blíže vysvětlili, proč se svou podstatou mezi ně řadí i otázky. Kromě otázek zjišťovacích, existuje několik typů otázek, které můžeme v rámci efektivní komunikace s úspěchem používat. V první řadě jsou to otázky, kterými zveme druhou stranu ke spoluúčasti na hledání řešení určitého problému či konfliktní situace a vybízíme druhé k aktivitě při hledání vhodného řešení. Jde o otázky ve znění:

„Co s tím uděláš (uděláme)?“

„Co si o tom myslíš?“

„Co navrhuješ?“

„Co by ti pomohlo?“

„Co ty na to?“

Podmínkou takového přístupu k dětem je oproštění se od názoru, že dospělí jsou jedinými řešiteli problémů, uvědomění si, že to nemusí být nutně vždy dospělý, kdo přijde s návrhem řešení. Takový přístup ovšem vyžaduje sestoupit z mocenské pozice, jejímž projevem je rozhodování o druhých a za druhé nejen v negativním, ale i v pozitivním smyslu. (Kopřiva et al., 2008) Je nutné nahlížet na děti jako na samostatně uvažující bytosti, schopné vypořádávat se s nejrozmanitějšími problémy, vložit důvěru do jejich rozhodování a podporovat jejich iniciativu a aktivitu, když se rozhodují o věcech, které se jich týkají. V rámci tohoto komunikačního postupu jde o několik postupně navazujících kroků a my máme několik možností, jak je realizovat. Nejjednodušší cestou, jak tyto strategie trénovat, je využívat je nejdříve v běžných bezkonfliktních situacích, např. při plánování nejrůznějších činností ve spolupráci s dítětem. Zde se nejdříve doporučuje použít popis, případně doplnit ho podáním informace. Poté použijeme otázku zvučí ke spolupráci, pokud se však dítě není v dané chvíli schopné se rozhodnout, můžeme mu pomoci nabídkou možností. Děti si tak postupně zvykají na aktivní přístup k životu, na spolurozhodování o sobě samých a o přebírání zodpovědnosti. Dále si také zvnitřňují spolupracující model chování, díky němuž se poznávají, že problémy a konflikty lze efektivně řešit s pomocí ostatních a učí se tak aktivně žádat o pomoc v případě, že to potřebují. I toto je důležitá životní kompetence, která ale není současným dospělým vždy zdaleka vlastní. Přibíráním dětí ke spolupráci jim vyjadřujeme naši důvěru, což má pozitivní vliv na budování jejich sebeúcty.

Jinými komunikačními situacemi, kdy můžeme vhodně využít charakter otázek, jsou období ve vývoji dítěte, kdy dítě v rámci poznávání světa a touhy po jeho pochopení, dospělé doslova bombarduje palbami otázek typu „co, jak a proč“. V takovém případě máme dvě možnosti, jak reagovat. Buď můžeme trpělivě vše vysvětlovat a předávat tak vlastně dítěti hotové poznatky nebo můžeme zvolit postup, při kterém podpoříme jeho tvořivé myšlení, rozvoj kreativity a fantazie. Odpovíme-li totiž dítěti na jeho otázku opět otázkou, např. typu „*Co si o tom myslíš ty?*“ či „*A co o tom už víš?*“ (Kopřiva et al., 2008, s. 76), nutíme ho tak dál nad zkoumaným jevem přemýšlet, tvořit si vlastní představy o jeho fungování a postupně objevovat i další souvislosti, které mu v mnohých případech již jen korigujeme či zpřesňujeme. Tento postup vlastně připomíná princip výukové metody konstruování pojmu, která je právě při rozvoji tvořivého a kreativního myšlení považována za velmi efektivní.

Otázkami zvoucími ke spolupráci jsme uzavřeli kompletní přehled nástrojů efektivní komunikace. Jak je z přehledu patrné, efektivních nástrojů je méně než neefektivních. Pro zvýšení jejich efektivity je navíc můžeme vhodně kombinovat. Především použití samotného popisu a podání informace často samo o sobě nevede ke splnění oprávněného požadavku. Zvláště u malých dětí je vhodné tyto postupy doplnit a podpořit tak aktivitu dětí např. přizváním ke spolupráci otázkou či nabídkou možností volby. Postupy také doplníme vyjádřením našich očekávání, jak se bude daná situace či vzniklý problém řešit. V případě, že ani další doplnění těchto postupů nevede k cíli, považujeme za užitečné alespoň skutečnost, že jsme dítěti dali možnost zažít atmosféru respektující komunikace, nabídli jsme mu správné modely a zároveň jsme v rámci možností zachovali dobré vzájemné vztahy a dali mu příležitost pocítit důsledky jeho vlastních rozhodnutí. Zvláště zpočátku, kdy vytváříme nové komunikační kompetence, považujeme tyto vedlejší účinky za první úspěchy na naší cestě k respektujícímu přístupu k dítěti.

2.10 Příčiny možných neúspěchů při zavádění respektující komunikace

V průběhu procesu změny komunikačních postupů a v průběhu budování respektujícího přístupu se budeme s největší pravděpodobností dostávat do situací, ve kterých se nám nebude vždy dařit dosahovat vytyčených cílů. Námi zvolené komunikační strategie a jednotlivé nástroje nevyvolají očekávané reakce a my nepocítíme dostatečně jejich účinek. Rádi bychom čtenáře obeznámili s některými možnými důvody. Především u starších dětí, které je doposud téměř nezažily, se můžeme zpočátku setkat s jejich nedůvěrou v naše nové komunikační vzorce a s tendencí různými způsoby chování zkoušet platnost těchto postupů. Počáteční neznalost nových postupů a nedůvěra v jejich fungování se mohou projevat nejrůznějšími formami negativního chování. V takových situacích budeme muset vynaložit dostatek energie, pochopení, trpělivosti, empatie, ale i humoru, abychom je dokázali zvládnout tak, abychom se na maximum přiblížili efektivním komunikačním postupům a přesvědčili děti o jejich seriózitě. Kromě dětí, které tímto stylem komunikace nekomunikují, neboť zatím neměly možnost jej zažít, existuje další skupina dětí, u nichž bude s největší pravděpodobností zavádění nových postupů vyžadovat odlišný a náročnější přístup. Jedná se o děti se specifickými poruchami učení či chování. Na základě odlišného fungování některých částí jejich mozků, vznikají deficity,

kteří se následně projevují v nejrůznějších oblastech učení a jejich chování (Slowík, 2007). V oblasti učení se tyto deficity projevují ve funkci automatizace dovedností a vědomostí a v rychlosti vybavování z dlouhodobé paměti. Uvedené deficity se projevují i v oblasti sociálního učení, tj. při budování schopností a dovedností vhodně komunikovat s druhými a při osvojování sociálních norem. U těchto dětí musíme předpokládat nutnost několikanásobného opakování, poskytování správných modelů komunikačních postupů a mnohem více trpělivosti a času při jejich nácviku. Dalším důvodem náročnějšího průběhu komunikačních situací u těchto dětí je skutečnost, že doprovodným jevem jejich chování bývají odchylky v aktivitě chování, hyperaktivita či hypoaktivita, odchylky v emocionalitě a v neposlední řadě zvýšená impulzivita. Děti s výše uvedenými deficity bývají výchovně mnohem náročnější, ať už pro jejich obtížnou zvladatelnost, či pro častou neschopnost respektovat dodržování sociálních norem. Proto i budování komunikačních kompetencí bude u této skupiny dětí vyžadovat větší míru trpělivosti. Abychom pedagogy, kteří se vydají po cestě respektující komunikace a na své cestě se budou setkávat s různými překážkami, které se jim bude dařit překonávat někdy méně, někdy více, bychom rádi podpořili tvrzení autora publikace *Učíme (se) komunikovat* Josefa Valenty, který uvádí, že všichni žáci se i po předložení správného modelu dobré komunikace nenaučí dobře komunikovat. Jako důvody k tomuto tvrzení uvádí, že *„komunikace je velmi osobní a velmi provázaná s dalšími parametry naší osobnosti i našeho života. Jednotné vzory neexistují. Existují jen osobní varianty obecných modelů komunikace. Učitel může být průvodcem, poradcem, facilitátorem na žákově cestě k jeho vlastnímu individuálnímu typu osvojení obecných modelů dobré komunikace.“* (Valenta, 2005, s. 46)

2.11 Vztah mezi sebepojetím a komunikačními dovednostmi

„Dobrá a efektivní komunikace se obvykle odvíjí od vyrovnaného sebepojetí, osobnostní stability, obecně dobrého vztahu k lidem, schopnosti zvládat různost lidí, názorů, atd.“ (Valenta, 2005, s. 19) Jako úvod do kapitoly, ve které objasníme vztah mezi dobrým sebepojetím a schopností efektivně komunikovat, jsme použili slova autora publikace *Učíme (se) komunikovat*. Jde o další psychologickou souvislost, o které jsme přesvědčeni, že je nutné a užitečné, aby ji pedagogové, vychovatelé či rodiče pochopili a na jejímž základě tuto nedílnou součást sociálně vyspělé osobnosti u dětí rozvíjeli.

Jednou ze základních přirozených lidských potřeb, jejíž míra uspokojení se dále promítá do našich vztahů s druhými lidmi, je potřeba sebeúcty. Všichni přirozeně toužíme po tom, aby nás druzí přijímali, respektovali a aby se k nám chovali jako ke kompetentním a hodnotným osobám. To, jak se k nám chovají a jak jejich chování prožíváme, má značný vliv na vytváření naší sebeúcty. Sebeúcta je ale z velké části založena na tom, jaký vztah máme sami k sobě, jak si sami sebe vážíme, ceníme a jak se máme rádi. Budování a rozvoj sebeúcty ovlivňuje různé oblasti našeho života. Úroveň a velikost sebeúcty zákonitě předurčuje kvalitu našich vztahů s druhými lidmi. Čím vyšší máme sebeúctu, tím zralejší jsme osobnost a tím lépe jsme připraveni zvládat životní úkoly. U dětí hraje rozvinutá sebeúcta významnou roli jako prevence sociálně patologických jevů (Kopřiva et al., 2008). Pozitivní a vyrovnané sebepojetí, tj. dobrý vztah k sobě samému, je nutným předpokladem k tomu, abychom dokázali navazovat a udržovat dobré vztahy s druhými lidmi a abychom s nimi v rámci takových vztahů uměli kvalitně komunikovat. Na základě výše uvedených souvislostí bychom mohli vztah mezi zdravou sebeúctou a respektující komunikací přirovnat k přímé úměře, neboť tu platí vzájemná rostoucí úměra, kdy na jedné straně je pozitivní komunikace, díky níž vytvoříme atmosféru bezpečí, a tak pomáháme rozvíjet v osobnosti dítěte zdravou sebeúctu a na straně druhé stojí osobnost s vysokou úrovní sebeúcty, jež je schopná vytvářet kvalitní a láskyplné vztahy s druhými lidmi. Rozvíjet již od raného věku a postupně dosahovat maximálně vyrovnaného sebepojetí, je jedním z nejefektivnějších sekundárních způsobů, jak se zároveň učit dobře komunikovat s druhými. Jen osobnost s dobře rozvinutým pozitivním sebepojetím je schopna dokázat plně naslouchat druhým, projevit empatii či poskytnout empatickou reakci a úspěšně komunikovat v rámci zachování dobrých vzájemných vztahů a z obecného hlediska dosáhnout tak v maximální míře životní úspěšnosti. Zvyšovat a vyrovnávat dobré sebepojetí se nám bude u dětí dařit v případě, že se zaměříme na rozvíjení takových schopností, jako jsou např. poznání sebe samého, poznání a rozlišování svých komunikačních předností, ale i nedostatků a uvědomovat si vhodnost jejich použití v komunikačních situacích a v neposlední řadě rozvíjení možností změn svých komunikačních dovedností (Valenta, 2005).

2.12 Odměny a tresty z hlediska respektujícího přístupu ve výchově

K dotvoření uceleného přehledu názorů a postojů, které zastává respektující přístup, nemůžeme opomenout problematiku takových výchovných nástrojů, jakými jsou tresty, odměny a pochvaly. Pro většinu z nás představují výše jmenované aspekty výchovy běžně používané, u odměn a pochval dokonce ceněné výchovné prostředky, které v průběhu výchovy mnohých z nás více či méně a většinou s dobrým úmyslem využívali i naši rodiče, pedagogové či vychovatelé. Ať už tak činili s důvěrou v jejich okamžitý účinek, ale bez uvažování o dlouhodobějších dopadech, či z neznalosti jiných postupů, zastánci respektujícího přístupu nabízí mnohými psychology podložená vysvětlení, díky nimž je nám umožněno pochopit jejich mnohdy skryté, ale možná o to nebezpečnější negativní důsledky pro další vývoj osobnosti a jejich vliv na formování či spíše deformování vztahů s ostatními.

2.12.1 Tresty

Tresty patří mezi prostředky vnější motivace, jejich působení je tedy časově omezené. Tresty jsou mocenským výchovným nástrojem, který reprezentuje autoritativní přístup ve výchově. Trestající zadává trest z pozice moci a podoba a délka trestu závisí čistě na jeho rozhodnutí. Trest často nemá žádnou logickou souvislost s důsledkem nevhodného chování trestané osoby. Tresty narušují vzájemné vztahy, trestaný prožívá vzhledem k trestajícímu negativní pocity, jako jsou nenávisť, vzdor, vina a zároveň se cítí méněcenným. „*Neexistují žádné správné, přiměřené či nutné tresty. Jakýkoliv trest je rizikem svojí podstatou.*“ (Kopřiva et al., 2008, s. 121), takto deklarují svůj postoj k používání trestů ve výchově autoři respektující komunikace. Zároveň však uvádí, že žádné nesprávné chování a porušování dohod a pravidel nemůže zůstat nepovšimnuto a je nutné jednat a reagovat na ně. Otázkou zůstává, jakým vhodnějším a pro optimální duševní a sociální rozvoj osobnosti efektivnějším způsobem. Uvedme nejdříve nejčastější důvody, proč vlastně trestáme. Hlavním důvodem je důvod výchovný. Považujeme tresty za výchovný nástroj, jehož pomocí chceme vybudovat u druhých pocit zodpovědnosti, naučit je pravidla a normy a přinutit je k jejich dodržování. Pomocí trestů chceme docílit změn v chování druhých a v případě, že se dopustili nevhodného chování, chceme trestem zjednat nápravu. Tresty mohou být využívány pro svůj sekundární účinek, kdy působí jako výstraha pro ostatní. Dalším důvodem používání trestů je jejich silné zakořenění ve výchovných postupech tak, jak je používaly celé generace vychovatelů, jde o tradici převzatý sociální

model doprovázený sociálním tlakem očekávání, že i my sami ho budeme, stejně jako naše okolí, také používat. Důvodem, který není na první pohled zřetelný a přitom může mít silný vliv na to, jak výchovné situace zvládneme a jaký výchovný postup použijeme, jsou naše vlastní emoce. Jak již bylo několikrát uvedeno, člověk, který se sám nachází v nepohodě či dokonce v silných negativních emocích, potřebuje v první řadě ošetřit své vlastní emoce. Použití trestu může být jedním z rychlých způsobů odreagování se a může sloužit jako jejich okamžitá ventilace. Prožíváme-li my sami nepříjemné emoce, nejsme schopni empatického chápajícího přístupu k druhým. Použití trestu je často z časového hlediska nejrychlejší a nejpohodlnější způsob, jak řešit nevhodné chování ihned v daném okamžiku. Jako jeden z posledních nejčastějších důvodů uveďme neznalost jiných účinnějších výchovných postupů, ať už z důvodu, že my sami jsme jiné modely nezažili, či proto, že jsme zatím neměli příležitost se s nimi seznámit. Uveďme nyní níže nejčastější rizika trestů, jsou to (Kopřiva et al., 2008):

- trest přináší poznání, že mít moc je důležitější než chovat se správně;
- tresty přenáší mocenský model do dalších vztahů (nejen rodič – dítě);
- trestem se „zaplatí“ jedno konkrétní nevhodné chování, ale nenaučíme jím správnému chování;
- účinek trestu je krátkodobý, působí jen po dobu hrozby trestu a přítomnosti trestající osoby;
- trest funguje na základě strachu z trestající osoby, ne na základě zevnitřních morálních hodnot;
- tresty jsou rizikové pro morální vývoj, neboť potrestaný uvažuje tak, že už byl potrestán a nemusí se již snažit o další nápravu;
- tresty poškozují sebeúctu;
- tresty narušují naše vzájemné vztahy;
- negativní důsledky trestů mohou přetrvávat až do dospělosti.

Mají-li být alternativy výchovných nástrojů, které jsou vhodnější než tresty, výchovně účinné, je nutné, aby splňovaly dvě důležité podmínky. Zaprvé by měly v druhém vyvolat ochotu spolupracovat při nápravě, za druhé by měly zachovat dobré vzájemné vztahy, což je důležité pro další budoucí vývoj těchto vztahů. Vhodnou alternativou k trestům může být nechat dopadnout tzv. přirozené či logické důsledky nevhodného chování. Přirozené důsledky jsou takové důsledky, které vznikají v dané situaci samy od sebe, bez zásahu

další osoby. Přirozené důsledky, na rozdíl od trestů, logicky vyplývají z chyby či provinění, pouze se je musíme naučit vidět je a vhodnými komunikačními nástroji je popsat tak, abychom zprostředkovali jejich porozumění a vyvolali účinnou spolupracující reakci při jejich nápravě (Kopřiva et al., 2008). Představme si je např. jako důsledek pozdního příchodu, díky němuž nestihneme nějakou další naplánovanou činnost nebo situaci, kdy dítě svou vinou něco poškodí či rozbije a bude se finančně podílet na nápravě škody. Takto vlastní přirozeně prožitou zkušeností se dítě učí vyvodit si pro sebe do budoucna důsledky a stává se tak postupně více kompetentním a spoluzodpovědným. Tím jsou přirozené důsledky, na rozdíl od trestů, které trestají za něco, co se již stalo, zaměřeny na přítomnost nebo do budoucna. Přirozenými důsledky jsou však také *“určité druhy reakcí a zásahů“* (Kopřiva et al., 2008, s. 135) nebo „zakročení“ (A. Faber a E. Mazlish, 2010, s. 131), které použijeme ve výchovné situaci proto, abychom pomohli druhým uvědomit si nesprávnost jejich chování a byli jim nápomocni při nápravě. K vyjádření toho, co považujeme za překročení hranic a porušení pravidel a také k vyjádření pocitů, které v takové situaci prožíváme, použijeme nám již známé nástroje respektující komunikace. K těmto účelům nám dobře poslouží „já-výrok, popis situace či nevhodného chování, podání informace a vyjádření očekávání. U všech těchto postupů je opět nutné dodržet principy jejich použití. Základní strategií v situacích, kdy reagujeme na přestupek či nevhodné chování je dodržet tři základní kroky:

1. ošetřit emoce (naše i emoce druhé strany),
2. přizvat druhou stranu ke spolupráci při nápravě či hledání řešení,
3. provést opatření.

Podstatou prvního kroku je buď pomocí „já-výroku“ vyjádřit své vlastní emoce a s nimi spojené potřeby, v případě emocí druhé strany poskytnout empatickou reakci. Již v tomto bodě dochází u dítěte k naprosto odlišné vnitřní reakci, než je tomu u trestu. Díky tomu, že má možnost vyslechnout si, jaké nepříjemné pocity zažívá v souvislosti s jeho nevhodným chováním člověk, na kterém mu záleží a s nímž je v dobrém vztahu, dostává dítě příležitost prožít si a uvědomit si tento nepříjemný pocit a tím i míru zodpovědnosti za své chování. Druhý krok je pak nejdůležitějším krokem tohoto postupu. Popisem či podáním informace konstatujeme problém a výzvou vybídneme ke spolupráci a k nápravě. Možnosti spolupráce můžeme podpořit nabídkou možností výběru. Na závěr sdělíme naše očekávání nebo přání do budoucna. V situacích, kdy se nám nepodařilo vyřešit problém za spoluúčasti dítěte, je možné převzít iniciativu a provést takové opatření, aby se situace dále

nezhoršovala. Dáme dětem na výběr mezi jinou alternativou přijatelného chování nebo přirozeným důsledkem jejich nevhodného chování, což může být například přerušování činnosti, odvedení dítěte z místa sporu či odstranění předmětu sporu provázené poskytnutím informace či nabídnutím možností. Aby opatření motivovalo k nápravě chování, mělo by být dočasné a rozhodnutí o délce jeho působení bychom měli nechat v kompetenci dítěte, aby se tak dítě samo učilo korigovat své chování a rozpoznat vhodný okamžik, kdy je schopno se znovu opět zapojit. Nejpodstatnějším rozdílem mezi trestem a výše uvedenými alternativami našich zakročení zůstává, že jsme na nepřijatelné chování reagovali bez toho, aniž bychom se snažili o určitý druh odplaty, bez urážení, výčitek, vyhrožování a dalších komunikačních postupů, které v dítěti pravděpodobně budovali poslušnost, ale v žádném případě bychom nezískali jeho spolupráci. Po naší cestě k změně ve využívání vhodnějších alternativ namísto trestů se smířme a mějme neustále na paměti, že změna nenastane ze dne na den, že se chování dítěte změní po jednom prožití takového modelu. Nebude k tomu stačit ani jeden, ani několik takových zážitků, neboť dítě se učí postupně a musí mít příležitost si nové věci stále opakovat. Cíl vyvolat u dětí spolupracující chování bychom chtěli podpořit myšlenkou z publikace Osvobození rodiče, osvobozené děti „*Děti by měly mít tisíc šancí, a když je všechny už využijí, měly by dostat ještě jednu.*“ (A. Faber a E. Mazlish, 2010, s. 124)

2.12.2 Odměny a pochvaly

Pro čtenáře, kteří se s principy respektujícího přístupu ve výchově a v komunikaci seznamují poprvé, může být zjištění, že také používání odměn a pochval ve výchově, má svá skrytá rizika, překvapující. Odměny a pochvaly jsou považovány za prostředky pozitivní motivace. Jde ale opět o motivaci vnější, která nevede k vnitřním změnám postojů a hodnot, jichž chceme docílit. Pomocí nástrojů vnější motivace se nám nepodaří ani přimět druhé, aby udělali to, co potřebujeme, ani dlouhodobě povzbuzovat jejich snahu a vůli. To, co se stane vnitřním podnětem k našemu chování a jednání, souvisí s našimi přirozenými potřebami a zvnitřněnými hodnotami. Stejně jako tresty tak i odměny reprezentují mocenský přístup. Odměna opět často nesouvisí s odměňovaným chováním, o její podobě rozhoduje osoba v mocenské pozici. Paradoxem v jejím výchovném působení je, že žádoucí chování, jež je odměnou podporováno a jehož chceme do budoucna docílit, se dostavuje opět jen v očekávání další odměny. Odměna nejen že neposílí zájem

o podněcovanou činnost, ale v konečném důsledku jej naopak sníží. Důvodem, proč k tomu dochází, je, že poskytnutím odměny snižujeme hodnotu samotné činnosti, kterou by dítě v mnohých případech provádělo samo od sebe na základě své vnitřní motivace. Odměnou mu vlastně říkáme, že činnost sama o sobě není tak důležitá, že větší hodnotu má odměna, kterou dítě za provedenou činnost dostane (Kopřiva et al., 2008). Podobná situace nastává i v případě odměňování dětí v průběhu procesu učení, kdy je přirozená potřeba učit se a dozvídat po několika týdnech potlačena působením širokého repertoáru typů odměn, které jsou využívány při nástupu do první třídy. Kromě skutečnosti, že odměny snižují zájem o odměňovanou činnost, představují riziko pro morální vývoj osobnosti. Svým fungováním představují nebezpečný model k manipulativnímu chování vůči ostatním. Předkládají vlastně návod, jak lze pomocí odměn ovlivňovat chování druhých lidí a jak jejich pomocí dosahovat svého osobního prospěchu. Z důvodu výše popsaných a dalších negativních důsledků odměn nabízí respektující přístup několik typů jejich alternativ. V první řadě tak jako u trestů je formování osobnosti mnohem užitečnější prožít si negativní přirozené důsledky svého nesprávného chování, působí u očekávaného správného chování jako silným motivačním nástrojem prožití příjemných pocitů u pozitivních přirozených důsledků. Pro tyto situace je ale nejdříve nutné vytvořit správné podmínky, které budou zahrnovat zajištění smysluplnosti požadovaného chování a poskytnutí prostoru k přijetí ke spolupráci a ke spolurozhodování. Takto připravené prostředí bude motivující nejen k vykonávání požadované činnosti, ale bude také prostředím, kde bude vytvořena přátelská atmosféra, v níž se mohou nadále upevňovat pozitivní vztahy mezi oběma stranami.

Výše uvedenou charakteristikou odměn a vysvětlením principu jejich fungování a jsme chtěli čtenáře seznámit s jejich riziky. Doufáme nyní, že stejného výsledku dosáhneme i v případě objasňování rizik, které s sebou nesou zdánlivě pozitivní výchovné nástroje v podobě pochval. Existují samozřejmě rozličné způsoby pozitivních sdělení, kterými druhým dáváme najevo, jak si ceníme např. jejich vlastností nebo chování. Pochvalou, jejímiž riziky se budeme zabývat, máme na mysli využívání pozitivního vyjádření z nadřazené pozice vycházející z mocenského vztahu mezi stranami. Ten, kdo uděluje pochvalu, dává najevo míru vlastní osobní spokojenosti či nespokojenosti s chváleným, který se na něm tímto stává závislým (Kopřiva et al., 2008). Pochvaly s sebou nesou převážně dvě hlavní rizika. Prvním je, ač pozitivní, ale ve své podstatě pro zdravý duševní vývoj nebezpečné, nálepkování a s ním spojené riziko přidělení určité role

dítěti. Druhým je spíše než riziko ne zcela vyhovující a nedostatečná forma informací, kterou mnozí často mylně považují za jakýsi druh ocenění či zpětné vazby. Pozitivního nálepkování ovlivňuje myšlení a chování dítěte, které se pod tíhou svého označení cítí zavázáno chovat se stejně i nadále a není mu umožněno být samo sebou. To může vést k potlačování skutečně prožívaných pocitů, které jsou v rozporu z jeho obrazem definovaným použitou nálepkou. Navíc každý možný neúspěch či pochybení, může vnímat jako zklamání těch, kteří ho původně chválili a tyto stresové zkušenosti mohou mít negativní vliv na rozvoj jeho zdravého obrazu o sobě, tedy jeho sebeúcty. Vycházíme totiž z psychologických poznatků, že si dítě v nejranějším věku odvozuje kvalitu své sebeúcty podle obrazu, jakým ho vnímají jeho nejbližší. A je-li tento obraz spoluvytvářen pochvalami typu „ty jsi tak hodný, zodpovědný, milý, spolehlivý“ atd. je pro něj taková chvála svazující. Druhým nedostatkem chvály, ať už jí používáme k hodnocení osoby, jejího chování či výsledku její činnosti, je, že jazyková forma, kterou ji vyjadřujeme, tj. použití přídavného jména, je buď příliš obecná, nebo naopak působí vzhledem k výsledku neadekvátně a druhá strana může vnímat naše sdělení jako neupřímné a nedůvěryhodné. Vhodnými alternativami, které splňují zásady respektujícího přístupu, mohou být pozitivní zpětná vazba a ocenění. Zpětnou vazbou v roli pochvaly míníme popis a podání informace o všem, co se podařilo, co je v pořádku. Pokud hodnotu pozitivního vyznění popisu podpoříme dále vyjádřením příjemných pocitů, které v souvislosti s popisovanou situací druhá osoba a i my prožíváme, a vyjádřením vzájemného kladného vztahu, používáme komunikační dovednost, kterou nazýváme ocenění. Tím, že prostřednictvím pozitivní zpětné vazby místo jednoho či několika přídavných jmen popíšeme co nejdetailněji maximum znaků popisované skutečnosti, poskytujeme druhé osobě jak velké množství užitečných konkrétních situací, tak ji zároveň vyjadřujeme opravdový zájem. Podstatou zpětné vazby je, „že se zaměřuje na činnost nebo chování, nehodnotí však osoby – jejich kvality či záporny, jejich trvalé vlastnosti“ (Kopřiva et al., 2008, s. 173). Podstatou pochvaly je, že si naopak jedna osoba přivlastňuje právo na hodnocení druhé, vyjadřuje se k jejím trvalejším vlastnostem a tak se vlastně stává mocenským nástrojem. Pro vyjádření ocenění používáme komunikační dovednosti popis či informaci a to co nejkonkrétnější formou pro daného člověka či situaci. Zároveň se pokoušíme pojmenovat kladné emoce druhé strany, k čemuž použijeme dovednost empatické reakce.

3 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ U ŽÁKŮ V RÁMCI OSV

3.1 Podmínky výuky efektivní komunikace

Budování a rozvíjení komunikačních kompetencí u dětí je jednou z aktuálních socializačních funkcí dnešního školství. V podstatě máme dvě cesty, jak efektivně dosahovat vytčených cílů v oblasti komunikačních dovedností. První možností je uplatňovat efektivní komunikační postupy a respektující přístup v rámci reálných komunikačních situací, tj. kdykoliv v rámci každodenního soužití ve škole. Máme zde na mysli situace, jako jsou komunitní kruh, kooperativní výuka, diskuse, společné tvoření pravidel soužití ve třídě, přibírání dětí k řešení konfliktů mezi nimi, aktivní naslouchání a další. Druhou možností je rozvíjet je se žáky prostřednictvím osobnostně sociální výchovy.

Pro efektivní a kvalitní rozvoj komunikačních dovedností ve školním prostředí je nutné, aby i tento výukový proces splňoval obecné zásady smysluplného učení. Takové učení by mělo být praktické, zkušenostní, zážitkové a v neposlední řadě by v něm měl být žák osobně angažován. Na komunikační situace, ať už modelové, či reálné, ve kterých budeme rozvíjet komunikační dovednosti, musí nutně navazovat následná reflexe, jejímž cílem je rekapitulace, analýza a zhodnocení daných situací. (Valenta, 2005) Prostřednictvím reflexe dojde k vzájemnému uvědomění si toho, co a jak jednotliví komunikační partneři během komunikace prožívali, jaké vhodné či nevhodné postupy a prostředky používali. Rozborem situace přispějeme k jejímu hlubšímu pochopení a k uvažování o změnách neefektivních postupů. Prostřednictvím doporučených návrhů jiných vhodných variant umožníme příležitost k jejich praktickému procvičování.

Významnou roli v procesu výuky komunikace hraje podobně jako v jakékoli jiné výuce osobnost učitele. V případě rozvoje komunikačních kompetencí žáků je úroveň jeho osobnostních a odborných komunikačních dovedností o to důležitější, neboť výuka komunikace nezačíná a nekončí pouze samotnou výukovou lekcí, ale komunikační modely a vzorce, které učitel v rámci svého chování a jednání používá ve svém komplexním osobnostním přístupu k žákům, jsou důležitými modely pro jejich sociální učení po celou dobu interakce mezi učitelem a jeho žáky. Proto by měla osobnost učitele po této odborné i jeho osobnostní stránce splňovat co nejvyšší úroveň požadovaných kvalit. Na tomto místě

bychom rádi upozornili na mylný předpoklad, že každý, kdo má pedagogické vzdělání, umí automaticky dobře komunikovat, či komunikaci vyučovat. A podobně jako pedagogické vzdělání, ani délka jeho praxe nemůže sama o sobě dostatečně zaručit potřebnou odbornou úroveň. Co se týká samotných metod využívaných při výuce komunikace, je zde bezpodmínečně nutné, aby si učitel nejdříve sám na sobě vyzkoušel veškeré praktické aktivity, které hodlá se svými žáky realizovat. Bez tohoto osobního vyzkoušení by u něj nedošlo k potřebnému vhledu do výukové situace, nedokázal by se dobře vcítit do žákova prožitku a uvědomit si rozdíly mezi úhly pohledu jednotlivých žáků (Valenta, 2005). A v neposlední řadě je důležité, aby učitel vyučující komunikaci znal další navazující a hlubší souvislosti, ať už psychologické, sociální či biologické, jejichž problematiku jsme představili ve výše uvedených kapitolách. Na závěr základního výčtu potřebných odbornostních a osobnostních kvalit učitele uvedeme, že zde, stejně jako v každé jiné oblasti, platí nutnost dalšího vzdělávání učitele na základě toho, jak nám budou související vědní obory přinášet nové výsledky svých výzkumů či na základě předávání zkušeností získaných z praktického realizování výukových procesů v oblasti komunikace.

3.2 Osobnostní a sociální výchova a rozvoj komunikačních kompetencí

Osobnostní a sociální výchova je jedním z průřezových témat, která „*reprezentují v RVP okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.*“ (RVP ZV, 2007, s. 100) Osobnostní a sociální výchova svým zaměřením a svou charakteristikou ideálně splňuje podmínky pro rozvoj námi sledovaných komunikačních dovedností. Jejím smyslem je především pomáhat žákovi orientovat se v běžných životních situacích a prostřednictvím dobrých vztahů jak k sobě, tak k ostatním, hledat a dosahovat životní spokojenosti. Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy jsou zaměřeny na tři oblasti rozvoje osobnosti žáka. Jsou to osobnostní rozvoj, sociální a mravní. Rozvíjení dovedností komunikovat je klíčovým tématem v rámci sociálního rozvoje, ale zároveň se volně prolíná i do témat ostatních, což platí i naopak. Rozvíjení kompetencí v ostatních tématech je mnohdy přímo závislé na úrovni komunikačních dovedností žáka.

3.3 Přehled hlavních metod výuky komunikace (J. Valenta, 2005)

Psychomotorická a senzomotorická cvičení

Cílem psychomotorických cvičení je působit na funkce mozkových hemisfér či korigováním vlastního tělového chování ovlivňovat vlastní pocity, např. cíleným typem dýchání regulovat prožívání stresu, zpomalovat tempo řeči. Senzomotorická cvičení zdokonalují koordinaci pohybů, zkvalitňují tvorbu, vysílání a přijímání tělových a zvukových signálů, procvičují smysly a zvyšují tak úroveň vnímání, pozorování a naslouchání druhých.

Debatní metody

Různé typy diskusí strukturovaných či nestrukturovaných a vedených tak, aby splňovaly kritéria správně řízené diskuse, jako jsou např. poskytnout všem stejnou příležitost hovořit, naslouchat hovořícímu, držet se obsahu. Během diskuzí rozvíjíme schopnost vyjednávat, argumentovat, hledat společná řešení problémů. Plní také funkci seberegulační a sebepoznávací.

Metody dramatické výchovy – hraní rolí

Žáci hrají různé postavy ve fiktivně vytvořených komunikačních situacích, ve kterých mají možnost osobně si tyto situace prožít a reagovat na ni z bezpečí jim přidělené role. Mezi metody dramatické výchovy můžeme dále zařadit výrazová cvičení, pomocí nichž můžeme rozvíjet osobní verbální i neverbální výraz a tím vytvářet osobní komunikační styl jednotlivce.

Monologické techniky, přednes

Jde o souvislé mluvní projevy v nejrůznějších podobách, jako jsou např. referáty, přednesy, vyprávění. Slouží k nácviku a zdokonalování verbálního i neverbálního projevu komunikace.

Cvičení a hry na zdokonalování techniky i stylu řeči, k rozvoji jazykové citlivosti a kreativity, k vytváření osobitého komunikačního stylu.

Práce s obrazovým a zvukovým materiálem

Principem metody je buď pořízení vlastní video či audionahrávky nebo sledování úryvků z filmů či poslouchání nahrávek z rozhlasového vysílání. Možné je také sledovat instruktážní videa s různými komunikačními situacemi. Obsah těchto materiálů, ať už vlastních či cizích, pak analyzujeme a využíváme jako výukový materiál pro rozvíjení komunikačních dovedností.

Reálné situace v životě žáků

Jako výukový materiál k výuce komunikace mohou posloužit jakékoliv situace, které žáci prožili ať už v prostředí školy, tak mimo čas pobytu ve škole. Podmínkou nadále zůstává, že by měly být podrobeny reflexi, během níž dojde ke zhodnocení obsahu situace, komunikačních strategií účastníků a zamyšlení se nad dalšími postupy.

Sebereflexivní a zpětnovazební techniky

Slouží k rozboru a zamyšlení se nad našimi použitými komunikačními postupy a strategiemi v komunikačních situacích. Díky využívání zpětnovazebních technik získáváme důležité informace o nás samých, o našich prožitcích a pocitech, které jsme v komunikační situaci zažívali a můžeme si tak zpětně uvědomit např. souvislosti s dalšími projevy v našem chování a jednání a poté pracovat na jejich změně.

Uvedeným přehledem metod výuky komunikačních technik ve školní praxi jsme chtěli dát možnost nahlédnout na způsoby, jak ve školním prostředí rozvíjet námi sledované kompetence. Za účelem podrobnějšího prostudování metod a výběru konkrétních aktivit odkazujeme čtenáře k dalším zdrojům, které se tímto tématem podrobněji zabývají.

ZÁVĚR

Respektující přístup a umění nenásilné komunikace nacházejí široké využití v oblastech komunikace partnerské, pracovní, společenské, atd. Její využití v oblasti zpracované touto prací však považujeme s ohledem na zkvalitňování komunikace a vztahů dalších generací za klíčové. Kromě rodiny zůstává škola druhým nejdůležitějším výchovným aspektem v životě dítěte a tak je její úloha v budování jeho komunikačních kompetencí neméně důležitá. Jsme přesvědčeni, že prostřednictvím respektujícího přístupu k dětem a skrze partnerskou komunikaci můžeme docílit lepších výsledků nejen v komunikační úrovni našich svěřenců, ale i spolu s tím i zlepšení celkového školního klimatu v každé jednotlivé třídě, což by se mělo v konečném důsledku projevit i v úrovni samotného vzdělávacího procesu. A jelikož ukončení povinného školního vzdělávání je jen jednou z mnoha etap života lidského jedince, pevně doufáme, že si principy respektující komunikace úspěšně odnese a bude na jejich základě získanou úroveň komunikace i nadále v tomto směru rozvíjet. Popřejme nejen jemu, ale i všem rodičům, pedagogům a vychovatelům, kteří se vydají po této nové a mnohdy nesnadné cestě, mnoho respektu, trpělivosti, tolerance, laskavosti, síly a úspěchů.

RESUMÉ

Diplomová práce Respektovat a být respektován představuje a popisuje komunikační dovednosti založené na partnerském přístupu dospělých k dětem. Klíčová slova jsou komunikace, komunikační kompetence, pedagogická komunikace, respektující přístup, emoční inteligence, efektivní komunikace, odměny a tresty. Práce předkládá přesvědčení, že chceme-li z dětí vychovat samostatné, zodpovědné, respektující a ohleduplné osobnosti, je nutné poskytnout jim vzory pro tytéž vlastnosti a dovednosti především v našem vlastním chování a v přístupu k nim. Teoreticky charakterizuje lidskou komunikaci po stránce verbální i neverbální. Osvětluje aspekty vývoje komunikačních kompetencí dítěte a to jak v rovině biologické, tak psychosociální. Zabývá se typy komunikace z hlediska rodinných výchovných stylů a z hlediska pedagogické interakce mezi učitelem a žáky. Představuje, popisuje a srovnává principy a nástroje respektující a nerespektující komunikace. Poukazuje na možné dopady nerespektujícího přístupu na osobnostní vývoj dítěte. Uvádí možnosti rozvoje komunikačních kompetencí žáků v rámci běžného školního života.

The diploma thesis *Respect and To Be Respected* introduces and describes communication skills based on a grown-ups partner approach to children. The key terms are communication skills, pedagogical communication, respected approach, emotional intelligence, effective communication, rewards and punishments. The thesis presents conviction, that if we want to bring up our children as independent, responsible, respected and considerate personality, we have to be correct model of these qualities and skills in our behaviour. It theoretically defines verbal and nonverbal human communication. It explains its biological and psychological specifics. It deals with family and pedagogical types of communication. It describes and compares principles and tools of respected and an unrespected approaches. It points out possible impact in child personality development. In the end it introduces possibilities how to develop communication skills during common school life.

SEZNAM LITERATURY

ALDORTOVÁ, Naomi, 2010. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha: Práh. ISBN 987-80-7252-287-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

FABER, Adele a Elaine MAZLISH, 2010. *Osvobození rodiče, osvobozené děti*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2946-3.

FABER, Adele a Elaine MAZLISH, 2011. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1747-7.

GALLWEY, W. Timothy et al., 2012. *Zvládněte stres metodou Inner game!*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-243-7.

GOLEMAN, Daniel, 2011. *Emoční inteligence*. Vyd. 2. Praha: Metafora. ISBN 978-80-7359-334-6.

HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.

KOPŘIVA, Pavel et al., 2008. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme: Kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, Členská knihovna.

PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3181-0.

REJZEK, Jiří, 2001. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda. ISBN 80-85927-85-3.

ROSENBERG, Marshall B., 2012. *Nenásilná komunikace – řeč života*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0141-0.

RÝDL, Karel, 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History. ISBN 80-902193-7-3.

SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3

ŠEĐOVÁ, Klára et al., 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.

VALENTA, Josef, 2005. *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: Aisis. ISBN 80-239-4514-9.

WILDING, Christine, 2010, dotisk 2011. *Emoční inteligence. Vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2754-7.

INTERNETOVÉ ZDROJE

JEŘÁBEK, Jaroslav at el., *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online].

Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 2013-03-16, 12:30 EST]. Dostupné z:

WWW: < <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani/pdf>

Příloha

Aktivita žáků – vyvození pojmu respekt

1. Zamysli se nad tím, zda je ve tvém životě někdo, koho si vážíš a jehož vlastnosti se ti líbí, popř. které bys chtěl mít i ty sám.

- kdo to je? Mr. Bean

2. Napiš jeho vlastnosti či kladné stránky, které na něm obdivuješ a chtěl bys je také mít?

Brát všechno s nadhledem.

3. Da' se říct, že je tento člověk tvým vzorcem?

ne

4. Proč si ho vážíš? Co se ti na něm líbí?

hic si nebere vážně ze všeho

si udělá srandu

1. Zamysli se nad tím, zda je ve tvém životě někdo, koho si vážíš a jehož vlastnosti se ti líbí, popř. které bys chtěl mít i ty sám.
- kdo to je? Lukáš

2. Napiš jeho vlastnosti či kladné stránky, které na něm obdivuješ a chtěl bys je také mít? Pravdomluvnost

3. Da' se říct, že je tento člověk tvým vzorem?

ANO

4. Proč si ho vážíš? Co se ti na něm líbí?
je s ním sranda umí brát hry
které hraje a je to pravej kamarád.
A má na mě vždy čas

1. Zamysli se nad tím, zda je ve tvém životě někdo, koho si vážíš a jehož vlastnosti se ti líbí, popř. které bys chtěl mít i ty sám.

- kdo to je? AŇA TONDA TAŇA

2. Napiš jeho vlastnosti či kladné stránky, které na něm obdivuješ a chtěl bys je také mít? TRPĚLIVOST, LASKAVOST
NEBOJÁČNOST, SKROMNOST

3. Da' se říct, že je tento člověk tvým vzorcem?
ANO

4. Proč si ho vážíš? Co se ti na něm líbí?
TRPĚLIVOST SKROMNOST A DALŠÍ
JEJICH VLASTNOSTI A NE LÍBÍ
SEMÍ NĀNICH SKORO NIC

1. Zamysli se nad tím, zda je ve tvém životě někdo, koho si vážíš a jehož vlastnosti se ti líbí, popř. které bys chtěl mít i ty sám.

- kdo to je? Lionel Messi

2. Napiš jeho vlastnosti či kladné stránky, které na něm obdivuješ a chtěl bys je také mít?

Umí bezvadně hrát fotbal.

3. Dá se říct, že je tento člověk tvým vzorem?

Ano, (určitě)

4. Proč si ho vážíš? Co se ti na něm líbí?

Zná ho celý svět díky tomu že umí hrát bezvadně fotbal. Vydělavá hodně peněz.

1. Zamysli se nad tím, zda je ve tvém životě někdo, koho si vážíš a jehož vlastnosti se ti líbí, popř. které bys chtěl mít i ty sám.

- kdo to je? kamarád u táty Vojta

2. Napiš jeho vlastnosti či kladné stránky, které na něm obdivuješ a chtěl bys je také mít? věrný, naslouchavý,

3. Da' se říct, že je tento člověk tvým vzorem?

Ani ne.

4. Proč si ho vážíš? Co se ti na něm líbí?
nebojí se dobrodružství
má smysl pro humor