

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

REAKCE UČITELŮ V MŠ V PLZEŇSKÉM KRAJI

NA VÝZVOVÁ CHOVÁNÍ DĚTÍ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Anna Vaverková

Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Michal Dubec

Plzeň, 2016

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

V Plzni, 27. března 2016

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Michalu Dubcovi za ochotu, cenné rady a připomínky k vypracování této bakalářské práce.

OBSAH

Úvod	2
1 PSYCHIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	3
1.1 VÝVOJ PSYCHIKY A OSOBNOSTI DÍTĚTE	3
1.2 VÝVOJ ŘEČOVÝCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ	6
2 VÝZVOVÉ CHOVÁNÍ DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	8
3 KOMUNIKACE JAKO PROCES	10
3.1 KOMUNIKAČNÍ MODELY	11
3.1.1 Lineární model.....	11
3.1.2 Interakční model.....	11
3.1.3 Transakční model.....	12
3.1.4 Obecný model.....	12
3.1.5 Sémio-model.....	13
3.1.6 Transakční analýza.....	15
3.1.7 Vztahové signály	16
3.1.8 Neuro-model.....	17
4 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE	19
4.1 NEEFEKTIVNÍ POSTUPY KOMUNIKACE.....	19
4.1.1 Typologie nejběžnějších vztahových agresí.....	19
4.2 EFEKTIVNÍ POSTUPY KOMUNIKACE	23
4.2.1 Typologie vztahově neagresivních výroků.....	23
5 PRAKTICKÁ ČÁST	28
5.1 CÍL PRÁCE	28
5.2 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	28
5.3 VÝZKUMNÉ METODY.....	28
5.3.1 Dotazník.....	28
5.3.2 Rozhovor.....	29
5.4 ANALÝZA DAT.....	29
5.4.1 Analýza dotazníků.....	29
5.4.2 Záznam rozhovorů	34
ZÁVĚR.....	40
RESUMÉ	43
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	44
PŘÍLOHY	I

ÚVOD

Slova mají moc tvořit a dávat energii, ale i zastrášovat a ničit.

Haim Ginott (2015, s. 48)

Poprvé jsem se setkala s efektivní komunikací a hlavně jejími vztahovými aspekty při studiu na ZČU v hodině osobnostního a sociálního rozvoje. Tato problematika mne velmi zaujala, a tak jsem absolvovala ještě několik dalších seminářů s Mgr. Michalem Dubcem. Začala jsem si všimnout nerovností v komunikaci. Věta pronesená s dobrými úmysly může vypadat neškodně, ale při bližším pohledu, tomu tak není. To je nejvíce vidět na menších dětech, které ještě nechápu všechny souvislosti, ale právě ten vztah z komunikace podvědomě vycítí. Dítě nemá ještě dostatek zkušeností, aby se mohlo účinně bránit. Dospělý nad ním „zvítězí“ a to, že dítěti ublížil, si pravděpodobně vůbec neuvědomuje. Zatím takovou komunikaci pozoruji ve svém okolí jako převažující, a to nejen při rozhovorech mezi dospělými a dětmi.

Zajímalo mne tedy, jak komunikují s dětmi učitelé v jiných mateřských školách. Sama jsem se přesvědčila, že je velmi obtížné skloubit nové poznatky a staré zvyky. Jde o to, abychom byli ochotni připustit, že je zde i jiná možnost našeho přístupu ke komunikaci. Většina uvedených poznatků o komunikaci v mojí práci se týká nejen dětí, ale i komunikace mezi dospělými navzájem.

Teoretická část je uvedena náhledem na ontogenezi psychiky předškolního dítěte a jeho řečových schopností. Částečně je zde zahrnuto i období batolecí, neboť právě v tomto věku nastupuje stále větší počet dětí do mateřské školy. Další kapitola se zabývá výzvovým chováním dětí. Třetí kapitola popisuje komunikaci z procesního hlediska a rozebírá různé komunikační modely. Čtvrtá kapitola se pak více věnuje aspektům vztahových signálů v komunikaci a efektivní komunikaci.

V praktické části uvádím analýzu dotazníků a reflektivní rozhovory z výzkumného šetření. V závěru práce se zabývám celkovým zhodnocením výzkumu.

1 PSYCHIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Obsahem této kapitoly je náhled na vývoj psychiky předškolního dítěte. Ve vztahu k cíli mojí práce, reakce učitelů na výzvoová chování, se zajímám hlavně o interakci dítěte s ostatními a o vývoj řečových a komunikačních dovedností. V práci učitele je také třeba odlišit výzvoové chování a chování vyplývající z přirozeného psychologického vývoje dítěte. Dítě není malý dospělý, neboť většina jeho funkcí – motorických, kognitivních, řečových – se v dětství teprve utváří a rozvíjí. *Přestože bychom chtěli, aby se naše děti neustále chovaly jako plně vyvinutí, svědomití dospělí se spolehlivě fungující logikou, emoční vyrovnaností a morálkou, jednoduše to zatím nedokážou, dokud nevyrostou.* (Siegel a Payneová-Brysonová, 2015, s. 62)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje následující oblasti, na které mají pedagogové zaměřit své úsilí:

... v oblasti psychologické podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení. Tato oblast zahrnuje tři „podoblasti“: 5.2.1 Jazyk a řeč, 5.2.2 Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, 5.2.3 Sebepojetí, city a vůle. (Smolíková aj. 2010, s. 18)

1.1 VÝVOJ PSYCHIKY A OSOBNOSTI DÍTĚTE

Psychický vývoj je zákonitý proces, ve kterém jednotlivé vývojové změny nastupují v určité časové posloupnosti. Dítě často nedosáhne pokročilejšího stupně vývoje, pokud dosud nezvládlo činnosti na úrovni stupně předchozího. Složky duševního dění se rozvíjejí nerovnoměrně. V každém stádiu s určitými typickými znaky a projevy. Přejchod do vyšší vývojové fáze bývá provázen regresí emočních a volních složek osobnosti. Dítě se jakoby vrátí zpět ve svém vývoji. Je to způsobeno zažívaným napětím, nejistotou a změnou. (Čačka, 1997, s. 19) Vzestupné vývojové skoky můžeme u dětí pozorovat mezi prvním a třetím a pátým až sedmým rokem. V těchto obdobích by také mělo dojít ke změnám ve výchovném prostředí a nárocích na chování dítěte. (Michalová, 2012, s. 49)

Langmeier a Krejčířová (1998, s. 68) uvádějí, že dítě je vybaveno účinnými prostředky k psychologické integraci již při narození. Během prvního roku života tuto schopnost značně rozvine. *Tempo vývoje se postupně zpomaluje.* (Čačka, 1997, s. 17) Vývojové změny jsou méně nápadné a v raném dětství souvisí hlavně s rozvojem centrální nervové soustavy a mozku. Dětský mozek má dobře vyvinuté jen ty části, které řídí nejzákladnější nervové a duševní pochody – silné emoce, pudy, a funkce – dýchání, trávení, regulace cyklů spánku a bdění. Části mozku, které umožňují vyspělejší a složitější myšlení (mozková kůra), začínají růst až v kojeneckém věku a v dětství. (Siegel a Payneová-Brysonová, 2015, s. 60)

Okolo dvou let můžeme pozorovat první pokusy o navázání kontaktu s druhým dítětem, objevuje se paralelní hra. Dítě se nachází v období symbolického (předpojmového) myšlení. Neumí ještě rozlišit pojmy jako například jeden, někteří a všichni. Nemá představu o vzdáleném prostoru a o časových intervalech. Jeho usuzování je primitivní a prelogické. (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 77)

Psychiku dítěte v raném vývoji nejvýrazněji ovlivňuje jeho rodina, která ho obklopuje. Často se jedná o neuvědomovanou činnost – dítě se od rodičů učí nápodobou. *Kdosi řekl: Dítě od rodičů přebírá většinou to, o čem si oni myslí, že to uměli před svým potomkem dobře skrýt.* (Dobson, 1995, s. 41) Michalová (2012, s. 48) zmiňuje, že rodina utváří v dítěti jeho základní pohled na svět. Rodiče u dítěte rozvíjejí kompetence, které považují za důležité. Podle nich nevýznamné kompetence cíleně nerozvíjejí nebo se je snaží potlačovat například slovním poučováním, vzorem vlastního chování, odměnami, tresty atd.

Ve věku okolo tří let dítě prochází vývojovou fází vzdoru neboli negativismu. Negativismus v období vzdoru bývá často vyprovokován nevhodnými výchovnými postupy dospělých. V těchto fázích si dítě samo sebe uvědomuje jako autonomního jedince a má snahu o stále větší samostatnost. Dochází u něj k prvnímu sebeuvědomování, sebehodnocení a sebeovládání. Nemá však ještě dostatek zkušeností a jeho schopnosti mu nedovolují vše zvládnout samo. Batole často prosazuje opak toho, co je po něm požadováno, aniž si uvědomuje proč. *Skutečnost sebeprosazení je pro ně významnější než dosažení samotného cíle.* (Michalová, 2012, s. 55)

Ke konci batolecího věku začíná dítě navštěvovat mateřskou školu. Mateřská škola je vedle rodiny další institucí významně ovlivňující osobnost dítěte. Mateřská škola má vůči dětem svá očekávání. Dítě je podrobováno sociálnímu tlaku, aby přizpůsobilo své chování společným pravidlům. V procesu socializace pomáhají dítěti především rodiče, ostatní dospělí a svoji roli zde začínají hrát i druhé děti – pro dítě se stává důležitým vliv vrstevníků. (Michalová, 2012, s. 48)

Okolo čtyř let věku se dítě posouvá k myšlení názornému, uvažuje v celostních elementárních pojmech. Začíná se objevovat hra společná. Hra je pro dítě předškolního věku nejdůležitější činností v jeho celkovém rozvoji. V pěti letech již mezi dětmi převažují hry kooperativní, organizované s přesně rozdělenými rolami. Pozorováním dětí při hře brzy rozlišíme děti oblíbené, vůdce, ty, které si pomáhají hrubou silou a ty, které více komunikují. Při vhodném vedení učitelem narůstá rychle porozumění pro druhé a rozvíjí se emoční inteligence. Myšlení dítěte předškolního věku je egocentrické, antropomorfické (všechno polidšťuje), magické (mění fakta podle svého přání) a artificialistické (všechno se „dělá“). Dospělým připadá tento způsob myšlení zábavný, ale pro dítě je opravdově skutečný. (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 89)

V rámci sebepojetí dokáže dítě předškolního věku popsat své vlastní fyzické rysy, své vlastnictví, co má a nemá rádo. Sebehodnocení předškoláků bývá vysoké, ale závislé na aktuální situaci a jistotě ve vztahu s rodiči. (Langmeier a Krejčířová, 1998)

Z hlediska zaměření mé práce, kterým je reakce učitelů na výzvoová chování dětí v MŠ, je nejdůležitější vývoj sociálního učení dětí v tomto období, konkrétně reagování na normy (pravidla) a s tím související rozvoj seberegulace. Výzvoová chování můžeme definovat jako chování nerespektující dodržování dohodnutých pravidel a vyvolávající v učiteli silné emoce. (Dubec, 2014)

Normy chování si předškolní dítě osvojuje rozvíjením poznání a myšlení a sociálním učením. Sociálním učením rozumíme soubor procesů, jimiž se dítě učí žít a aktivně začlenit do společnosti, dodržovat její normy, přejímat sociální role, komunikovat. Dítě napodobuje chování dospělých, pozoruje, jak je schvalováno, nebo postihováno chování druhých. Tím se u něj v základní formě vytváří svědomí. Začíná regulovat svoje chování podle norem, které se postupně zvnitřňují – nepotřebuje již tolik vnější kontrolu dospělých. Věk do šesti let pokládá mnoho odborníků za nejdůležitější pro vývoj osobnosti. (Čáp a Mareš, 2001, s. 227)

1.2 VÝVOJ ŘEČOVÝCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ

Vývoj řeči je spontánní proces. Řeč se vyvíjí nezávisle na vůli a přání jedince, pokud jsou splněny tyto podmínky:

- dostatečný sluch
- nepoškozená centrální nervová soustava zpětnovazebné mechanismy
- nepoškozená mluvidla
- mluvící okolí

Vždy předchází porozumění řeči (receptivní složka) před její aktivní tvorbou (expresivní složka). (Lejska, 2003, s. 90)

Slyšící děti si osvojují jazyk již během prenatálního vývoje. Po narození děti postupně vokalizují (křik), broukají (záměrně produkované zvuky), žvatlají (objevuje se širší repertoár hlásek). Žvatlání předchází řečovému vyjadřování, procvičuje se při něm jemná motorika řečového ústrojí. Okolo dvanáctého měsíce věku se objevují první slova. (Smolík a Málková, 2014, s. 23–25)

V osmnácti měsících je již řeč používána pro přenos informace, dítě rozumí jednoduchým příkazům. Objevuje se otázka: „Co je to?“, dítě však zatím nechápe smysl odpovědi. Ve dvou letech začíná chápat komunikační význam řeči (Lejska, 2003, s. 92). Podle Průchy (2011, s. 48) někteří psychologové uvádějí, že toto období je rozhodující v ontogenezi mluvené řeči – děti začínají chápat symbolickou funkci jazyka. Mezi druhým a třetím rokem má slovní zásobu asi 1 000 slov. Neumí ještě používat osobní zájmena.

Mezi třetím a čtvrtým rokem přichází období otázek: „Co je to?“, „Proč?“. Dítě očekává objasnění smyslu. Do šesti let se slovní zásoba rozvine na 3 000 slov a řeč je již gramaticky správná (Lejska, 2003, s. 92). Chomský (in Vybíral, 2000, s. 91) uvádí, že ve věku od 2 do 6 let se dítě v průměru naučí jedno slovo za hodinu. *Aby se dítě naučilo určité slovo, musí ho slyšet, musí mít model jeho používání.* (Smolík a Málková, 2014, s. 77) Spolu s vývojem řeči si děti osvojují i neverbální komunikaci a schopnost vyjádřit různé komunikační záměry, tzv. pragmatickou rovinu komunikace. Dítě ukončující předškolní vzdělávání by mělo zvládnout sociální uplatnění komunikace (Bytešnicková, 2012, s. 86). Stejně tak podle Smolíkové aj. (2010, s. 19) by dítě mělo umět vést rozhovor a naslouchat druhým.

Aby dítě rozumělo řečenému, je pro něj důležitá dobrá znalost gramatiky. Bytešníková (2012, s. 81) pokládá odchylky v gramatické stavbě řeči v období do čtyř let za fyziologický dysgramatismus. Pak by, podle ní, měla být řeč gramaticky správná. Podle Lejska (2003, s. 93) však gramatiku řeči dítě spolehlivě ovládá až ve věku 6 let. Z toho vyplývá, že komunikace s předškolním dítětem musí odpovídat jeho schopnostem. Pedagog by se měl vždy přesvědčit, že dítě porozumělo sdělení. Slančová (in Průcha, 2011, s. 143) upozornila na to, že řečové projevy učitelek v mateřské škole jsou emocionálně zbarvené a objevují se u nich tendence přizpůsobit komunikaci věku dítěte. Bytešníková (2012, s. 91) zmiňuje, že předškolní pedagog musí mít při rozhovoru s dětmi dobře promyšlenou formální i obsahovou stránku řeči. U mladšího dítěte by měl rozhovor vycházet z toho, co právě vnímá nebo pozoruje, a z jeho aktuálních zážitků. Překážkami v porozumění řeči podle Lejska (2003, s. 100) mohou být i různé vývojové vady (např. dysfázie) nebo poruchy intelektu. Pro potřeby této práce je nebudu dále rozebírat.

Z výše uvedeného lze usuzovat, že dítě je schopné na základě řeči učitele regulovat svoje chování, pokud porozumělo sdělení a vyvodilo z něj určité závěry. Toho můžeme dosáhnout právě vhodnou reakcí učitele, která zachovává sebeúctu dítěte a zohledňuje jeho individuální schopnosti a dovednosti.

2 VÝZVOVÉ CHOVÁNÍ DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V kapitole upřesňuji pojem výzvodové chování dětí v mateřské škole. Vzhledem k cílům této práce, se zaměřím na chování, které je proti třídním nebo školním pravidlům. Zahraniční autoři nazývají takové chování jako *Challenging Behaviour*. Ve slovníku nalezneme překlad slova challenging – vyzývavý (Poldauf aj. 1991, s. 114), behaviour – chování (Poldauf aj. 1991, s. 69). Volně přeloženo jako výzvodové (nepřizpůsobivé) chování. Je to chování představující pro učitele výzvu. Vyvolává v učiteli silné emoce. Dítě, které se ho dopouští, se nepřizpůsobuje pravidlům, společenským konvencím, pokynům učitele atd. Způsob, jakým v takové situaci učitel zareaguje, přitom může dané dítě stimulovat k přijetí odpovědnosti za své chování, nebo naopak k tomu, aby odpovědnost „dostal od sebe“. (Dubec, 2014, s. 23)

Z hlediska předškolního dítěte sem můžeme zařadit například tato chování:

- dítě mluví, když mluví učitel (nebo jiné dítě)
- fyzická agrese vůči ostatním
- slovní agrese, vulgární vyjadřování
- děti se přetahují o hračku
- děti po sobě neuklízají hračky apod.

Nesprávné chování nemá zůstat bez povšimnutí, jak u dětí, tak u dospělých. Při překračování norem dobrého chování, při ubližování a porušování dohod a pravidel je třeba reagovat (Kopřiva aj. 2006, s. 121). Pokud nebudeme reagovat, stává se takové chování normou (Švec, 2007b, s. 12).

Podle Michalové (2012, s. 9) malé dítě do tří let věku není schopno rozumově rozlišit běžné dění v rodině nebo ve škole, ale zcela bezpečně vnímá, jak se k němu pečující osoby chovají. Dítě, přicházející do mateřské školy, se učí vzájemnému soužití s vrstevníky, ale také s ostatními dospělými (učitelé, kuchařky, uklízečky, školnice). V novém prostředí začíná testovat hranice, které má nastavené z domova. Vyzkouší, co mu bude tolerováno a co již ne. Delaroche (2007, s. 15) uvádí, že dětem, které neznají meze, kam až mohou zajít, většinou chybí správná představa o autoritě. Autorita jim doma buď zcela chybí, nebo je patrné zmatení rolí rodičů – příliš silná matka, příliš slabý otec. Nedostatek vlastní autority rodičů nebo nejistota se projevuje i strašením čertem, bubákem atd. Potřeba autority je u dětí ale potřebou hranic, nikoli trestu (Delaroche, 2007, s. 26).

Rogge (2000) poukázal na důležitost vymezení hranic, které tak pomáhají dětem zprostředkovat správné normy chování. Děti, bez stanovených hranic, nejsou schopny navazovat sociální vztahy a kontakty. Jednají asociálně, neohlíží se na ztráty, zranění a poškození – touží pouze po prosazení vlastních potřeb a vlastní vůle. Kdo stanovuje dětem hranice, musí také přemýšlet nad přirozenými důsledky, které vyplynou při překročení hranic. Přirozené důsledky nejsou brány jako trest, ale jako předem dohodnuté následky nesprávného chování (Rogge, 2000, s. 93).

Podle Řezáče (1998, s. 37) je třeba při posuzování chování dítěte odlišit agresi jako reakci na určitou situaci od agresivity jako osobnostního rysu. U dětí může být agrese také výrazem bezradnosti. Matějček (1995, s. 56) uvádí, že změny v chování dítěte se také projevují před počátkem nějakého onemocnění. Některé děti zlobit začnou, jiné přestanou. Změna dráždivosti nervového systému může způsobit, že dítě reaguje nezvykle podrážděně, nebo naopak utlumeně, apaticky.

Ginott (2015, s. 16) zmiňuje, že pokud se potýkáme s nežádoucím chováním dítěte, nejprve se musíme vypořádat s jeho pocity. Pokud totiž dítě zažívá silné emoce, není schopné nikoho poslouchat, nepřijme radu, útěchu ani kritiku. Nejvíce mu pomůžeme projevením porozumění a empatie. Pak se nám teprve podaří změnit chování dítěte.

Pro potřeby mé práce by se téma výzvového chování dalo shrnout větou: *Kdykoli děti zlobí, dávají nám příležitost, abychom jim lépe porozuměli a lépe pochopili, v čem potřebují pomoci s učením.* (Siegel a Payneová-Brysonová, 2015, s. 87)

3 KOMUNIKACE JAKO PROCES

Následující text se zabývá procesním pojetím komunikace a komunikačními modely. Procesní pojetí komunikace je v kontextu mé práce důležité proto, že umožňuje soustředit se na vstupy procesu a na dopady jejich konkrétní podoby na výstupy procesu – chování dětí (konkrétněji viz dále).

Mezilidskou komunikaci si můžeme představit jako proces. Jde o sled kroků začínající vysláním signálů, pokračující jejich individuálním zpracováním a končící reakcí (chováním) příjemce signálů (Dubec, 2013a, s. 60). Procesní pohled na komunikaci přináší možnost zaměřit se na jednotlivé prvky procesu, kterými jsou v našem případě učitel (vysílač), dítě (příjímač) a chování dítěte. Cílem této práce je analýza vztahové roviny reakcí učitelů na výzvová chování dětí v MŠ. V procesu komunikace se tedy zaměříme především na vysílač (učitele) a na to, jak jeho signály dále ovlivňují zpracování signálů dítětem a jeho následné chování.

Procesní pohled na komunikaci nalezneme u řady autorů, kteří se tímto tématem zabývali. Komunikaci můžeme vymezit jako proces dorozumívání, sdělování nebo výměnu informací mezi lidmi. Při komunikaci mezi dvěma a více lidmi dochází ke vzájemnému působení nebo ovlivňování – interakci. Interakcí pasivní může být i pouhý pohled dvou lidí. Častější bývá interakce aktivní, kdy jeden působí na druhého s určitým cílem (Gavora, 2005, s. 9). Komunikace umožňuje interakci pomocí symbolů (jazyk, obrázky) nebo neverbálními prvky (úsměv, gesto, oblečení, ...). (Vybíral, 2000, s. 19)

Účastníky komunikace rozdělíme na vysílajícího a příjemce. Při komunikaci vysílající vyšle signál, který obsahuje nějakou vztahovou a věcnou informaci. Tento signál dorazí k čidlům druhého člověka – příjemce. Na základě jeho vlastního vnímání je signál vyhodnocen a následuje odpověď. Signál vysílajícího však nikdy není vnímán tak, jak je vyslán. Příjemce je vždy ovlivněn například emocemi, motivací, minulou zkušeností či dalšími osobnostními charakteristikami příjemce. (Dubec, 2013a, s. 60)

3.1 KOMUNIKAČNÍ MODELY

Stručný pohled na komunikační modely uvádím s ohledem na cíl této práce, kterým je zjistit, jak verbálně (přímou řečí) reagují učitelé MŠ na výzvové chování dětí. Aby bylo možné k cíli práci směřovat, musela jsem si vybrat, ke kterému z komunikačních modelů se bude hlásit.

Komunikační model můžeme definovat jako teoretickou, zjednodušenou reprezentaci reálného světa. Je to nástroj, který odhaluje základní vztahy mezi jednotlivými částmi systému a snaží se popsat jejich vzájemnou dynamiku. Pokud chceme formulovat jakoukoliv teoretickou koncepci, vědomě či nevědomě, musíme modelovat procesy, kterých se tato teorie týká. (Deutsch, 1952)

DeVito (2001, s. 18) rozlišuje tyto základní komunikační modely:

- Lineární model
- Interakční model
- Transakční model
- Obecný model

3.1.1 LINEÁRNÍ MODEL

Lineární komunikace probíhá jednosměrně – mluvčí mluví, posluchač naslouchá. Posluchač přijímá sdělení, ale nemůže přidat svá vlastní. Příkladem takové komunikace jsou noviny, televizní a rozhlasové vysílání, billboardy, některé webové stránky a další. Tento komunikační model se nehodí pro cíl této práce pro svou jednostrannost, nezachycuje vzájemné přizpůsobování při výměně názorů mezi komunikujícími.

3.1.2 INTERAKČNÍ MODEL

Interakční model již umožňuje komunikujícím střídání pozice mluvčího a posluchače. Tento komunikační model se nehodí pro cíl této práce neboť, mluvení a naslouchání je zde stále považováno za dvě oddělené, nepřekrývající se akce, které tatáž osoba neprovádí současně. V současnosti se již na komunikaci nahlíží jinak.

3.1.3 TRANSAKČNÍ MODEL

V tomto modelu je zmiňována komunikace jako proces, v němž je každá osoba současně mluvčím i posluchačem. V okamžiku sdělování informace zároveň přijímám sdělení z reakce druhé osoby. Prvky komunikace jsou vzájemně závislé a existují v určitém vztahu k ostatním. Watzlawick aj. (1999, s. 43) uvádí, že nelze nekomunikovat. I když právě nic neděláme a mlčíme, se svým okolím tím komunikujeme.

Tento komunikační model se nehodí pro cíl této práce, protože v sobě nezahrnuje reakce ovlivněné momentálními emocemi a minulými zkušenostmi.

3.1.4 OBECNÝ MODEL

Vychází z modelu transakčního a můžeme ho definovat takto: *Ke komunikaci dochází tehdy, když vysíláme nebo přijímáme sdělení, a když připisujeme význam signálům od jiných osob. Interpersonální komunikace je vždy zkreslená šumem, vždy k ní dochází v nějakých souvislostech, vždy má nějaký účinek a obsahuje možnosti zpětné vazby.* (DeVito, 2001, s. 20)

Znamená to, že totéž slovo nebo chování může mít různý význam, pokud je použito v odlišných souvislostech (kontextu). Sdělení při komunikaci mohou mít mnoho forem, například verbální a neverbální sdělení. Speciální typy sdělení jsou:

- metakomunikace – komunikace o komunikaci, upřesňuje právě probíhající činnost,
- zpětná vazba – při komunikaci vnímáme jak svoji vlastní zpětnou vazbu, tak vazbu od druhých. Na základě zpětné vazby může řečník modifikovat obsah nebo formu sdělení,
- úvodní informace – předběžná sdělení o tom, co bude následovat. Mohou se týkat obsahu i formy sdělení.

Správné přijímání a pochopení signálů narušuje komunikační šum. Šumem rozumíme cokoli, co zkresluje sdělení nebo brání v jeho příjmu (hluk, nepochopení významu slov, nesoustředěnost, ...). (DeVito, 2001, s. 27)

V rámci obecného modelu komunikace, můžeme použít dělení do několika dalších komunikačních modelů. Podle Křivohlavého (1988, s. 20) komunikační model popisuje zjednodušeně a názorně určitou strukturu komunikace, jak tato komunikace funguje a jaký je v ní řád.

Vybrala jsem tyto komunikační modely:

- sémiomodel – verbální a neverbální komunikace
- transakční analýza
- vztahové signály
- neuromodel

Jednotlivé modely spolu úzce souvisejí a vzájemně se prolínají.

3.1.5 SÉMIOMODEL

Tento model zahrnuje verbální, neverbální komunikaci a paralingvistické aspekty řeči.

Verbální komunikace

= slovní vyjadřování.

Nelešovská (2005, s. 41) zařazuje řeč a mluvení ve škole k nejpoužívanějším prostředkům v komunikaci. U dětí předškolního věku musíme i v běžné mluvě přihlídnout k jejich schopnostem, věku a úrovni vědomostí. Rozdíly mezi aktivní a pasivní slovní zásobou a porozumění pojmům mohou být mezi malými dětmi velmi výrazné. V předškolním věku se také velmi liší komunikační schopnosti a dovednosti dětí. Pokud hovoříme o komunikaci učitele, ta by měla být jednoznačná, stručná a srozumitelná. Mezi komunikativní dovednosti patří:

a) akustické vlastnosti hlasu:

- síla – rozlišujeme hlasy zvučné, znělé a slabé, neznělé,
- výška – hluboký, vysoký,
- barva – z pohledu účinku na posluchače dělíme hlasy na příjemné (sympatické), nepříjemné (nesympatické) a neutrální,
- hlasový začátek – měkký (nejvhodnější, přirozený), tvrdý (vyražení dechového proudu, může poškodit hlasivky), dyšný (pro hlas škodlivý),

b) zvukové prostředky řeči:

- přízvuk – zdůrazňuje podstatné, přispívá ke srozumitelnosti; správně použitý člení řeč do logických celků,

- rytmus – střídání přízvukných a nepřízvukných slabik; pravidelný rytmus uklidňuje, nepravidelný ruší, znamená změnu,
- dynamika – přispívá ke zvýraznění projevu, představuje hlasitost řeči – zesílení, zeslabení,
- intonace – změna výšky tónu řeči, přispívá k udržení pozornosti, srozumitelnosti; má funkci sdělovací a emocionální,
- tempo – rychlost sdělování; bývá ovlivněno temperamentem mluvčího a různými vnějšími podmínkami,
- pauza – přerušení řeči; dělíme je na fyziologické (práce s dechem), logické (souvisejí s obsahem, slouží pro jasné vyjádření myšlenek) a psychologické (záměrně používané).

Neverbální komunikace

= komunikace beze slov, k přenášení informací nepoužíváme slova.

Ve vztahu k cílům mojí práce umožňuje neverbální komunikace učiteli lépe poznat psychické postoje dětí a jejich emocionální rozpoložení (Mareš a Křivohlavý, 1990). Podle Vybírala (2000, s. 70) dokáže neverbální komunikace podpořit a nahradit řeč. Předává citově zabarvená sdělení, dají se tak sdělit emoce (nálady, pocity) a záměr člověka k sociálnímu přiblížení nebo distancování.

Mareš a Křivohlavý (1990, s. 105) rozlišují tyto způsoby mimoslovního sdělování:

- pohled (řeč očí)
- výraz obličeje (mimika)
- pohyby (kinezika)
- fyzický postoj (posturologie)
- gesta (gestika)
- dotek (haptika)
- přiblížení či oddálení (proxemika)
- úprava zevnějšku a životního prostředí

Jednotlivé způsoby neverbální komunikace tvoří nedílný celek, složený z více prvků. Ty mají svůj význam v rámci celkového pohledu na komunikaci.

Paralingvistické aspekty řeči

Paralingvistika se zabývá formální stránkou řeči – jak je sdělení řečeno. Tvoří přechod od neverbálního vyjadřování k verbálnímu. U řeči je možné například sledovat hlasitost, výšku tónu, rychlost, objem, plynulost, intonaci, pohyby a správnou výslovnost. (Nelešovská, 2005, s. 56)

Sémiomodel je pro dítě předškolního věku jeden z nejdůležitějších komunikačních modelů. Na konci předškolního věku by dítě mělo správně vyslovovat, ovládat intonaci řeči, domluvit se i gesty, popsat situaci atd. (Smolíková aj. 2010, s. 19)

Tento model neoddělitelně ovlivňuje komunikaci, pro potřeby mojí práce se jím ale nebudu dále ve výzkumné části zabývat, neboť mě zajímá pouze samotná reakce učitele z hlediska vztahů mezi komunikujícími.

3.1.6 TRANSAKČNÍ ANALÝZA

Vybíral (2000, s. 164) uvádí, že transakční analýza je psychologická metoda, která vznikla na bázi psychoanalýzy v 50. a 60. letech 20. století. Nabízí porozumění nejrůznějším situacím a zároveň ponechává dostatek prostoru pro tvořivost a intuici. Jejím zakladatelem je americký psychiatr Eric Berne. Berne si utvořil vlastní názor na strukturu osobnosti a vytvořil model egostavů člověka. Ovlivněný E. Eriksonem si uvědomil, že rané zážitky jsou rozhodující pro jednání člověka v pozdějším věku. (Lister-Ford, 2006, s. 12)

Model egostavů (Hennig a Pelz, 2008, s. 25)

Egostavy vysvětlují postoje, prožívání a chování jednotlivce a zároveň nabízejí výchozí bod k jejich změně.

- egostav **Dítě** – představuje rané zážitky. Dítě je závislé na druhých nebo se orientuje na uspokojování vlastních potřeb.
 - a) svobodné,
 - b) reagující, přizpůsobené (zahrnuje poslušnost i rebelii).
- egostav **Rodič** – představuje vlivy druhých. Rodič se stará a určuje pravidla.
 - a) kritický,
 - b) pečující.
- egostav **Dospělý** – zpracovává informace.

Z hlediska komunikace je transakce nejmenší komunikační jednotkou. Skládá se ze stimulu vysílajícího a reakce přijímajícího. Může být verbální i neverbální. Nejjednodušší formou komunikace je paralelní transakce, kdy oba komunikující reagují ve stejném egostavu. Jsou stejně naladěni a rozumějí si. Pokud se komunikující nachází každý v jiném egostavu, dochází ke zkřížené transakci a k nepochopení.

Tento model se využívá také k psychotherapeutickým účelům, já s ním dále nebudu pracovat, protože mě zajímá komunikace pouze z hlediska vztahových signálů mezi učitelem a dítětem.

3.1.7 VZTAHOVÉ SIGNÁLY

Komunikaci můžeme posuzovat z hlediska vztahového a obsahového. Obsahem rozumíme věcnou informaci, co sdělují druhému – data, fakta, pojmy informace. Vztahový aspekt sdělení zahrnuje intonaci, gestikulaci, mimiku, řeč těla – jak sdělují druhému. Aby byl vztahový signál správně pochopen, musí se shodovat s obsahovým, to znamená, že musí podtrhnout obsah sdělení. (Sagi, 1995, s. 32) Příkladem nesprávného pochopení jsou ironické věty. Děti jim nerozumí, protože obsahují protikladné informace a výsměch je pak velmi zraňuje. Změnit takový negativní vztahový aspekt bývá mimořádně obtížné. Je jednodušší odstranit nedostatky v obsahu sdělení. (Sagi, 1995, s. 33)

Gavora (2005, s. 19) uvádí, že vztah mezi komunikujícími může být:

1. symetrický – rovnoprávný. Je mezi osobami, které mají rovnocenné postavení a shodné pravomoce. Podle Kopřivy aj. (2006, s. 17) představuje tento vztah partnerský přístup k dítěti a je základem efektivní komunikace a demokratického stylu výchovy. Dáváme najevo, že si jeden druhého vážíme a respektujeme se a to i ve vypjatějších situacích. Komunikujeme věcně, férově a nikoho přitom nezraňujeme.

2. asymetrický – jeden z komunikujících je „nahore“, druhý „dole“. Nastává mezi osobami, z nichž jedna má vyšší postavení a větší pravomoci (rodič x dítě; učitel x dítě). Dochází při něm k nerovnováze v komunikaci – nadřazený člen má širší komunikační možnosti. Podle Kopřivy aj. (2006, s. 11) představuje tento vztah mocenský přístup k dítěti a od něj se vyvíjejí neefektivní techniky komunikace a autoritativní styl výchovy. Komunikace je založena na vztahu nadřazenosti a podřazenosti, nerovném jednání a používání mocenských prostředků.

Mezi mocenské prostředky můžeme zařadit fyzickou převahu, závislost dítěte, podceňování a nezáměr. Dubec (2013a, s. 64) používá v asymetrické komunikaci termín **vztahové agrese**. Agresi můžeme definovat jako násilné narušení práv a ohrožení fyzické a psychické integrity člověka (Čermák, 1998, s. 9). Agrese je spojována nejčastěji s frustrací. Frustraci Čermák (1998, s. 33) popisuje jako překážku bránící dosažení nějakého cíle.

Tento model jsem si vybrala jako hlavní pro výzkumnou část, protože mě zajímá, jaké vztahové signály převažují v komunikaci mezi dítětem a učitelem v mateřských školách, ve kterých realizuji výzkum.

3.1.8 NEUROMODEL

Studie mozku, zejména v rámci tzv. sociální neurovědy, přinesly řadu poznatků. Gordon (in Rock, 2010, s. 90), již v roce 2000 napsal, že většina našeho sociálního chování je řízena přesahujícím, organizačním principem **minimalizace ohrožení a maximalizace bezpečí**. Tento princip ovlivňuje významně naše chování. Když totiž mozek vyhodnotí něco jako ohrožující, okamžitě začne pracovat na tom, aby zdroj tohoto nebezpečí byl odstraněn, nebo abychom se dostali z dosahu tohoto nebezpečí. Tomuto typu chování se říká **reakce vyhýbání**. Rock (2008, s. 2) v této souvislosti uvádí, že reakce vyhýbání je mechanismus přežití, který existuje, aby lidem pomáhal zůstat naživu a rychle a snadno si zapamatovali, co je v daném prostředí bezpečné a co nebezpečné.

Pokud na druhou stranu mozek vyhodnotí něco jako bezpečné, neohrožující, začne pracovat na tom, abychom setrvali v tomto prostředí, nebo abychom vyhledávali podobné situace. Tomuto typu chování se říká **reakce přiblížení** nebo přistoupení. Rock (2008, s. 3) výstižně mluví o tom, že reakce přístupu je spojena s myšlenkou do něčeho se naplno pustit. Je to stav, ve kterém jsme ochotni dělat obtížné věci, jít do rizika, přemýšlet o tématech do hloubky a vyvinout nová řešení.

Rock (2008, s. 3) popsal model **primárních sociálních potřeb a potřeby jistoty** (SCARF), který je založen na poznání a zdůvodnění akcí a reakcí našeho mozku. Popsal pět faktorů, které označil jako primární potřeby. Jsou to status (Status), jistota (Certainty), autonomie (Autonomy), důvěra (Relatedness) a férovost (Fairness).

Tyto potřeby vyvolávají v mozku, při ohrožení v komunikaci, stejné reakce jako primární (fyziologické) potřeby podle A. Maslowa.

Pojďme se na jednotlivé potřeby podívat podrobněji.

Status – souvisí s postavením a důležitostí člověka ve skupině.

Jistota – potřeba jistoty znamená rozumět věcem kolem sebe a předvídat jejich vývoj.

Autonomie – potřeba mít možnost ovlivnit dění kolem sebe.

Důvěra – týká se vztahů mezi lidmi ve skupině.

Férovost – ohrožení potřeby nastává, když někdo získává neoprávněné výhody nebo pro jiného platí jiná pravidla než pro mě.

Budeme-li se během komunikace s dětmi snažit žádnou z výše uvedených potřeb neohrožovat, povedeme tak děti k žádanému sebeřízení a sebekontroli.

Tento model úzce souvisí s modelem vztahových signálů, neboť běžné vztahové agrese, které uvádím níže v další kapitole, ohrožují právě primární sociální potřeby a jistotu.

4 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE

Abychom mohli vyhodnotit reakce učitelů na výzvoová chování dětí, musíme znát zásady efektivní komunikace. V této kapitole proto podrobněji popisují efektivní a neefektivní komunikační postupy. Tyto postupy pak budu dále sledovat ve výzkumné části. Efektivní komunikace je nezkreslená, platná a včasná (Řezáč, 1998, s. 125). Cílem efektivní komunikace je dosažení co největší míry porozumění. Důležitou podmínkou efektivní komunikace je ochota druhého přijímat sdělení.

4.1 NEEFEKTIVNÍ POSTUPY KOMUNIKACE

Podle Kopřivy aj. (2006, s. 23) jsou neefektivní postupy komunikace velmi rozšířené. Používáme je často a většinou je pronášíme automaticky. Prvním důvodem je učení nápodobou, tzv. sociální učení. Věty, které pronášíme, jsme slýchávali v dětství od svých rodičů a učitelů a v dospělosti automaticky tytéž věty používáme. Chceme jimi dosáhnout určité změny chování u dětí, ale účinek bývá opačný. Někdy jimi druhému ubližujeme, aniž si to uvědomujeme. Druhým důvodem neefektivní komunikace jsou negativní emoce, které prožíváme v situacích, kdy se děti nechovají správně. Tyto emoce (hněv, vztek, podrážděnost, zklamání) zabraňují našemu mozku v dané chvíli objektivně myslet. Agrese spojená s emocemi nebývá dopředu promyšlena a jedinec často neodhadne důsledky svého impulzivního jednání. (Čermák, 1998, s. 30)

4.1.1 TYPOLOGIE NEJBĚŽNĚJŠÍCH VZTAHOVÝCH AGRESÍ

(Dubec, 2013a, s. 64)

- Hodnocení – obecně označují myšlení nebo chování druhých, dochází při něm k ohrožování statutu.

„Pojď, pomůžu ti s úklidem. Vidím, že ti to samotnému nejde.“

- Věštění (interpretace) – interpretují myšlení či chování druhých lidí nebo jim předpovídám budoucnost, snižují autonomii příjemce komunikace.

„Tys ji chtěl uhodit, já to na tobě vidím!“

- Popření vidění světa druhých – stavíme se do role „hlasatele jediné pravdy“.

„To mi dalo hodně práce.“ „Prosím tě, vždyť to bylo snadné.“

Patří sem i popírání emocí *„Nebreč, kluci nebrečí!“*

- Nevyžádané dobré rady (mentorování) – stavíme se do role odborníků na životy druhých lidí.

„Začni se chovat normálně!“

- Manipulace – je neotevřená komunikace, která se snaží cíleně vytvářet ve druhém člověku pocit viny, méněcennosti, vzteku. Mluvčí navenek něco říká, ale ve skutečnosti mu jde o něco jiného. Příjemce je nucen si dověštit skryté poselství. (Švec, 2007b, s. 16)

„Honzíku, autíčka čekají, až je uklidíš. Všechny děti uklízejí, abychom si zase zítra mohli hrát.“

- Ironie, sarkasmus – cílem je zesměšnění druhého.

„Co jsem to zaslechla za slova? Mohl bys mi je zopakovat? Já jsem jim ani nerozuměla, můžeš mi je vysvětlit?“

Kopřiva aj. (2006, s. 24) člení neefektivní techniky komunikace takto:

- Výčitky

„Zase sis neumyl ruce! To ti to musím pořád připomínat?“

- Poučování, vysvětlování, moralizování

„Už několikrát jsem ti říkala, že si máš uklidit boty na místo, někdo o ně zakopne a ublíží si.“

- Kritika

„Zase to máš špatně, nikdy nic nenakreslíš správně!“

- Citové vydírání

„Když na mě prskáš, budu kvůli tobě nemocná!“

- Zákazy, varování

„Neběhej! Upadneš nebo se s někým srazíš!“

- Negativní scénáře, proroctví

„Když se pořádně neoblečeš, dostaneš rýmu a budeš pořád nemocný!“

- Nálepkování

„Ty jsi zlobivý kluk!“ Pozor, může být i pozitivní nálepka – *„Ty jsi hodná holčička!“*

- Pokyny

„Děti, uklízejte hračky!“

- Příkazy

„Okamžitě si obuj bačkory!“

- Vyhrožování

„Přestaň zlobit nebo to řeknu mamince!“

- Křik
- Srovnávání

„Dej se do jídla, podívej, jak Janička hezky papá.“

- Řečnické otázky

„Ty nevíš, že auta uklízíme do téhle skříňky?“

- Urážky, ponižování

„Ty jsi nemehlo!“

- Shazování, ironie

„No to je nádhera, jíš jako prase!“

Podobné věty obsahují často vyčítavá slova „zase“, „pořád“, „vždycky“, „nikdy“. Pokud jsme příjemcem výše uvedených neefektivních komunikačních stylů, vyvolají v nás tato sdělení negativní emoce, pocit vlastní nízké hodnoty a ohrožení. Snažíme se proto bránit a nevnímáme obsah sdělení.

Styly, představující pro nás psychické ohrožení, obsahují čtyři složky:

- negativní hodnocení osoby a jejích kvalit,
- zaměření na to, co není v pořádku,
- negativní zmínky o minulosti nebo budoucnosti,
- mocenský vztah, nadřazenost.

Také Ginott (2015, s. 49) potvrzuje, že například varování a výhrůžky jsou pro dítě výzvou a pro dospělého ujištěním, že se nežádoucí chování bude opakovat. **Vztahové útoky** si pamatujeme dlouho i po skončení situace, ve které se staly (Dubec, 2013a, s. 63). Nevedou ani ke změně chování, pouze poničí vztah mezi komunikujícími. Tyto věty mozek často vyhodnotí jako ohrožující a ve snaze minimalizovat ohrožení, následuje reakce vyhnutí se

v podobě úniku nebo agresivního chování dítěte. Z velké části se právě výše uvedené reakce učitele, podílejí na dalším zlobení dítěte. (Dubec, 2013b)

Výjimkou, kdy je užitečné uplatnit agresivní komunikaci (rozkaz), je **krizová situace** a s ní spojená hrozící reálná psychická či fyzická újma. Použitím rozkazu sice zbavujeme dítě samostatnosti v rozhodování a přebíráme odpovědnost za jeho chování, ale v krizových situacích je to často jediné, na co je čas a co má rychlý dopad na nežádoucí chování.

K neefektivním technikám komunikace dále řadíme:

- tzv. **zavlékání třetí osoby** do komunikace (např. ve spojení s výčitkami, citovým vydíráním, hodnocením) – „*Honem to naprav, ať se na nás paní uklízečka nezlobí.*“
- **Ignorování** – vzdáváme se svých práv, chování, na které nereagujeme se tak může stát normou.

Na hranici mezi neefektivními a efektivními postupy stojí **prosby**. Na straně asymetrické komunikace je prosba vnímána jako **žádost**. Pokud ji dotyčný splní, je to pravděpodobně z těchto důvodů (Basu, 2013, s. 53):

- stydí se, nebo se cítí provinile
- jedná z poslušnosti nebo povinnosti
- chce tím získat něčí přízeň
- bojí se následků v případě, že řekne ne

Výsledné řešení však dlouho nevydrží a dříve nebo později bude následovat odmítnutí. V rámci symetrické komunikace je prosba zaměřena především na dobrovolný charakter našeho vztahu a na to, zda jsme schopni pojmenovat potřeby druhého. Prosbu můžeme vyslovit, pokud jsme vzájemně připraveni dobrovolně uzavřít a dodržet úmluvu. Pakliže připraveni nejsme, vložíme do rozhovoru tzv. **vztahovou prosbu** (Basu, 2013, s. 55):

- požádáme o zpětnou vazbu (Co jsi pochopil?)
- podáme pomocnou ruku (Co na to říkáš?, Jak se cítíš?)

Projevíte-li druhým při komunikaci úctu a respekt, zvýšíte tím šanci, že budete vyslyšeni.
(Basu, 2013, s. 59)

4.2 EFEKTIVNÍ POSTUPY KOMUNIKACE

Pokud chceme korigovat nevhodné chování, musíme se naučit podávat komunikační zpětnou vazbu. **Zpětná vazba** aspiruje na posilování či zeslabování konkrétního chování druhých lidí v závislosti na použité technice komunikace. (Dubec, 2013a, s. 66) Mezi efektivní postupy komunikace řadíme ty, které neohrožují primární potřeby člověka (status, jistota, autonomie, důvěra a férovost). Patří sem například popisný jazyk, zpětná vazba, zveřejňování emocí, sebeotevření, pátrání po porozumění. Některé postupy jsou si podobné a vzájemně se kombinují.

4.2.1 TYPOLOGIE VZTAHOVĚ NEAGRESIVNÍCH VÝROKŮ

Popisný jazyk

Popisný jazyk (vztahově neutrální popis) je prostý vlastních (subjektivních) interpretací. Nehodnotíme, ale mluvíme pouze o tom, co právě vnímáme. Věta může začínat slovesy Vidím..., Slyším..., Cítím... Jde o prostý popis toho, co je vidět nebo slyšet na chování druhých. U subjektivních tvrzení je velké riziko, že se dotknou sebeobrazu komunikačního partnera a vyvolají popsanou reakci vyhnutí se. Podobně i Kopřiva aj. (2006, s. 50) uvádí popis, konstatování – popisem sdělujeme to, co pozorujeme, co se děje (dělo), nehodnotíme osobu, toho kdo to dělá (udělal).

Příklad: „*Vidím, že na zemi leží boty.*“

Zpětná vazba

Vztahově neutrální popis však sám o sobě nestačí na změnu chování. Je třeba ho doplnit o popis našeho prožívání (emoce) nebo odkázat na dohodnuté pravidlo. Pak se již jedná o komunikační zpětnou vazbu. (Dubec, 2013a, s. 66)

Vhodná reakce by tedy měla zahrnovat:

1. konkrétní vztahově neutrální popis chování druhého
2. zveřejnění emocí nebo odkaz na dohodnuté pravidlo

Výsledkem takové reakce by měla být aspirace na změnu chování bez zásahu do SCARF.

Zpětná vazba by měla být včasná a měla by se vztahovat pouze k chování, které může dítě nějakým způsobem upravit a změnit. Efektivní může být i doplnění zpětné vazby otázkou, omluvou či prosbou (Švec, 2007a, s. 23). *Aby zpětná vazba fungovala, je nutné zveřejňovat autentické emoce, které prožíváme, a v části věnované popisu chování nesklouznout k hodnocení, věštění, mentorování a popírání vidění.* (Dubec, 2013a, s. 66).
Příklad: „*Pepo, štve mě, že jsi řekl sprosté slovo. Máme tady pravidlo, že sprostá slova neříkáme.*“

Zveřejňování emocí

Emoce patří neoddělitelně ke komunikaci. Kopřiva aj. (2006, s. 85) uvádí, že v bdělém stavu pocítujeme emoce neustále. Mezi příjemné emoce patří např. radost, štěstí, láska, hrdost, mezi nepříjemné řadíme strach, závist, žárlivost, smutek atd. Pokud člověk právě zažívá negativní emoce, nevhodná reakce na ně, může jeho prožívání ještě zhoršit. Zároveň je nemožné tyto emoce obratem změnit nebo je najednou nemít. Při respektujícím přístupu negativní emoce druhého přijímáme, avšak neznamena to, že souhlasíme s jeho chováním. *Čím silnější je negativní emoce, tím větší je její tlumící vliv na rozumové složky naší psychiky.* (Kopřiva aj. 2006, s. 89) Proto by rozumovému řešení konkrétní situace mělo vždy předcházet ztišení emocí. To platí jak pro emoce vlastní, tak pro právě prožívané emoce druhých lidí. Emoce se snadno přenášejí z jednoho na druhého, často nevědomě. Nejvíce „nakažlivý“ je vztek. Proto se nám může stát, že při řešení nějakého konfliktu mezi dětmi jsme ovlivněni právě jejich vztekem. Kopřiva aj. (2006, s. 94) to vysvětlují ochrannou funkcí emocí, která se spouští bezděčně v reakci na agresivní chování.

Mezi efektivní techniky zvládnání emocí patří **empatická reakce**. Empatická reakce se skládá z aktivního naslouchání, pojmenování pocitů, záměrů nebo očekávání druhého a vyjádření podpory. Empatickou reakcí se snažíme pochopit, co druzí cítí a potřebují. Empatie pomáhá rozvíjet osobnost a budovat vztahy jak u dětí, tak u dospělých. Basu (2013, s. 71) zmiňuje, že s empatií je vhodné přestat ve chvíli, kdy druhý člověk naznačí, že byl vyslyšen (přestane mluvit, zklidní hlas, pohodlněji se usadí atd.).

Zveřejňování emocí je důležité pro rozvoj emoční inteligence. Děti často neumějí vyjádřit, co cítí, ale pojmenování emoce je klíčovou složkou empatické reakce u dětí a usnadní jim to pochopit. Děti bychom měli naučit, že mít emoce je v pořádku, a že je přijímáme jako běžnou součást života. Faber a Mazlish (2007, s. 13) uvádějí, že neustálé popírání pocitů dětí, může děti mást nebo dráždit. Také Aldort (2010, s. 138) zdůrazňuje, že je důležité nezpochybňovat pocity dítěte. Podle ní si děti dokážou zachovat emocionální rovnováhu, když se mohou vyjádřit naprosto bezpečně.

Kopřiva aj. (2006, s. 113) označují komunikační dovednost, kterou sdělujeme vlastní emoce, potřeby a očekávání jako tzv. Já-výrok. Já-výrok může mít 3 části. Nejprve hovoříme o tom, co cítíme (emoce), potom popisně sdělíme, co tyto emoce vyvolalo a nakonec vyjádříme své přání nebo očekávání vztahující se k řešení situace. *Já-výroky používáme v situacích, kdy jsme ve větších emocích my, empatickou reakci v situacích, kdy jsme celkem v pohodě a v emocích jsou druzí. Obě dovednosti se mohou použít i současně.* (Kopřiva aj. 2006, s. 118)

Příklady: „*Jakube, vadí mi, že teď mluvíš, když čtu pohádku. Chtěla bych ji dočíst bez přerušování.*“

„*To asi bolelo, když tě Péťa uhodil.*“

Sebeotevření

Při sebeotevření pouze říkám, jak se cítím, nijak přitom nezasahuji do primárních potřeb příjemce. Mluvíme pouze sami za sebe a mluvíme o svých skutečných pocitech.

Příklad: „*Už se zlobím!*“

Pátrání po porozumění

Při pátrání po porozumění zkombinujeme zpětnou vazbu a otázku po motivu (po potřebách). Otázka má být otevřená.

Příklad: „*Filipe, štvě mě, že mluvíš ve chvíli, kdy mluvím já. Děje se něco?*“

Mezi další vhodné postupy efektivní komunikace patří (Kopřiva aj. 2006, s. 57–79):

Informace, sdělení

– informace obsahuje podmět v 1. nebo 3. osobě a mohou být například tyto:

O zvyklostech a domluvených pravidlech: *„Než odejdeme na zahradu, je třeba, aby byly hračky uklizené na svých místech.“*

O současné situaci: *„Děti, hledám lepidlo na papír. Potřebuji něco přilepit.“*

O tom, co pomáhá: *„Když někomu ublížíme, někdy pomůže omluva.“*

O důsledcích: *„Když nerespektujeme ostatní, většinou ani oni nerespektují nás.“*

Konečné rozhodnutí o tom, zda informaci využije, ponecháme na příjemci.

Vyjádření vlastních očekávání a potřeb

– těmito větami se rozvíjí vzájemná citlivost a porozumění.

Příklad: *„Očekávám, že to, na čem jsme se dohodli, platí.“*

Možnost volby

– volba musí být přijatelná pro obě strany a nesmí být manipulativní. Pokud dítě navrhne jiné, pro nás přijatelné řešení, dáme mu přednost. Dítě bude cítit větší zodpovědnost.

Příklad: *„Nakreslíš obrázek vodovkami nebo pastelkami?“*

Když dítě nemá dostatečně rozvinutou schopnost rozhodování, nebo je pro něj rozhodnutí příliš obtížné (menší děti), je vhodné reagovat empaticky nebo poukázat na výhody a nevýhody jednotlivých možností (kombinace možnosti volby s informací). Pomoci mu můžeme i tím, že řekneme, co bychom udělali my. Konečné rozhodnutí ponecháme na dítěti.

Spoluúčast – prostor pro aktivitu dětí

– vyjadřujeme partnerský vztah, dítě se cítí být kompetentní, má možnost navrhnout řešení.

Příklad: *„Péťo, vidím, že Eliška pláče, když jsi jí rozbořil domeček. Co s tím uděláme?“*

Otevřené věty typu *„Co o tom víš?“* *„Jak to myslíš?“*, používáme jako vhodnou reakci u dětí, které se stále na něco ptají a odpověď na otázky znají.

Někdy pouze jeden efektivní způsob komunikace nevede k výsledku, proto je výhodnější jednotlivé metody kombinovat (popis + informace, informace + možnost volby, popis + spoluúčast + možnost volby, atd.). Občas se zdá, že ani kombinace technik nevede k cíli, ale pokud tím není ohrožen život a zdraví, můžeme nechat na dítě dopadnout přirozené důsledky jeho volby. Dítě tak získá poučení a zkušenost z vlastního rozhodnutí.

Shrnutí

V teoretické části jsem poukázala na některé vývojové zvláštnosti dětí a objasnila pojem výzvového chování. Zaměřila jsem se na komunikaci z procesního hlediska. Uvedla jsem různé komunikační modely, které ke komunikaci neoddělitelně patří. Popsala jsem postupy efektivní a neefektivní komunikace. Pro signování ve výzkumné části budu používat model vztahových signálů se zaměřením na vztahově agresivní a neagresivní výroky.

5 PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 CÍL PRÁCE

Cílem mojí práce je analýza vztahové roviny reakcí učitelek mateřských škol v Plzeňském kraji na výzvoová chování dětí.

Zajímají mě reakce učitelek, které absolvovaly vzdělání (alespoň jeden kurz) na téma práce se vztahovými signály v komunikaci a také to, zda tuto komunikaci používají v praxi.

Ve výzkumné části jsem si vytyčila tyto cíle:

1. Zjistit, jaké vztahové signály převažují v komunikaci mezi učitelkou a dítětem při výzvoovém chování.
2. Zjistit, jak učitelky vnímají vztahové signály při svojí práci.
3. Porovnat rozdíl v komunikaci s dítětem mezi učitelkami, které prošly vzděláním v oblasti práce se vztahovými signály a učitelkami bez vzdělání v této oblasti.

5.2 VÝZKUMNÝ VZOREK

Do výzkumného šetření jsem zapojila učitelky mateřských škol, které prošly kurzy zaměřenými na práci se vztahovými signály v komunikaci. Zúčastnily se výuky předmětů na ZČU v Plzni – OASR (Osobnostní a sociální rozvoj), MPV2 (Metodika předškolního vzdělávání) a některé i kurzu letní školy a kurzu Respektovat a být respektován. Pro porovnání jsem zařadila do výzkumu 2 učitelky, které těmito kurzy neprošly. Osloveno bylo celkem 40 respondentek, do výzkumu se jich zapojilo 14.

5.3 VÝZKUMNÉ METODY

5.3.1 DOTAZNÍK

Pro výzkumné šetření jsem jako první metodu, zvolila online dotazník (náhled dotazníku je uveden v příloze této práce). V dotazníku jsem použila metodu uzavřených otázek pro zjištění identifikačních údajů a otevřených otázek pro získání přímé řeči. Dotazník jsem vytvořila v aplikaci Můj disk, dostupné na www.google.com. Případné otázky mohly respondentky zaslat na e-mail: vyzkum.komunikace@gmail.com. Dotazníkové šetření proběhlo v lednu 2016.

5.3.2 ROZHOVOR

Další použitou výzkumnou metodou byl nestrukturovaný rozhovor. Zúčastnilo se ho 6 učitelek. Otázky v něm byly zaměřeny na jejich sebereflexi v oblasti práce se vztahovými signály v komunikaci s dětmi. Rozhovory se uskutečnily v únoru 2016 v návaznosti na dotazníkové šetření. Byly nahrávány na diktafon a poté přepsány.

5.4 ANALÝZA DAT

5.4.1 ANALÝZA DOTAZNÍKŮ

Úvodní tři otázky dotazníku sloužily jako identifikační. Respondentky byly ujištěny, že informace získané z dotazníku, budou prezentovány anonymně.

1. Iniciály respondentky – byly požadovány z hlediska pozdější identifikace s reflektivním rozhovorem.
2. Sídlo pracoviště respondentky – všechny zúčastněné učitelky zapojené do výzkumu byly z Plzeňského kraje.
3. Délka pedagogické praxe – zjišťovala jsem, zda budou nějaké rozdíly v komunikaci s dítětem v závislosti na zkušenostech a délce praxe.

Délka pedagogické praxe	počet respondentek
1 – 3 roky	5
3 – 10 let	6
10 – 20 let	1
Více než 20 let	2

Analýza vztahových signálů v reakcích učitelů na konkrétní chování dětí v mateřské škole

Dále je uveden rozbor jednotlivých získaných vět (přímé řeči) na tři konkrétní situace výzvového chování dětí v mateřské škole.

Asymetrie – označuje vztahově **agresivní** výroky – rozkaz, výčitka, manipulace, interpretace, hodnocení, prosba (rozkaz, žádost), řečnická otázka, zavlékání 3. osoby, mentorování, vyhrožování, sarkasmus, ignorování

Symetrie – označuje vztahově **neagresivní** výroky – popis, zveřejnění emocí, odkaz na pravidlo, zpětná vazba, spoluúčast

Situace 1: Dala jste pokyn k uklizení hraček. Všechny děti začaly uklízet, jen jedno dítě (jméno si můžete vymyslet) si odmítá uklidit hračky, se kterými si právě dohrálo. Nechá je ležet na zemi a odchází pryč.

Reakce:

1. „Marečku, hračky.“ **(rozkaz)**

2. „Já vidím, že všechny děti uklízí, jen Jirka hračku nechal ležet na zemi a neuklidil ji.“ **(výčitka)**

3. „Pavlíku, pojd', já ti pomohu, ať můžeme jít všichni ven.“ **(rozkaz)**

Pavlík mlčí a začne uklízet.

P.: „Já se musím jít vyčůrat.“ Já: „Dobře, běž, já na tebe počkám“.

4. „Kampak jdeš, Ondro? Teď všechny děti uklízí hračky.“ **(manipulace)**

5. „Pavlíku, zapomněl sis uklidit, **(interpretace) prosím, vrať se.“ (prosba – rozkaz)**

6. „Same, udělalo by mi radost, kdyby sis po sobě uklidil tu hru, pojd', já ti s tím pomůžu a bude to uklizené dříve. No vidíš, jak ti to jde, už to máme celé v krabici a teď ještě, jestlipak víš, kam tu hru uklízíme. Výborně, příště mi k tomu už vůbec potřebovat nebudeš.“ **(manipulace)**

7. „Pepíčku, ten signál, který zazněl, něco znamená? Poznáš co?“ *(signál trianglu – rituál při uklizení)* **(řečnická otázka)**

8. „Martine, řekli jsme si, že když hraje písnička, tak všichni uklízíme hračky, takže to znamená, že i ty. **(výčitka)** Tak prosím začni, abys to stihnul, než písnička skončí!“ **(prosba – rozkaz)**

9. „Vidím, že hračky, se kterými sis hrál, zůstaly ležet na koberci. **(popis)** Prosím tě, mohl bys je odnést na své místo, abys je měl zítra připravené a neponičené?“ **(prosba – žádost)**

10. „Pojd', pomůžu ti s úklidem. Vidím, že ti to samotnému nejde.“ **(hodnocení)**

11. „Zapomněl sis uklidit hračky, **(interpretace)** tak se vrať a honem to naprav, **(rozkaz)** ať se na nás paní uklízečka nezlobí.“ **(zavlékání 3. osoby)**

12. „Honzíku, autíčka čekají, až je uklidiš. Všechny děti uklízejí, abychom si zase zítra mohli hrát s hračkami.“ **(manipulace)**

13. „Pojď, hračky uklidíme spolu, já ti pomůžu, možná i kamarádi ti pomohou.“ **(manipulace)**

14. „Honzíku, pojď pomoci dětem. **(rozkaz)** Jsme tu kamarádi a všichni se na úklidu podílíme – pomáháme si!“ **(manipulace)**

V této situaci jsou všechny odpovědi vztahově agresivní (asymetrické). U odpovědi č. 9 je sice první věta symetrická, ale ve spojení s druhou větou celek působí jako asymetrie. Pokud by se nám podařilo změnit chování dítěte, bude to jen krátkodobě a dítě začne „zlobit“ jinak. To je vidět u odpovědi č. 3, kde Pavlík sice uklízet začne, ale vzápětí se objevují další reakce, kdy se snaží uklízení vyhnout.

Příklad možné symetrické reakce: „Pepo, dohodli jsme se, že když odcházíme, tak uklidíme svoje hračky.“

Situace 2: Právě slyšíte, že je dítě při hře s kamarádem vulgární, mluví sprostě.

Reakce:

1. „Mně se tohle nelíbí, **(zveřejnění emoci)** už jsme si vysvětlovali, jaká pravidla tu dodržujeme a proč, a mluvit sprostě jsme se přeci domluvili, že nebudeme? **(výčitka + hodnocení)** Pamatuješ si ta pravidla, nebo si je můžeme ještě znovu zopakovat a taky si třeba říct, jak se cítíme, když je někdo sprostý.“ **(manipulace)**

2. „Slyším tady slovíčka, která ve školce neříkáme.“ **(popis + odkaz na pravidlo)**

3. „Co to říkáš? Takhle ve školce nemluvíme!“ **(mentorování)**

4. „Co to slyším, Péto? **(řečnická otázka)** To, co jsi řekl, se mi vůbec nelíbí **(zpětná vazba)** a ostatním se to, myslím, taky nelíbilo. **(zavlékání 3. osoby)** Co s tím uděláš?“ **(spoluúčast)**

5. „Honzíku, tohle slovo v naší školce neříkáme, už to neříkej.“ **(rozkaz)**
6. „Niki, tohle ošklivé slovo jsem tedy raději neslyšela, **(hodnocení)** myslíš si, že ve školce můžeme takhle mluvit? **(řečnická otázka)** Máme tady srdíčkové pravidlo, víš, co znamená?“ **(spoluúčast)**
7. Odvedu pozornost jinam..., „a kam budou parkovat tato auta?“ **(ignorování)**
Dle možnosti, pak individuálně proberu s daným dítětem situaci.
8. „Ondro, nelíbí se mi, jak mluvíš! Vůbec mi to nedělá dobře, a pokud to ještě jednou uslyším, půjdeme ti umýt pusu mýdlem. Ano?“ **(vyhrožování)**
9. „Co jsem to zaslechla za slova? **(řečnická otázka)** Mohl bys mi je zopakovat? Já jsem jim ani nerozuměla, můžeš mi je vysvětlit?“ **(sarkasmus)**
10. „Víš, co znamenají slova, která jsi řekl? **(řečnická otázka)** Ne? Jsou to slova, která ve školce neříkáme.“ **(mentorování)**
11. „Prosím tě, kde jsi slyšel takové ošklivé slovo? **(hodnocení)** To se mi vůbec nelíbilo. **(zveřejnění emoci)** Pojd' mi prosím říct, co to slovo znamená, já ho neznám.“ **(manipulace)**
12. „Taková slova děti nepoužívají, Honzíku. **(mentorování)** My ve školce na sebe takto nemluvíme, **(mentorování)** tak prosím nemluv ošklivě.“ **(hodnocení)**
13. „Takhle se nemluví, **(mentorování)** zkus to říci správně, oprav se.“ **(rozkaz)**
14. „Aničko, to co říkáš, není slušné, **(hodnocení)** víš o tom, že porušuješ naše pravidla?“ **(řečnická otázka)**

V této situaci se již objevilo několik vztahově symetrických reakcí. Odpověď č. 2 je celá signována jako symetrická, i když odkaz na pravidlo z druhé části věty lze pouze vytušit. První věta z odpovědi č. 8 popisuje chování dítěte a ne dítě samotné, proto by se dala považovat za symetrickou reakci, ale následující věta je velmi agresivní, a tak je celá přímá řeč označena jako vztahově asymetrická.

Příklad možné symetrické reakce: „Pepo, řekl jsi sprosté slovo. Máme tu pravidlo, že sprostá slova neříkáme.“

Situace 3: Právě jste dětem sdělila, že mají poslouchat, co jim teď chcete říct. Jedno dítě to nerespektuje a něco hlasitě vypráví.

1. „Vidím, že potřebuješ něco důležitého říct, **(interpretace)** tak až domluvíš, už opravdu budeme potichu, protože vám potřebuji zase naopak něco důležitého říci já.“ **(výčitka)**

2. „Jirko, proč teď povídáš?“ **(spoluúčast)**

3. Připomenou pravidlo. „Davidku, co jsme říkali, že děláme, když někdo mluví?“ (Nevzpomene-li si, ostatní rády připomenou) **(mentorování)**

4. „Vašíku! Neslyšel jsi, co jsem říkala? **(interpretace)** Chci vám něco povědět, a je třeba, aby všechny děti slyšely. **(mentorování)** Když povídáš ty, rušíš nejen mě, ale i kamarády.“ **(hodnocení + výčitka)**

5. „Pavli, my čekáme, **(zavlékání 3. osoby)** až budeš i ty poslouchat co vám chci říct, abys to i ty věděla.“ **(mentorování)**

6. „Děti, **(zavlékání 3. osoby)** vypadá to, že Jenda nám chce něco zajímavého říci, **(interpretace)** poslechneme si ho a potom se vrátíme k tomu, co jsem vám chtěla říct.“

7. Ztiším hlas nebo přestanu mluvit... děti zpozorní a většinou upozorní dané dítě samy, aby přestalo mluvit, jelikož mě neslyší... **(nelze signovat, chybí přímá řeč)**

8. „Marku jaké máme pravidlo ve třídě, když mluvím já? **(řečnická otázka)** Ano, máte poslouchat, co vám chci říct. Tak prosím dávej pozor, ať víš, co se teď bude dít.“ **(prosba + mentorování)**

9. Nebudu říkat nic. Budu ticho. Na jeho hluk ho upozorní kamarádi. Situaci bych řešila i takto: „Slyšíš Pavle, co říkám?“ **(manipulace)**

10. „Ty nechceš slyšet, co vám chci říct? **(interpretace)** Rušíš kamarády, kteří poslouchají. **(hodnocení)** A já jsem vám chtěla říct, **(výčitka)** co teď budeme dělat, protože mám překvapení.“

11. „Jak to tak vypadá, Pepičku, tak víš, co budeme dělat, **(interpretace)** tak to prosím řekni i ostatním, ať to nemusím říkat zase já.“ **(sarkasmus)**

12. „Karolínka nebude vědět, co všechno si právě říkáme. Ta by nechtěla vědět, co všechno se může stát, když...“ **(interpretace)**

13. „Počkáme chvíli, až to Ondra dovypráví, a pak už budeš poslouchat, co říkám já.“ **(rozkaz)**

14. „Haničko, teď ale mluvím já. **(výčitka)** Domluvili jsme se, že naším pravidlem je, že mluví jen jeden, že si budeme naslouchat.“ **(odkaz na pravidlo)**

V této situaci se objevily dvě symetrické reakce. V odpovědi 7 a 9 se objevila reakce, že učitelka nebude dělat nic. Tato reakce by se dala považovat za symetrickou, ale dle mého názoru je tato technika velmi nevhodná k použití v mateřské škole. Děti ve věku 3–5 let nemají ještě dostatek zkušeností s tím, aby se ztišily, když učitelka přestane mluvit.

Příklad možné symetrické reakce: „Pepo, štvě mě, že teď mluvíš, když mluvím já.“

5.4.2 ZÁZNAM ROZHOVORŮ

Rozhovor obsahoval těchto 5 otázek:

1. Byl pro vás přínosný kurz efektivní komunikace? Čím? Co konkrétně vám přinesl kurz komunikace? Co jste se naučila, v čem jste se zlepšila (prosím, konkrétně vyjmenujte)?
2. Pozorujete u sebe v komunikaci s dětmi nějaké změny? Pokud ano, popište, prosím, konkrétně jaké?
3. Kde a jak používáte získané informace z kurzu? Popište, prosím, stručně jednu či dvě konkrétní situace s dětmi, během nichž využíváte osvojené poznatky z kurzu. Za stručný popis situace, prosím, uveďte, co z těchto dovedností používáte.
4. V jakých situacích máte největší problém s používáním efektivních postupů komunikace?
5. V jakých situacích nemáte problém s používáním efektivních postupů komunikace osvojených na kurzu?

Odpovědi:

Z důvodu zachování anonymity, byly skutečné iniciály respondentek nahrazeny fiktivními. V odpovědích byla odstraněna slova jako eee, ehm a zdvojená slova (dvě stejná slova za sebou, ponecháno bylo pouze jedno z nich).

AA:

1. Takže pro mě byl přínosný. Začala jsem přemýšlet o tom vůbec, jak komunikuji s okolím a začala jsem si uvědomovat, co dělám špatně. Co jsem se konkrétně naučila, zlepšila. Reagovat na žalování, reagovat na ... jakmile je nějaká vztahová nevyrovnanost. Jo? Když potom třeba hádka přijde. Tak když teda se to netýká úplně mě a jsem tím jakoby rozhodčím, tak lépe reaguji než předtím (kurzem). Používám s dětmi otevřené otázky, takže to funguje. Neodpovídám za ně pořád, což jsem dřív dělala. Zajímá mě jakoby víc, co si ty děti myslí a snažím se je při řešení jakéhokoliv konfliktu zapojit do řešení, což jsem taky dřív nedělala.

2. Ano, pozoruju, právě v tom, že dřív jsem jakoby většinu těch vztahových konfliktů řešila tím, že jsem to prostě vyřešila za ně, teď dávám prostor dětem. Problém je u toho, když se to týká mě konkrétně, to znamená, když já přijdu do nějakého vztahového problému. To jsou všechny informace z kurzu vniveč.

3. Snažím se všude, kde to jde. Tak třeba žalování, když děti přijdou a řeknou: ‚Paní učitelko, on mi sebral hračku.‘ Před kurzem to bylo okamžitě ‚Vrať mu jí.‘ a jela jsem v podstatě bez zastávky, ale teď už se zeptám, řeknu mu, aby si to vyřešil sám. S tím, že tedy ho vidím, že mu jakoby dám prostor.

4. Problém mám, když mám zlost, když jsem rozčilená, hodně rozčilená.

5. Nemám problém, pokud se to týká dětí a řešení těch situací, když mám klid. A vůbec není problém, tak to vím, že to jde. Ptám se, používám otázku ‚Co pro tebe tedy můžu udělat?‘, třeba když je to při tom žalování. Ta se mi strašně líbí a je velmi efektivní. (smích) Většina dětí už se snaží, protože už je to dlouho, co to používáme, tak už i reaguji. Ze začátku většinou na mě zůstaly jenom koukat po té větě ‚S čím ti můžu pomoci?‘. Takže takhle.

BB:

1. Absolvovala jsem předmět OASR a byl pro mne velmi přínosný. Zjistila jsem, že jsem často při komunikaci využívala špatných slov a komunikace nebyla efektivní. Zlepšila jsem svou komunikaci hlavně k dětem ve školce. Bohužel se musím přiznat, že někdy ale například věštím. Ale uvědomuji si to a snažím se na tom pracovat. Díky kurzu si uvědomuji, co je efektivní a co není. Uvítala bych klidně více hodin podobných kurzů, abych více trénovala.

2. Určitě pozoruji. Například jsem začala více využívat popisný jazyk. Konkrétněji popíšu situaci a nehodnotím subjektivně.

3. Snažím se myslet zejména na získané poznatky při své praxi ve školce. Například děti jsou hlučné. Ale já jim potřebuji něco říct. Začnu mluvit potichu, nepřekřikuji je. Děti se utiší, protože jsou zvědavé, co povídám. Funguje to.

4. Při partnerské komunikaci někdy zapomínám na efektivní postupy komunikace.

5. Nemám problém při komunikaci s dětmi ve školce ani s dospělými.

CC:

1. No určitě jo, určitě tím, že do té doby jsem nevěděla, jen jsem věděla, že takhle nechci mluvit. Já jsem do té doby prostě používala klasický direktivní přístup ‚Toto nemůžeš!‘, ‚Toto nesmíš!‘, ‚Toto se nedělá!‘. Věděla jsem, že mi to není příjemné, ale nevěděla jsem prostě, jak to udělat. Tam mi teda ten návod poskytli, že teda mám říkat, co mají dělat, než co nemají. Že mám používat nějaký popisný jazyk spíš než kritiku, že tedy někdy stačí domluvit si nějaká pravidla a pak už jako jenom třeba říct ‚Domluvili jsme se...‘, ‚Pamatuješ si na to...‘ a používám to.

2. Já jsem absolvovala kurz Respektovat a být respektován někdy před šesti sedmi lety, takže v té době, co jsem ho udělala, jsem potom ty změny určitě pozorovala. Mě to fakt posouvalo někam, kde jsem i na nich viděla, že se s nimi dá líp komunikovat a že to lépe přijímají. Teď už jsou hodně velký, teď už je to takový, že se vracím k direktivám (smích). Někdy stokrát domluvená pravidla pořád nejsou jasná.

3. Nejvíce doma se svými vlastními dětmi. Ale teď co dělám ve školce, tak samozřejmě i v té školce. A tam mi to jde lépe, protože tam se nedostávám do emocí. Ty vlastní děti mě přivádějí do emocí a pak mi to nějak nejde, nebo jde mi to hůř. Kdežto ty cizí děti mi vlastně jako nepůsobí ty emočně vypjaté stavy, takže tam to jde opravdu dobře. A navíc jsou tam rodiny, které to vyžadují – v tom kolektivu jsou všichni, kteří chtějí respektující přístup a ty děti jsou na to zvyklé. Je to vlastně pro ně dobré, ony se s tím setkávají a očekávají to. Já jsem v tom nějakým způsobem už naučená, takže se mi to už jako trošku zautomatizovalo a funguje to v té školce dobře. Já nevím, tak třeba chlapečci se hádají o autíčko, oba ho chtějí, takže normální moje kdybych nebyla na kurzu ‚Nehádejte se o to‘ a já si to vezmu a teď už řeknu ‚Můžeme se i domluvit, vidím, že oba chcete autíčko, Můžeme to nějak zkusit spolu vyřešit?‘ A oni začnou spolu nějak komunikovat, odpoutají se od toho autíčka, že ho tedy chtějí a začnou přemýšlet o tom, co by s tím mohli dělat. Když neví, tak třeba ještě řeknu ‚Možná by ho mohl mít teď někdo a potom ten druhý.‘ Ale oni si většinou navrhnou nějaké řešení. Poměrně jako to umí, oni jsou na tu komunikaci zvyklí, že to umí. Ale ne vždycky to dopadne tak, že se přestanou hádat. Ale alespoň takhle. A druhou situaci to jsou potom třeba ty krátké, kdy třeba běží do silnice, a my máme pravidlo: u silnice se musíme zastavit, tam všichni na sebe počkáme. Takže prostě jenom zakřičím ‚Maruško, silnice!‘ ‚Maruško, auto!‘ A oni potom zastaví a počkají a už si uvědomí, že něco bylo domluvené, a že se to nějak má dodržet.

4. Největší problém mám právě, když mě to uvádí do nepříjemných emočních stavů, kdy sama nezvládám ty emoce a už vůbec nemyslím na žádnou komunikaci. Jsem prostě našťvaná a tam většinou dojde k tomu, že použiju nějaký direktivní příkaz nebo mu vezmu hračku. Našťvaně mu jí vytrhnu z ruky. Ale to se mi stává spíš doma s mými vlastními dětmi, než ve školce, kde mi ty děti nepůsobí ty emoční stavy.

5. Když v emocích nejsem, a úplně nejlepší je to, když jsem předem připravená na tu situaci u nějakých ranních rituálů, když vím, co budu říkat a mám to naučené, když to není nějaká náhlá situace, která se vyskytne. Ale já už teď vlastně nemám problém ani v těch náhlých. Kolikrát si třeba říkám, že už jsem to úplně automaticky řekla tou efektivní komunikací. Ale je fakt, že jak to má člověk letitě naučené, že tam stejně občas mluví nesprávně. Když jsem se nahrála na video kvůli praxi, tak jsem to tam viděla, třeba sedmdesát procent je efektivní a zbytek neefektivní. Třeba dítě drží nůž a už vidím..., to třeba vykřiknu ‚Polož to!‘.

V těch situacích, které se týkají bezpečnosti, kdy se může něco stát v nějaké nestandardní situaci, která je pro mě vyhodnocená jako nebezpečná. Tam jako sklouzávám do té direktivy.

DD:

1. Určitě to pro mě bylo zajímavé v tom, že takové ty moje vnitřní pocity, že někdo řekl..., že opravdu to tak je a takové ty věci o tom baťohe na zádech a tyto věci, ty se mi hodně líbily. Určitě v tom, že se začínám vyjadřovat víc popisněji, to mě teda hodně dostalo.

2. Dokud jsem neměla nějaký trošičku teoretický rámec, tak jsem nevěděla, ale teď už člověk nevyhrkne honem to první, co mu přijde na jazyk, ale trošičku přemýšlí. Já opravdu říkám ten popisný jazyk, aby tomu dítěti neublížilo to, co mu řeknu, byť třeba nechtěně. Tak, aby si to, co řeknu, to dítě nevzalo tak nějak špatně, aby se nějak nestresovalo.

3. Určitě třeba ve stylu, že neřeknu ‚Ty se seber a jdi si zastrčit židli!‘, ale řeknu stylem ‚Nějak nám tady nezafungovalo židličkové pravidlo.‘ Aby se ty děti trošičku snažily něco taky samy.

4. Problém mám určitě v nebezpečných situacích, kdy prostě jde všechno stranou a klidně zařvu. Nebo třeba když jsem ve stavu, kdy jsem nemocná a desetkrát už jim řeknu ‚Zklidněte se, nemůžu.‘ tak potom to prostě nejde.

5. Tak v podstatě ve všech ostatních, kromě těch vyhrocených. (smích)

EE:

1. Určitě si dávám lepší pozor na takové to vyjádření ‚Já si myslím...‘ nebo ‚Mně se nelíbí...‘, že jako nekritizuji ty děti tolik.

2. No právě v tom, že se snažím říct, co mě se nelíbí, nebo co mně se líbí, co to dítě dělá, že si na to dávám jako víc pozor.

3. Při práci ve školce. A konkrétní situace... Když děti zlobí, tak třeba jenom tak nehouknu, ale třeba řeknu ‚Viktore, mně se teď něco nelíbí. Víš co to je?‘ Že se snažím tak jenom nezařvat ‚Dej, pokoj!‘ (smích), ale zapojit to dítě, že mi musí odpovědět, že chci, aby přišlo na to, co asi bylo špatně. Ono ale kolikrát to dítě si to neuvědomuje, takže pak se ptám.

„A co myslíš, že mohlo být špatně? Proč jsem na tebe promluvila?“ Prostě vždycky nějakou diskuzi vyvolat.

4. Když mám strach, že by se třeba tomu dítěti něco stalo. Když třeba vyvádí něco, zkouší lézt na zahradě na strom. To zařvu, to jako neřeším, že bych k nim doběhla a „Mně se nelíbí...“ Když prostě musím zasáhnout okamžitě.

5. V takové té běžné praxi školky, když se jakoby nic zásadního neděje, když děti něco pracují a já je třeba obcházím, nebo i když si hrají, tak prostě přijdu a řeknu „To se mi líbilo, jak jste se domluvili. Jo prostě v takových těch krizovějších, to teda s tím problémem mám, to radši zahulákám, ale když je to v běhu a v pohodě, tak si myslím, že mi to problém nedělá.“

FF:

1. Určitě. Bylo zajímavé se od pana Dubce dozvědět více o mezilidské komunikaci. Z kurzu jsem si odnesla poznatek o tom, že lze předejít vztahové válce mezi mnou a další osobou.

2. U komunikace s dětmi je to jak kdy. Pokud si to uvědomím, tak se snažím jednat s nimi narovinu a spíše jim popisuji to, co například udělaly a mně se to nelíbilo, než abych jim vynadala, že udělaly něco špatně. Bohužel se mi to nepodaří vždycky, protože mé reakce k nim jsou rychlé a spontánní.

3. Získané informace z kurzu používám hlavně ve vztazích s dospělými než s dětmi. Nedokážu popsat určitou situaci s dětmi, ale z kurzu vím, že jako učitelka musím děti správně stimulovat a namotivovat k jakýmkoliv činnostem.

4. Asi tehdy, když mě někdo našťve. (smích)

5. Netuším, jaké situace bych měla uvést. Asi, když jsem v klidu a spíš ve vztazích s dospělými.

ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak učitelé mateřských škol verbálně (přímou řečí) reagují na výzvolé chování dětí a jaké vztahové signály se v jejich reakcích objevují. Úkolem první části výzkumu bylo získání a signování vět (přímé řeči) v reakci na výzvolé chování dětí. Respondentky nebyly v reálné situaci s dítětem, ani nebyly ovlivněny emocemi nebo nutností rychlého rozhodování. Některé odpovědi byly analyzovány po menších částech, neboť při posuzování jako celku by všechny byly vztahově agresivní. Signování vztahových signálů je smysluplné a důležité, ale vždy naráží na subjektivitu toho, kdo komunikaci posuzuje. Ve skutečné situaci nás ovlivňuje řada dalších aspektů, jako je například naše minulá zkušenost, emoce a motivace. Je proto obtížné analyzovat věty bez situačního kontextu. V druhé části výzkumu některé respondentky odpovídaly na otázky, které zjišťovaly jejich subjektivní pocity při používání efektivní komunikace a vnímání vztahových signálů. Vybrala jsem ty učitelky, u kterých se v první části výzkumu, objevila alespoň nějaká forma symetrické reakce. Respondentky jsem záměrně o rozhovor nežádala předem.

Z celkového počtu 72 signovaných výroků, bylo 12,5 % výroků vztahově symetrických, tedy žádoucích. Vztahové agrese obsahovalo 87,5 % výroků. U učitelek bez vzdělání v oblasti práce se vztahovými signály, pak komunikace obsahovala 100 % vztahových agresí. Zároveň to byly učitelky s nejdelší pedagogickou praxí. U učitelek se vzděláním v této oblasti se objevily vztahové agrese v 85,7 % a vztahové symetrie ve 14,3 % výroků. Závěr, který vyplývá z dotazníkového šetření:

V komunikaci učitelek reagujících na výzvolé chování dětí, převažují agresivní vztahové signály. Kdybychom byli na místě dítěte, chtěli bychom to slyšet? (Kopřiva aj. 2006, s. 56)

Není možné se zachovat úplně správně, kdykoli děti něco provedou. Z učitelského pohledu, by ale měla převažovat symetrická komunikace. Z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že tomu tak není. Tento závěr ale nemůžeme zobecňovat, pro přesnější posouzení nám chybí širší situační kontext. Na druhou stranu vztahově asymetrické reakce máme naučené a automatizované již z dětství. Asymetrie v komunikaci se objevují na základě přirozených procesů v mozku. Je velmi obtížné je změnit a naučit se novým postupům. Whitmore (2014, s. 113) uvádí, že si můžeme učení představit jako čtyřstupňový proces:

1. Nevědomá nekompetentnost – nevím, že nevím;
2. Vědomá nekompetentnost – vím, že nevím – uvědomuji si nedostatky, začínám rozlišovat;
3. Vědomá kompetentnost – vím, že vím – nově nabyté znalosti vědomě používám, i když s velkým úsilím;
4. Nevědomá kompetentnost – nevím, že vím – znalosti používám nevědomě, automaticky.

Podle mého pozorování se v první fázi nacházejí obě učitelky bez vzdělání v oblasti vztahových signálů. Ostatní učitelky se nacházejí někde mezi fází 2 a 3. Vědí, že existují určité komunikační postupy, vztahové signály v komunikaci vnímají, ale nemají dostatek příležitostí vědomě zaměřovat svoji pozornost na další práci s nimi. Podle jejich vlastních slov, se snaží efektivní komunikaci používat, ale chybí jim praktické zkušenosti s danou situací. Uvítaly by popis konkrétní situace a k ní konkrétní efektivní věty. Některé učitelky uvedly, že kurzy, které absolvovaly, byly příliš krátké na to, aby se naučily aktivně používat efektivní komunikaci. Proto se snaží i dále sebevzdělávat například četbou další literatury.

Jako vhodné doporučení se tedy jeví sdílení situací a zkušeností vzájemně mezi sebou, a také rozvíjení kompetencí učitelek absolvováním nějakého dalšího vzdělávacího kurzu, popřípadě kurzu s procvičováním komunikativních dovedností. Mešková (2012, s. 34) například doporučuje poslechnout si zvukový záznam vlastní hodiny, abychom si lépe uvědomili vlastní komunikační strategie a mohli je změnit.

Na základě reflektivních rozhovorů jsem dospěla k závěru, že učitelky AA a CC jsou blíže fázi vědomé kompetentnosti. Učitelka CC dále uvedla, že rodiče dětí z jejich mateřské školy (alternativní MŠ), doma používají efektivní komunikaci a žádají totéž i od učitelek ve škole. Z toho vyplývá, že pro úspěšné používání efektivní komunikace je důležité nejen to, jak s dětmi komunikují učitelé, ale i ostatní dospělí. Podle Ginotta (2015, s. 9) mnoha rodičům chybí určité dovednosti, jak s dětmi komunikovat, aniž by je ponižovali. Ve své praxi jsem si všimla toho, že děti předškolního věku umějí používat popisný jazyk. V tomto věku to nejspíš souvisí s jejich názorným myšlením – popisují, co právě vnímají. Napodobováním vzorů chování a komunikování ze svého okolí, se dle mého názoru postupně tato jejich dovednost vytratí. Proto by měl právě učitel být tím, kdo

dětem ukáže, jak otevřeně a kooperativně s ostatními komunikovat, a jak zacházet s pocity a emocemi vlastními i druhých na bázi respektu. To, co je naučí, se jim v tomto raném věku hluboce vtiskne do podvědomí a na dlouhou dobu jim ukáže rámeček jejich prožívání, myšlení a chování (Ondráček, 2003, s. 102). Pod komunikačním vlivem učitelů, tráví děti v mateřské škole mnohdy více času, než s vlastními rodiči (Průcha, 2011, s. 141).

Učitelky, které se zúčastnily rozhovoru, uvedly, že si uvědomují rozdíly mezi direktivní a respektující komunikací. Začaly používat popisný jazyk a více zapojovat dítě do řešení problémů. Tímto přístupem směřují k žádanému sebeřízení dětí. Shodly se, že v krizových situacích používají asymetrickou komunikaci. Všechny respondentky uvedly, že nemají problém s používáním efektivních postupů komunikace v běžné praxi školy. Toto tvrzení mě překvapilo, zvláště když zároveň zmínily, že jim chybí dostatek praktických ukázek. Obecně je ale používání efektivních postupů komunikace v běžných situacích snazší, než v situacích spojených s výzovým chováním dětí. Následným možným výzkumem v této problematice by mohla proto být komunikace mezi učitelem a dítětem v běžných situacích – například pomocí metody pozorování.

Dalším výzkumným zjištěním bylo, že **délka pedagogické praxe nijak neovlivnila dovednosti v používání efektivní komunikace a práci se vztahovými signály**. Podle mého názoru, to souvisí pouze s chutí jednotlivých učitelek pracovat se sebereflexí a motivací získávat nové zkušenosti a poznatky.

RESUMÉ

Tato bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá komunikačními postupy mezi učiteli mateřských škol a dětmi předškolního věku. Poukazuje na některé vývojové zvláštnosti dětí a objasňuje pojem výzvového chování. Dále se zaměřuje na komunikaci především z procesního hlediska a na postupy efektivní a neefektivní komunikace.

Výzkum v praktické části je zaměřen na reakce učitelů MŠ na výzvové chování dětí. Cílem práce je analýza vztahové roviny reakcí učitelů MŠ a jejich reflektivní pohled na zkušenosti s vnímáním vztahových signálů v komunikaci při práci s dětmi. Dále porovnává učitele se vzděláním v oblasti práce se vztahovými signály v komunikaci a učitele bez tohoto vzdělání.

Klíčová slova:

Efektivní komunikace, vztahové signály, neuromodel, výzvové chování, agrese

RESUME

In its theoretical part, the Bachelor's thesis is concerned with communication practices between teachers in kindergartens and pre-school children. It highlights some developmental characteristics of these children and clarifies the concept of challenging behavior. It also focuses on communication viewed first of all as a process, and on procedures producing effective and ineffective communication. In the practical part, research is focused on responses of kindergarten teachers to children's challenging behavior.

The aim of the thesis is to analyze the relational aspects of kindergarten teachers' responses, and present their reflective view on the experience with the perception of relational signals in communication when working with children. Furthermore, the thesis compares teachers educated for work with relational signals in communications, and teachers without such training.

Key words:

Effective communication, relational signals, neural model, challenging behavior, aggression

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

1. ALDORT, Naomi, 2010. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Vyd. 1. Praha: Práh. 227 s. ISBN 978-80-7252-287-3.
2. BASU, A. a L. FAUST, 2013. *Umění úspěšné komunikace Jak správně naslouchat, řešit konflikty a mluvit s druhými lidmi*. Grada. ISBN 978-80-247-5032-3.
3. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada. 236 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.
4. ČAČKA, Otto, 1997. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3. Tišnov: Sursum. 156 s. ISBN 80-85799-03-0.
5. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
6. ČERMÁK, Ivo, 1998. *Lidská agrese a její souvislosti*. Vyd. 1. Žďár nad Sázavou: Fakta. 204 s. ISBN 80-902614-1-8.
7. DELAROCHE, Patrick, 2007. *Rodiče, nebojte se říkat ne*. Vyd. 2. Praha: Portál. 144 s. ISBN 978-80-7367-347-5.
8. DEVITO, Joseph A., 2001. *Základy mezilidské komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada. 420 s. ISBN 80-7169-988-8.
9. DEUTSCH, Karl W., 1952. *Communication theory and social science*. American Journal of Orthopsychiatry, 22: 469–483. doi: 10.1111/j.1939-0025.1952.tb03944.x
10. DOBSON, James C., 1995. *Dětský vzdor*. Vyd. 1. Praha: Návrat domů. 178 s. ISBN 80-85495-37-6.
11. DUBEC, Michal, 2013a. Konstruktivní komunikace. In: Mrázová L., Skácelová J. (ed.): *Demokracie versus extremismus, výchova k aktivnímu občanství: metodická část. Asi-milovaní*. Vyd. 1. Praha, s. 59–68. ISBN 978-80-905551-1-2.
12. DUBEC, Michal, 2013b. Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku. In: MOON, Jenifer, A. aj. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, s. 98–103. ISBN 978-80-210-6296-2.

13. DUBEC, Michal, 2014. Nepřizpůsobivé chování žáků jako výzva pro učitele. In: NEHYBA, Jan aj. *Reflexe mezi lavicemi a katedrou*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, s. 23–30. ISBN 978-80-210-6703-5.
14. FABER, Adele a Elaine MAZLISH, 2007. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let]*. Vyd. 1. Brno: Computer Press. 248 s. ISBN 978-80-251-1747-7.
15. GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
16. GINOTT, Haim, 2015. *Umění komunikace s dětmi*. Vyd. 1. Praha: Portál. 155 s. ISBN 978-80-262-0926-3.
17. HENNIG, Gudrun a Georg PELZ, 2008. *Transakční analýza: terapie a poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada. 317 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1363-2.
18. KOPŘIVA, Pavel aj., 2006. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 2. Kroměříž: Spirála. 286 s. ISBN 80-901873-7-4.
19. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Nakl. Svoboda. 235 s. Členská knihnice.
20. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd., v Gradě Publishing 1. Praha: Grada. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
21. LEJSKA, Mojmír, 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. 156 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-038-7.
22. LISTER-FORD, Christine, 2006. *Transakční analýza v poradenství a psychoterapii*. Vyd. 1. Praha: Portál. 228 s. Spektrum; 47. ISBN 80-7367-085-2.
23. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1990. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Vyd. 1. Praha: SPN. 161 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.
24. MATĚJČEK, Zdeněk, 1995. *Po dobrém nebo po zlém?: O výchovných odměnách a trestech*. Vyd. 4. Praha: Portál. 109 s. ISBN 80-7178-138-X.
25. MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Vyd. 1. Praha: Portál. 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.

26. MICHALOVÁ, Zdeňka, 2012. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Vyd. 1. Praha: Portál. 162 s. ISBN 978-80-262-0182-3.
27. NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.
28. ONDRÁČEK, Petr, 2003. *Františku, přestaň už konečně zlobit, nebo ...: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky*. Praha: ISV nakladatelství. 170 s. Pedagogika. ISBN 80-86642-18-6.
29. POLDAUF, Ivan a kol., 1991. *Anglicko-český a česko-anglický slovník*. 8. vyd., dotisk. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1223 s. Střední slovníky oboustranné. ISBN 80-04-25987-1.
30. PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada. 199 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3603-7.
31. ROCK, David, 2008. *SCARF: a brain-based model for collaborating with and influencing others*. NeuroLeadership Journal. Issue ONE. 9 s.
32. ROCK, David, 2010. Managing with the Brain in Mind. In: *Strategy&Business*. New York: Booz&Company. Special Issue, s. 88–97. ISSN 1083-706X.
33. ROGGE, Jan-Uwe, 2000. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 2. Praha: Portál. 131 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-418-4.
34. ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
35. SAGI, Alexander, 1995. *Problémové děti v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál. 102 s. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-067-7.
36. SIEGEL, D., J. a T. PAYNEOVÁ-BRYSONOVÁ, 2015. *Klidná výchova k disciplíně*. Vyd. 1. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-848-1.
37. SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ, 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Vyd. 1. Praha: Grada. 248 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-4240-3.
38. SMOLÍKOVÁ, K. aj., 2010. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. upravené vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 48 s. ISBN 978-80-87000-33-5.

39. ŠVEC, Jakub, 2007a. *Umíme druhému sdělit, co se nám v jeho chování líbí a co nelíbí (poskytujeme zpětnou vazbu)*. Vyd. 1. Praha: o. s. Projekt Odyssea. 43 s. ISBN 978-80-87145-14-2.
40. ŠVEC, Jakub, 2007b. *Odmítáme manipulaci*. Vyd. 1. Praha: o. s. Projekt Odyssea. 36 s. ISBN 978-80-87145-16-6.
41. VYBÍRAL, Zbyněk, 2000. *Psychologie lidské komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál. 263 s. ISBN 80-7178-291-2.
42. WHITMORE, John, 2014. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování*. 3., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Management Press. 243 s. ISBN 978-80-7261-273-4.
43. WATZLAWICK, Paul, BAVELAS, Janet Beavin a JACKSON, Don D., 1999. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Vyd. 1. Hradec Králové: Konfrontace. 243 s. ISBN 80-86088-04-9.

Náhled dotazníku



REAKCE UČITELŮ MŠ NA VÝZVOVÁ CHOVÁNÍ DĚTÍ

Cílem tohoto dotazníku je zmapovat reakce učitelů mateřských škol na výzvolavé chování dětí. Mapování reakcí učitelů je součástí výzkumu v bakalářské práci na KPG ZČU Plzeň.

Dotazník obsahuje 6 otázek. Děkuji Vám, za Váš čas věnovaný zodpovězení otázek.

Bakalářská práce bude po dokončení dostupná v online archivu prací.

*Povinné pole

Uveďte iniciály Vašeho jména: *

Dotazník je anonymní, iniciály poslouží pouze k identifikaci odpovědi při zpracování dotazníku. Vaše odpovědi nebudou spojovány s Vaším jménem.

Pokračovat »

14% dokončeno

Používá technologii



Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Nahlásit zneužití - Smluvní podmínky služby - Další smluvní podmínky

Používá technologii



Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Nahlásit zneužití - Smluvní podmínky služby - Další smluvní podmínky

REAKCE UČITELŮ MŠ NA VÝZVOVÁ CHOVÁNÍ DĚTÍ

*Povinné pole

Škola, kde pracujete, se nachází v kraji: *

Plzeňském

Jiné:

« Zpět

Pokračovat »

28% dokončeno

Používá technologii



Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Nahlásit zneužití - Smluvní podmínky služby - Další smluvní podmínky

Formulář je volně dostupný na www.google.com

Náhled dotazníku



REAKCE UČITELŮ MŠ NA VÝZVOVÁ CHOVÁNÍ DĚTÍ

*Povinné pole

Uvedte délku pedagogické praxe *

- méně než 1 rok
 1 - 3 roky
 3 - 10 let



« Zpět

Pokračovat »

42% dokončeno

Používá technologii

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.
 Nahlásit zneužití - Smluvní podmínky služby - Další smluvní podmínky

Formulář je volně dostupný na www.google.com

REAKCE UČITELŮ MŠ NA VÝZVOVÁ CHOVÁNÍ DĚTÍ

*Povinné pole

1/3 Dále jsou uvedeny tři situace, ke kterým ve škole často dochází. U všech tři prosím uveďte, jak byste v takové situaci slovně reagovala. Uvedené situace je možné samozřejmě řešit i jinak, než mluvením (například přiložením prstu k ústům na znamení toho, že chceme, aby se dítě ztišilo). Tyto reakce prosím neuvádějte. Jde mi jenom o slovní reakce.

Situace 1 *

Dala jste pokyn k uklizení hraček. Všechny děti začaly uklízet, jen jedno dítě (jméno si můžete vymyslet) si odmítá uklídit hračky, se kterými si právě dohrálo. Nechá je ležet na zemi a odchází pryč. Popište vaši první reakci. Napište prosím, co dítěti řeknete (přímou řeč): „

« Zpět

Pokračovat »

57% dokončeno

Náhled dotazníku



REAKCE UČITELŮ MŠ NA VÝZVOVÁ CHOVÁNÍ DĚTÍ

*Povinné pole

2/3 Dále jsou uvedeny tři situace, ke kterým ve školce často dochází. U všech tří prosím uveďte, jak byste v takové situaci slovně reagovala. Uvedené situace je možné samozřejmě řešit i jinak, než mluvením (například přiložením prstu k ústům na znamení toho, že chceme, aby se dítě ztišilo). Tyto reakce prosím neuvádějte. Jde mi jenom o slovní reakce.

Situace 2 *

Představte si situaci a reagujte na ni dle vaší osobní zkušenosti. Právě slyšíte, že je dítě při hře s kamarádem vulgární, mluví sprostě. Napište prosím, co dítěti řeknete (přímou řeč): „

« Zpět

Pokračovat »

71% dokončeno

REAKCE UČITELŮ MŠ NA VÝZVOVÁ CHOVÁNÍ DĚTÍ

*Povinné pole

3/3 Dále jsou uvedeny tři situace, ke kterým ve školce často dochází. U všech tří prosím uveďte, jak byste v takové situaci slovně reagovala. Uvedené situace je možné samozřejmě řešit i jinak, než mluvením (například přiložením prstu k ústům na znamení toho, že chceme, aby se dítě ztišilo). Tyto reakce prosím neuvádějte. Jde mi jenom o slovní reakce.

Situace 3 *

Představte si situaci a reagujte na ni dle vaší osobní zkušenosti. Právě jste dětem sdělila, že mají poslouchat, co jim teď chcete říci. Jedno dítě to nerespektuje a něco hlasitě vypráví. Napište prosím, co dítěti řeknete (přímou řeč): „

« Zpět

Pokračovat »

85% dokončeno