

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE

KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI UČITELE
V MŠ

Bakalářská práce

Lucie Šafková

Předškolní a mimoškolní pedagogika: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Plzeň, 2021

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

V Plzni, 30. 6. 2021

.....

vlastnoruční podpis

Ráda bych na tomto místě poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Kateřině Kubíkové Ph.D. za ochotu, připomínky a čas, který mi věnovala při vedení mé práce.

Chtěla bych také poděkovat všem svým kolegyním, které mi i v takto těžké době vyšly vstříc a pomohly mi s vyplňováním dotazníků.

Velké poděkování patří rovněž mé rodině za podporu.

OBSAH

ÚVOD	6
1. KOMUNIKACE	7
1.1. DEFINICE KOMUNIKACE	7
1.2. FORMY KOMUNIKACE	8
2. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	12
2.1. POJEM PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	12
2.2. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE UČITEL VERSUS RODIČ	14
2.2.1. TYPY KOMUNIKACE S RODIČI	15
2.2.2. ZÁSADY EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE S RODIČI	18
2.2.3. CHYBY V KOMUNIKACI S RODIČI	21
2.3. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE S DÍTĚTEM.....	23
2.3.1. ROZVOJ KOMUNIKACE U DĚTÍ	24
2.3.2. PORUCHY ŘEČI	29
2.3.3. ZÁSADY EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE S DĚTMI.....	32
2.3.4. CHYBY V KOMUNIKACI UČITELE SE ŽÁKY.....	37
3. PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
3.1. CÍLE VÝZKUMU, STANOVENÍ HYPOTÉZ	39
3.2. METODIKA VÝZKUMU	40
3.2.1. STRUKTURA DOTAZNÍKU	40
3.2.2. ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU	41
3.3. ORGANIZACE VÝZKUMU A JEHO PRŮBĚH	42
3.4. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKU	42
3.5. VERIFIKACE HYPOTÉZ, DÍLČÍ ZÁVĚRY.....	67
3.6. SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	69
ZÁVĚR	70
RESUMÉ	71
SEZNAM LITERATURY	72
PŘÍLOHY	74

ÚVOD

K výběru tématu mé bakalářské práce mě vedlo nejen to, že sama v mateřské škole pracuji, ale zejména vlastní zaujetí a zájem o komunikaci jak s dětmi, tak s rodiči. Cílem této práce tak bylo zejména zjišťování, co všechno pojem komunikace zahrnuje, jakým způsobem lze komunikovat, seznámit se s nejčastějšími chybami v komunikaci a vzdělat tak v této problematice zejména sebe.

Komunikace nás provází již od narození. Používáme ji denně, někdy ne však zcela efektivně a správně. A zejména v pedagogické praxi je správná komunikace základním kamenem úspěchu. Je velmi důležité navazovat s rodinami přátelský vztah, díky němuž vytvoříme dítěti motivující prostředí. V tomto ohledu tedy záleží na komunikačních dovednostech učitele. A samozřejmě na vstřícnosti a na ochotě naslouchat na straně druhé.

Tato bakalářská práce je rozdělena na dvě části. Na část teoretickou, kde si definujeme pojem komunikace, představíme si jednotlivé druhy a seznámíme se s nejčastějšími chybami jednotlivých komunikačních prostředků. Druhou částí je praktický výzkum, který proběhl na mém pracovišti. Pomocí dotazníků jsem si chtěla ověřit, jak na tom všechny jsme v jednotlivých oblastech komunikace.

1. KOMUNIKACE

1.1. DEFINICE KOMUNIKACE

Komunikace je běžnou součástí našeho života. Používáme ji každý den, ale definovat, co to vlastně je, není zas tak jednoduché. Například Akademický slovník cizích slov (Praha 1998) definuje komunikaci jako *„přenos nejrůznějších informačních obsahů v rámci různých komunikačních systémů za použití různých komunikačních médií, zejména prostřednictvím jazyka a sdělování“*.

Jazyk jakožto hlavního aktéra komunikace uvádí i Logopedický slovník, v němž se komunikace definuje jako *„přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů zejména prostřednictvím jazyka“* (Dvořák, 2007, s. 102).

Původní význam tohoto slova pochází z latiny, tedy *communicare*, což v překladu znamená nejen komunikovat, ale také styk, dorozumívání, spojení. Právě na latinský původ tohoto slova se odvolával například český jazykovědec Karel Hausenblas, který pojal komunikaci ze široka jako *„společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu“* (in Vybíral, 2009, s. 25). Komunikace podle něj tedy *„není jen o přímém proudění informací, neboť součástí komunikace se stáváme, i když jen pozorujeme ostatní při slovní výměně. Kdybychom se totiž komunikace neúčastnili, informace by proudily jinak nebo by dokonce byly jiné“*.

Musíme si uvědomit, že komunikace je stav, který se odehrává pouze v danou chvíli, a zejména i to, že souvisí s interakcí, tedy se vzájemným a oboustranným ovlivňováním dvou a více účastníků komunikace (in Vybíral, 2009). Je zde tedy třeba zdůraznit zejména sociální funkci komunikace.

O té se zmiňuje například politolog Harold Lasswell, jehož definice sehrála důležitou roli nejen v sociologii a politologii, ale také v žurnalistice. Lasswell zdůrazňuje, že *„v komunikačním procesu je důležitá zejména osoba produktora – řečníka, jeho prestiž, role ve společnosti, obliba, sociální příslušnost a další“*. Stejně tak důležitým shledává Lasswell

i „výběr cílové skupiny a výběr prostředků, které při komunikaci řečník využívá“ (in Vybíral, 2009, s. 27).

Tento Lasswellův model se využíval velmi často k rozborům vlivu masmédií. Přesto je dobré zmínit jej i v rámci pedagogické komunikace. Vždyť i učitel je jakýmsi produktorem, jehož výběr cílové skupiny a s ním i výběr správných komunikačních prostředků předurčuje úspěšnost jím vymezených cílů.

1.2. FORMY KOMUNIKACE

Nejčastější chybou komunikace je domněnka, že zásadní částí promluvy je verbální složka. Proč to tak není, vysvětlili ve své práci psychologové Argyle, Alkema a Gilmour zcela jednoduše. *„Pokud se setkáme s neverbálním sdělením, které není v souladu s verbálním sdělením, je pravděpodobnost, že uvěříme neverbálnímu signálu, pětkrát větší“* (in Vybíral, 2009, s. 81).

V této kapitole se tedy budeme krátce věnovat komunikačním formám nejen verbálním, ale i neverbálním.

Definice verbální komunikace je v podstatě velmi jednoduchá. Jde o přenos informací buď formou mluvenou, či formou psanou. Největší výhoda mluvené formy oproti té písemné je bezprostřední zpětná vazba a právě využití té komunikace neverbální, jež může obsah našich slov podtrhnout.

Neverbální komunikace je oblast zahrnující signály beze slov a je po většinu času neuvědomovaná. Respektive uvědomování si své vlastní neverbální komunikace je ve většině případů spíše potlačeno. *„K absolutnímu potlačení uvědomění si vlastních tělesných projevů dochází například při sdělování informací ve vypjatých životních chvílích (pod emocemi) či ve chvílích relaxace“* (in Vybíral, 2009, s.88 - 89).

Tuto „řeč těla“, která je vývojově starší formou komunikace než ta ústní, si osvojujeme již od dětství úplně stejně jako běžnou řeč. Podle americké psycholožky Satirové je *„veškerá komunikace získána procesem učení“*. Oponentem této myšlenky je Paul Watzlawick, který

ve svých studiích tvrdí, že „*velkou část nonverbální komunikace jsme zdělili od svých živočišných předchůdců a další část již máme naprogramovanou kulturou, do níž se rodíme*“ (in Vybíral, 2009, s. 84 – 85).

Jeho myšlenka je hodná k zamyšlení zejména proto, že vycházel z pozorování malých dětí, které již ve věku 3 let klamaly dospělé svou mimikou, pokud chtěly zakrýt své emoce. Stejně tak tuto studii podporuje i fakt, že pokud budeme chtít žít v jiné kultuře, je nutné se naučit nejen jazyk, ale právě také tu neverbální stránku projevu, od rituálů a ceremonií až po správný akcent a intonaci v mluvě (in Vybíral, 2009).

Je nyní na místě si představit složky, které do neverbální komunikace spadají. Vzhledem k tomu, že stěžejním tématem mé práce není komunikace jako taková, nastíním jednotlivé oblasti jen krátce. Mezi nonverbální komunikaci tedy patří:

Gesta, pohyby hlavou a další pohyby těla

Gesta jsou zvláštní oblastí neverbální komunikace. Jedno gesto může znamenat nejen jedno slovo, dokonce celou větu. Současně s tím může gesto pouze ilustrovat to, co říkáme. Gesto často prozradí, zda nejsme nervózní či v rozpacích (například tahání se za ušní lalůček, vlasy, mnutí si zátylku, sahání si na řetízek apod.). Vždy je však nutné nezkoumat dílčí gesta izolovaně od dalších neverbálních projevů, neboť co u jednoho může být odrazem lži, u druhého může jít pouze o rozpaky a stud (in Vybíral, 2009).

Postoj těla

„Poloha, kterou člověk v sociální interakci zaujímá, do určité míry vyjadřuje celkový postoj tohoto člověka k tomu, co se kolem něho děje“ (in Křivohlavý, 1988, s. 65).

Jinými slovy, postoj těla a poloha rukou, nohou či hlavy výraznou měrou ovlivňuje to, jak okolí vnímá náš psychický stav. Tedy zda vůči ostatním zaujímáme postoj přátelský či nikoli. A nezáleží na tom, zda stojíme, sedíme či ležíme, neboť v každé této pozici můžeme ještě navíc zaujímat další polohy.

Postoj těla a vůbec celkově gesta a pohyby samozřejmě ovlivňuje i náš temperament,

kulturní společenství, momentální psychický stav i to, v jakém kolektivu se právě nacházíme (in Křivohlavý, 1988).

Mimika

Většina vědců v oblasti nonverbální komunikace se shoduje, že mimikou vyjadřujeme zejména emoce, dle Křivohlavého mimika zahrnuje i tzv. kulturně tvarovaná gesta, například zdvořilostní úsměv (in Křivohlavý, 1988).

Pohled očí

Pohledem získáváme mnoho informací, mnoho jich také o sobě vysíláme (ať chceme nebo ne), proto je jasné, že zraková komunikace má velmi klíčový význam. Pohledem můžeme navodit úzkost, strach, lze jím druhého přesvědčovat, koketovat s ním, vyprovokovat ho k boji, či navodit pocit sounáležitosti, pochopení, lásky.

„Zrak také prozradí náš duševní prožitek, přestože v danou chvíli nic neděláme. Očima zkrátka mnoho sdělíme, ale také vyzradíme“ (in Vybíral, 2009, s. 84).

Volba a změna vzdálenosti a zaujímání pozice v prostoru

Zaujímání vzdálenosti neboli proxemika je často diskutovaným jevem při komunikaci. Nejde totiž jen o vzdálenost dvou lidí při komunikaci, ale i o to, kdo si kam sedne v místnosti, případně o tzv. vertikální vzdálenost (tedy o různou výši očí při komunikaci).

Zejména ta vertikální vzdálenost je důležitá při komunikaci s dítětem, kdy je dokázáno, že dítě jedná klidněji, pokud se dospělý „sníží“ na jeho úroveň a jedná s ním tak z očí do očí (Plaňava, 1996, in Pavlovská, 2004).

Dotyky

Kontakt dotyky neboli haptika je nejspíše nejprimitivnější formou neverbální komunikace, neboť hmat se u dítěte vyvíjí jako první. Na druhou stranu je haptika důležitou

součástí setkání, jako je podání ruky, stisk, polibek apod. Vše je samozřejmě provázáno zejména s kulturními tradicemi, neboť každý národ vnímá tuto formu neverbální komunikace jinak.

V souvislosti s dětmi je v pedagogické praxi vhodné si jejich dotykových kontaktů všimnout. Hodně často totiž přehnané odmítání či naopak jeho neutuchající vyhledávání odkazuje na nějaký závažnější problém (například strádání projevů lásky od rodičů) (in Pavlovská, 2004).

Jako poslední aspekty neverbální komunikace uvádí Vybíral tón hlasu a další neverbální aspekty řeči a oblečení, zdobnost, fyzický a jiný aspekt vlastního zjevu. Zejména oblečení a celková upravenost člověka ovlivňuje jeho společenský status a to, jak jej jeho okolí vnímá. Máme přirozený sklon považovat člověka hůře oblečeného či potetovaného za jedince níže postaveného než člověka upraveného a bez zbytečného „tělesného zdobení“.

Zdání však někdy klame. Na to bychom měli myslet právě v pedagogické praxi, kdy zejména děti mají tendence vylučovat ze své skupiny dítě jen kvůli jinému oblečení (in Vybíral, 2009).

2. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

2.1. POJEM PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Je důležité si říci, že pedagogická komunikace, tedy komunikace mezi učitelem a žákem, případně jeho rodičem, je natolik specifická, že vznikl přímo obor zabývající se pedagogickou komunikací. Než se začneme věnovat detailněji různým typům komunikace s rodiči a dětmi, bude nutné si tento obor alespoň zevrubně přiblížit.

Stejně jako všechna odvětví týkající se nějaké sociální interakce jsou nazírány z mnoha úhlů pohledu, ani v tomto případě nenalezneme jasnou definici. Pro naše účely je však jako vykreslení pojmu dostačující ta Marešova, Křivohlavého, kteří ve své práci uvádějí, že *„pedagogická komunikace je vlastně zvláštní druh sociální komunikace, přičemž tato sleduje pedagogické cíle a pomáhá vzdělávat a vychovávat“* (in Mareš, Křivohlavý, 1990).

Je nasnadě připomenout, že výchovně-vzdělávací funkci však nezastávají pouze vzdělávací instituce (ať už mateřské nebo základní školy, či jiná mimoškolní zařízení), ale zejména rodina. I z toho důvodu je velmi těžké pojem a rozsah pedagogické komunikace vymezit.

Stejně jako v běžné komunikaci, které je věnována první kapitola, jde o výměnu informací mezi minimálně dvěma účastníky. A i zde jde o výměnu pomocí jazykových, verbálních prostředků i pomocí těch nejazykových, neverbálních. Hlavním cílem však není informace jako taková, ale právě ten výchovně-vzdělávací proces při jejím sdělování.

V tomto ohledu připomíná Leontjev, že pokud je takováto pedagogická funkce plnohodnotná, může zajistit příznivé emocionální klima nejen ve vztahu učitel – žák, ale také mezi žáky samotnými. Vytváří optimální podmínky pro rozvoj motivace ke vzdělání, k přijímání nových podnětů, ke kreativitě. Formuje osobnost žáka správným směrem (in Mareš, Křivohlavý, 1990).

Pedagogickou komunikaci bychom zjednodušeně mohli rozdělit do tří vzájemně se prolínajících skupin dle míry připravenosti a míry očekávání průběhu komunikace.

Pokud učitel dokáže dopředu zcela odhadnout podobu průběhu nadcházející komunikace, jedná na základě jakési „automatizace“. Jde o komunikaci, na niž se nemusí připravovat, je stále stejná, neměnná. Jako příklad z praxe můžeme uvést rozhovor na téma hygiena, oblékání – svlékání, kdy i většina dětí pokládá otázky v nezměněné formě.

Druhou formou je komunikace, kterou si může učitel připravit dopředu jen zevrubně, okrajově. Učitel však na základě zkušeností dokáže odhadnout průběh, promyslí, jaké možnosti při rozhovoru připadají v úvahu. Jako příklad z praxe lze uvést sdělení „špatné zprávy“ rodiči. Dítě si zničí během docházky část oblečení, učitel musí tento fakt sdělit zákonnému zástupci. Může očekávat dvě reakce – pochopení nebo vztek. Na oboje se však může dopředu připravit, ale reagovat musí v daném čase dle reakce rodiče.

Třetí formou jsou situace, na které se nelze dopředu připravit vůbec. Jde o jedinečné a neopakovatelné momenty v pedagogické praxi, které však učitel v danou chvíli musí vyřešit. Velkou roli zde hraje nejen zkušenost, ale také osobnost učitele a jeho schopnost ovládat své emoce, často jde totiž o situace velmi vypjaté, kde je důležitá vysoká míra empatie, logiky i argumentace (zejména při rozhovoru s rodiči).

Tato forma komunikace je velmi vyčerpávající, ale zkušený pedagog by se měl umět k takovýmto situacím vrátit, konstruktivně si je rozebrat, najít klady i zápory svého jednání a chování a poučit se z chyb. Byť jsme zmínili, že tyto momenty jsou jedinečné, jisté vzorce komunikace se neustále opakují. Proto by si měl učitel způsob řešení „zakódovat“, aby jej mohl použít v nějaké jiné, leč podobné situaci.

Z toho vyplývá, že s dovednostmi komunikace se nerodíme, lze se jí naučit, neboť má jasně dané základy, na kterých se během praxe dá velmi dobře stavět (in Mareš, Křivohlavý, 1990).

2.2. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE UČITEL VERSUS RODIČ

Přestože se pedagogická komunikace nejčastěji objevuje ve vztahu učitel – žák, je nutné zmínit také možnosti komunikace s rodiči, neboť vzájemná spolupráce těchto tří složek je základem úspěchu při vzdělávání a výchově dítěte.

Nutno podotknout, že vztah učitel – rodič je někdy velmi ovlivněn rodičovským negativním přístupem ke školství jako takovému. Vychází to zejména z vlastních špatných zkušeností z dětství a dospívání, kvůli nimž nejsou schopni vnímat učitele jako osobnost a odborníka v dané profesi, ale dokonce jeho autoritu snižují i u vlastních dětí.

Dalším problémem bývá zažitý úzus, že škola je výchovně-vzdělávací instituce, někteří rodiče tak mají pocit, že ve chvíli, kdy přihlásí své dítě do školky, končí jejich povinnost se starat o jeho další rozvoj. Opak je však pravdou, *„je potřeba, aby se rodiče aktivně zajímali o školní vzdělávání svého žáka, neboť tento zájem má pozitivní souvislost se školními pokroky dítěte“* (Lunt a Sheppard, 1986 in Fontana, 2003, s. 40).

S různými osobnostmi rodičů musí pedagog samozřejmě počítat. A při přípravě na určitou situaci tuto skutečnost zohlednit. Vzhledem k tomu, že děti přebírají určité vzorce chování svých rodičů, dá se říci, že je učitel v tomto směru ve výhodě. Pokud má v kolektivu dítě, které je laxní k různým pravidlům i ke komunikaci samotné, je velká pravděpodobnost, že ani rodiče nebudou mít o jeho vzdělávání zájem (není to však pravidlem). A podle toho odvíjet svou míru očekávání průběhu rozhovoru. A podle toho se na tento rozhovor i připravit.

Vztah mezi rodičem a učitelem je ovlivněn zejména prvním setkáním, v našem případě tedy zápisem do mateřské školy. Zde by měl učitel zapůsobit co nejvyšší mírou empatie, neboť si musí uvědomit, že prostředí školky je nové nejen pro dítě, ale také pro „prvorodiče“ bez zkušeností a s někdy dosti mylnými představami o fungování takovéto instituce.

Právě v této chvíli se rodí základ vztahu, který předurčí jeho další průběh. Vztah je to vždy velmi vrtkavý, leč formovatelný. Nutno říci, že dobrá spolupráce učitele s rodičem je také určitým vzorcem chování pro dítě, o které by mělo jít především. Rodič si často neuvědomuje, že pokud nějakou situaci často řeší s učitelem nestandardním způsobem (od

nadávek po agresi), a to přímo před svým vlastním potomkem, nevědomky mu tak upravuje vzorec chování, že tento způsob komunikace s vyučujícím – autoritou je zcela běžný.

Chyba v komunikaci ale nemusí být jen na straně rodiče, chyb se dopouští i pedagog. V tomto případě jde většinou o nezkušenost. Pak už jen záleží na učiteli samotném a jeho osobnosti a schopnosti poučit se z chyb.

Jak bylo již napsáno výše, obě strany by si měly vždy při komunikaci uvědomovat, že jejich cíl je společný – řádné vzdělání i výchova dítěte a motivace k pozitivnímu přístupu k sobě samému i k lidem okolo (in Čapek, 2013).

2.2.1. TYPY KOMUNIKACE S RODIČI

Je velmi těžké striktně oddělit jednotlivé typy. Komunikace je živý organismus, který se neustále vyvíjí, ovlivňuje své vlastní účastníky, prolíná různé formy a opět se od nich odvrací. Pokusíme se tedy na základě poznatků z jednotlivých knih uchopit dané téma jednoduše a pochopitelně. V optimální situaci se všechny druhy této komunikace, které zmíníme, různě střídají a doplňují se.

V první řadě můžeme rozdělit komunikaci na pasivní a aktivní. Při pasivní komunikaci je rodič vlastně jen pouhým příjemcem informací, a pokud jde o pasivní komunikaci ve smyslu přenosu informací, kdy je výchova, vzdělávání i aktivita dítěte v pořádku a nemusí nic řešit ani jedna strana, je vše v pořádku. Do tohoto druhu komunikace lze tedy zařadit různé informační vzkazy na nástěnce / e-maily organizačního rázu, upozornění či pozvánku.

Pasivní komunikace v případě, kdy je nutné řešit problém, je však závažnou chybou. Ať už jde o učitele, či rodiče. Jde většinou o situaci, kdy dítě poruší nějaké pravidlo, nedodrží školní řád aj. V takovém případě určitě nesmí učitel pasivní komunikaci přijmout jako adekvátní řešení. Naopak, musí být velmi aktivní, snažit se věc řešit asertivně s ohledem na osobnost rodiče a na způsob jeho jednání.

Z praxe však mohu potvrdit, že o co víc učitel chce být aktivní v řešení problému, o to více bývá pasivní rodič. Důvody mohou být různé, od přílišného respektu k učitelům a strachu, že nebudou rozumět, po stud, že se musí něco řešit, až po opravdový reálný

nezájem o dítě. Takového rodiče lze většinou však včas identifikovat, neboť kromě pasivní komunikace bývá pasivní i jeho spolupráce celková (in Čapek, 2013).

Opakem je komunikace a spolupráce aktivní, kdy se rodič zajímá o chod školy jako takové, připomínkuje, navrhuje, ptá se, argumentuje. Nejde jen o besídky a jiné společenské akce mateřské školy, ale i o různé schůzky (ať už osobní či hromadné). Z vlastní zkušenosti vím, že pokud učitel narazí na asertivně aktivního rodiče, pak ta spolupráce bývá velmi přínosná zejména pro dítě samotné.

Problém může nastat u „agresivně aktivního“ rodiče, který do výuky a chodu školky zasahuje více, než je zdrávo, a svých požadavků se domáhá nátlakem. Jak však již bylo několikrát řečeno, zkušený pedagog by si měl umět poradit i s takovouto rodičovskou osobností.

Druhou možností, jak dělit pedagogickou komunikaci v rámci mateřské školy, je na osobní a hromadnou.

Za osobní komunikaci považujeme přímý kontakt s rodičem (či jiným zákonným zástupcem). Základem této komunikace nemusí být pouze rozhovor „mezi čtyřma očima“. Za osobní komunikaci považujeme ve školském zařízení sdělování informací i skupině osob, ovšem navázaných na jedno jediné dítě.

Takovýto kontakt lze uskutečnit nejen přímo osobně, tzv. z očí do očí, ale řadíme sem samozřejmě i telefonický rozhovor, dopis, zprávu či e-mail. Ve školské praxi, od škol mateřských po vysoké, jsou pak velkou pomocí pro rodiče (v případě vysokých škol pro studenty) i konzultační hodiny. Ty je důležité mít veřejně (například na webu školy) a neměnné v čase i dni.

Zvláštním případem je telefonický rozhovor. Ten by měl učitel volit jen v akutním případě, kdy je nutné rychle informovat rodiče – zranění, nemoc, přestupek, změna v denní organizaci školky apod. Ze strany rodičů to pak bývá z důvodu omlouvání dítěte na daný den, jiného času vyzvednutí či kvůli domluvení osobní schůzky.

Jako **hromadnou komunikaci** označujeme informování větší skupiny lidí, v našem případě tedy skupinu lidí od vícero žáků. Zprávy, které sdělujeme hromadně, by se měly týkat všech zúčastněných, rozhodně před všemi neprobíráme problém jednoho jediného dítěte. Mezi hromadnou komunikaci můžeme zařadit hromadný e-mail, nástěnky, dále pak kulturní akce školy či „třídní schůzky“.

Kulturní akce není zcela typickým druhem komunikace, lze ji sem však zařadit. Je to totiž nejlepší nástroj, jak ukázat rodičům („promluvit k nim“), co všechno jejich děti za daný časový úsek zvládly, co všechno se ve školce dělá, na jakých projektech děti i učitelé pracují.

Třídní schůzky taktéž nestojí v popředí komunikačních kanálů v mateřské škole, je to spíše záležitost škol vyšších stupňů. Některé školky či jednotliví učitelé se k nim ale občas uchylují i v tomto prostředí, je to totiž nejrychlejší možnost, jak o něčem informovat větší skupinu, obzvláště když je třeba okamžité zpětné vazby. Týká se to například nabídky různých výletů, vícedenních aktivit apod.

Hromadné e-maily velmi ulehčují práci úplně stejně jako zmíněné třídní schůzky. Jde však o jakousi neosobní formu, kdy učitel potřebuje pouze sdělit informace „masám“, ale neočekává v podstatě žádné argumenty či nějaký dialog, snad možná jen potvrzení, že zpráva byla přijata. Z vlastní zkušenosti však vím, že i hromadná e-mailová komunikace s sebou nese komplikace, tou je ochrana údajů. Někteří rodiče nechtějí mít viditelnou adresu pro ostatní účastníky takovéto komunikace, proto je důležité na úvodní schůzce zjistit, zda rodičům dané skupiny nevadí, že jejich adresa bude v hromadném e-mailu. A podle toho se dále zařadit.

Poslední typem hromadné komunikace jsou **nástěnky**. Jsou často na velmi dostupných místech – chodba, šatna, u dveří jednotlivých tříd, tam, kde ji mohou mít rodiče denně na očích při vyzvedávání svého dítěte. Je to velmi důležitá součást mateřské školy, využíváme ji totiž nejen ke sdělování nejdůležitějších informací o chodu školy, o změnách, jídelníčku aj., ale také občas slouží jako jakási galerie žákovských výrobků. Rodiče tak díky nástěnkám mají přehled nejen o různých aktualitách, budoucích akcích a tématech týdenních či měsíčních projektů, ale také o práci svých dětí, od obrázků a jiných uměleckých výtvorů (básničky, písničky aj.) až po různé pracovní listy, které se užívají zejména u předškoláků.

Je však důležité, aby nástěnka byla přehledná, nepřehlčená papírky různých velikostí, barev, obrázky, malůvkami apod. Měla by v první řadě sloužit jako komunikační prostředek, v druhé řadě teprve jako umělecká vývěska. Mnoho mateřských škol tento problém řeší jednoduše – nástěnka je pouze pro informace rodičům, sítě / provazy / šňůry / panely slouží dětským výtvorům. Řešení je to velmi dobré, neboť je možnost vyvěsit práce všech dětí, které ji zveřejnit chtějí. Učitel tak nemusí řešit problém s místem a tedy i s výběrem prací, které na nástěnku půjdou.

Na závěr této kapitoly bychom měli dodat, že komunikace ve školském prostředí je opravdu základ, v mateřské škole obzvlášť. Učitel by si měl uvědomit, že někteří rodiče mají poprvé své dítě odloučené od sebe, proto by měl nabídnout možnost konzultace každý den, samozřejmě ne na úkor svých povinností a ne nad rámec pracovní doby. Rodič by měl mít možnost zeptat se na vše, co ho zajímá nejen ohledně organizace, ale i toho, co se dítěte dotýká přímo, ať už se jedná o adaptaci v novém prostředí, o jídlo či o kamarády. Pro učitelku mohou být některé dotazy nesmyslné, zbytečné, ale z pohledu rodiče to může být naopak, proto by k nim měla být co nejvíce vstřícná. Stojí na tom nejen možnost vybudovat si vzájemnou důvěru, ale také možnost vybudovat přínosný vztah pro všechny tři účastníky – pro školu, rodiče i dítě.

2.2.2. ZÁSADY EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE S RODIČI

„Komunikativní dovednosti patří k podstatným rysům pedagogických dovedností, jež jsou známkou pedagogické kompetence učitele, charakterizující jeho mistrovství“ (in Křivohlavý, 1987, s. 7).

Učitel, jenž ovládá dovednost komunikace, je zdravě sebevědomý, umí své argumenty a názory předávat asertivně a konstruktivní kritiku přijímat se vztyčenou hlavou, by jistě brala jakákoliv vzdělávací instituce. Problém je v tom, že všechny tyto schopnosti se učitel učí až v průběhu praxe. Sám postupně zjišťuje, jaký druh komunikace platí na jakého rodiče, postupně se naučí i zdravé sebekritice, dokonce i kritiku z druhé strany přijímat. Nic z toho

však nemůže proběhnout bez vrozeného smyslu pro empatii a, budme upřímní, bez sociálního cítění a inteligence.

Projdeme si nyní postupně několik zásad, které jsou pro efektivní komunikaci zásadní. Že by měl učitel **mluvit spisovně** a neměl by mít omezenou **slovní zásobu**, je nejspíše jasné. Žádný rodič nechce zjistit, že paní učitelka mluví jako dlaždic a neumí dát dohromady větu jednoduchou, natož souvětí (Čapek, 2013).

Kromě toho je velmi důležitá řeč těla a celkový výraz ve tváři. Pokud při přivítání podáme místo ruky leklou rybu a na tváři budeme mít otrávený výraz, sympatie a důvěru nejspíše nezískáme. Pevný stisk, postoj těla a pohled z očí do očí je velmi důležitý, stejně jako úsměv, i když chceme s rodiči probírat nějaký problém týkající se jejich dítěte. Úsměvem naznačujeme otevřenost dialogu, argumentům druhé strany. Úsměvem odzbrojíme (Koželuh, in Informatorium, 2021).

Neodmyslitelným nástrojem efektivní komunikace je i **trpělivost, naslouchání a respekt**. Bez respektu nefunguje nic. My musíme respektovat, že *„rodič je zákonný zástupce a za své dítě plně zodpovídá, na druhou stranu musí mít rodiče respekt vůči nám, protože my jsme odborníci na předškolní výchovu a vzdělávání, pracovali jsme s desítkami a stovkami dětí, své práci rozumíme a děláme ji dobře!“* (Koželuh, in Informatorium, 2021, s. 12).

Aktivním nasloucháním navíc budujeme pozitivní vztah s rodičem. Během něj se také snažíme porozumět emocionálnímu rozpoložení druhého, snažíme se vcítit do jeho pocitů, kterých může být celá škála, od studu až po zlobu či momentální nenávisť. Schopnost aktivně naslouchat je pro pedagoga velmi důležitá, a to nejen ve vztahu s rodičem, ale zejména ve vztahu se žákem.

Pro efektivní průběh komunikace je také zásadní schopnost umět se **odpoutat od vlastních emocí**. Je to nejspíše ta nejtěžší zásada správné komunikace. Učitel by měl za každé situace přistupovat ke komunikaci racionálně, profesionálně. A to i v případě, že rodič s ním pod emocemi jedná.

Je také dobré **nestavět se do pozice soupeře**, ale spíše vyjít rodičům vstříc. Někdy než vstřícnost je lepší zvolit si taktický přístup, zejména pokud chceme s rodičem probrat nějaké nepříjemné téma ohledně dítěte. I přes nepříjemné téma rozhovoru a výčet všech špatností

bychom ale neměli zapomenout na pochvalu. Ta ve chvíli, kdy chce rodič slovně útočit, je dobrou záchrannou brzdou, neboť může na jeho odhodlání trochu ubrat (Koželuh, in Informatorium, 2021).

Ruku v ruce s tímto jde i schopnost **nesoudit a „nenálepkovat“**. Učitel by za žádných okolností neměl mluvit o dítěti jako „o nevychovaném“, neměl by pronášet věty typu „s ním už to stejně nemá cenu“, „on na to stejně nemá“, „on se stejně nikdy nezmění“ apod. Nesmíme zapomenout, že každý rodič je na podobnou kritiku velmi citlivý, neboť to vnímá jako kritiku sebe sama, což může při nejmenším vést k pocitu selhání.

Vybíral všechny tyto zásady v podstatě shrnuje jasně, když říká, že *„člověk má kromě opravdovosti být v dialogu s druhým vstřícný a uvolněný, akceptující (to jest má druhého přijímat a respektovat), sám autentický, zajímaví se, má se umět vcítit“* (Vybíral, 2005, s. 211).

Mezi zásady efektivní komunikace lze taktéž zařadit i **prostředí**, v němž rozhovor probíhá. Pokud zvolíme k nějakému závažnějšímu tématu chodbu či vestibul budovy, kudy každou minutu projde řada lidí, nebudou určitě mít účastníci rozhovoru pocit komfortu. Ideální pro časově náročnější rozhovory je proto prázdná třída, kancelář, kabinet, zkrátka prostředí, kde nebudeme rušeni a kde se budeme cítit příjemně.

Samostatnou částí efektivní komunikace je pak i pečlivá **příprava na rozhovor** a jeho průběh. Učitel by si měl před schůzkou ujasnit, nač se chce zaměřit, utřídit si témata, která chce rodičům předestřít. Pokud popisuje událost, která se stala, měl by být srozumitelný, věcný, bez emocí a zdlouhavého vyprávění. Učitel by samozřejmě měl být s okolnostmi seznámen do detailu, měl by mít ponětí o průběhu i případných svědčích dané události, pokud jí nebyl přítomen sám, aby mohl reagovat na dotazy.

Důležité je poté nechat mluvit i druhou stranu, aby se k danému problému vyjádřila. Jaký názor na věc rodiče mají. Obě strany by si měly objasnit veškerá fakta, pohovořit o nich tak, aby bylo patrné, že všichni účastníci rozhovoru všechna stanoviska pochopili. Poté by měl učitel navrhnout řešení a nabídnout radu, případně přímo pomoc. A pokud komunikace probíhala správně, rodič radu jistě rád přijme a ocení ji.

Čapek ve své publikaci zmiňuje několik zásad, které by měl učitel při rozhovoru respektovat. Pro doplnění a shrnutí si tyto zásady uvedeme. Jako učitelé:

- *dbáme na to, aby nám rodič rozuměl;*
- *volíme kratší věty, při kterých se stále ujišťujeme, zda rodič vše chápe;*
- *vyhýbáme se cizím slovům a odborným výrazům;*
- *neuhýbáme, nemlžíme, nelžeme, nevymlouváme se, mluvíme konkrétně a jednoznačně;*
- *vyhýbáme se expresivním výrazům a přehnaným emocím;*
- *nepřeháníme;*
- *ponecháme prostor pro rodiče, jeho odpovědi i otázky.*
- *rodič není náš žák, podřízený, ani posluchač!*

(Čapek, 2013, s. 143 - 144)

A co je nejdůležitější – i když se řeší nějaký problém, učitel by měl v závěru vždy **vyzdvihnout i kladné stránky** dítěte. Pochválit ho za jakoukoliv jinou aktivitu, která je přínosná pro něj nebo pro kolektiv. Ukázat, že si ho učitel „nezaškatulkoval kvůli jedné lumpárně“. Někdy je přínosem pochválit i rodiče, že se na schůzku dostavili, že mají zájem celou věc vyřešit v klidu a konstruktivně. Ukázat jim, že tento způsob je lepší cesta než se schůzkám s učitelem vyhýbat (in Holeček, 2014).

2.2.3. CHYBY V KOMUNIKACI S RODIČI

K chybám v komunikaci dochází poměrně často i u zkušených pedagogů. Někdy je to dáno nemožností se na rozhovor připravit, někdy i nepředloženým chováním rodiče. Někdy učitel sděluje tak závažnou věc, že není schopen se od svých emocí odpoutat.

Chybami v komunikaci se ale neustále učíme, a pokud tyto chyby dokážeme v rozhovoru identifikovat a pojmenovat, můžeme se jich nadále vyvarovat.

K nejčastějším chybám nejen v pedagogické komunikaci patří shazování názorů druhého, chytání za slovo, nejasnost, dvojsmysly, užívání prázdných frází, skákání do řeči či

nedokončování vět. Jako nepřipustná se považuje i manipulace, tedy ovlivňování chování druhých se zjištěným cílem docílit svého jakýmkoliv způsobem.

Nepřijatelné v komunikaci je rozhodně lhaní a úmyslné poskytnutí nepřesných informací. Dále necitlivé chování, porušování dohodnutých pravidel komunikace, užívání vulgarismů, slovní napadání, ironie či sarkasmus. Někdy místo slovní agrese dochází k tzv. neverbální agresi, tj. například demonstrativní mlčení či ignorace.

Pokud bychom se zaměřili ryze na pedagogickou komunikaci, jako chybu v komunikaci můžeme označit i „nálepkování“ a „škatulkování“ a pochybování o kompetenci druhého, s čímž se setkáváme spíše ze strany rodiče.

Čapek ve své publikaci výčet chyb v pedagogické komunikaci rozvíjí ještě dál. Uvádí jako příklad špatné komunikace i užívání odborných termínů, povyšování se nad druhého, netrpělivost, nedostatek času a výběr nevhodného místa ke komunikaci.

K nepochopení může také dojít kvůli špatnému postoji učitele, který má tendenci se k rodiči chovat jako ke svému žákovi a stejně tak s ním i jedná. Na druhé straně rodič dost často jedná na základě svých vlastních zkušeností z doby, kdy sám školu navštěvoval, a tyto zkušenosti pak promítá do vnímání situace popisované učitelem.

Mezi obvyklé chyby pak patří i tzv. haló efekt, kdy učitel jedná s rodičem na základě prvního dojmu, který nemusí být příznivý. Dále je to stereotypizace (tzn. že podle jeho obvyklým soudům, například že s romským rodičem budou jen problémy) a předsudky, které mohou zapříčinit negativní přisouzení. Příkladem je špatné ohodnocení rodiče kolegou, kvůli němuž zaujme učitel již předem negativní postoj a podle něj se na rozhovor připravuje.

K horší možnosti správně pochopit obsah konverzace mohou někdy přispět i individuální predispozice člověka. Ať už jde o intenzitu hlasu (příliš potichu – příliš nahlas) nebo jeho tempo (příliš pomalá mluva – příliš rychlá mluva), či neschopnost vyjádřit myšlenku nahlas a chorobná nervozita.

„Také zde, jako u jiných nedostatků, se můžeme zlepšovat a svou komunikační dovednost pozdvihnout na vyšší úroveň“ (Čapek, 2013, s. 135).

2.3. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE S DÍTĚTEM

Pedagogická komunikace ve vztahu učitel – žák je tím nejčastějším druhem komunikace ve školním prostředí. V rámci mateřské školy je však tato komunikace zatížena mnoha faktory, které její průběh někdy velmi zásadně ovlivňují. Tím nejzásadnějším faktorem jsou komunikační kompetence dítěte.

Dítě předškolního věku by mělo být schopno vyjadřovat se souvisle a srozumitelně a také by mělo být schopno navazovat běžné kontakty nejen s dospělými, ale i s dětmi. Je jasné, že tento fakt lze očekávat jen v optimálních podmínkách, neboť dítě je živý tvor nabytý emocemi a nástup do nového prostředí, kterým školka je, může se všemi již získanými kompetencemi zahýbat.

„V této době se mohou zejména u citlivějších jedinců a dětí, u nichž se vyskytují větší či menší obtíže v přirozené separaci od matky (potažmo rodičů), vyskytovat různé obtíže v oblasti komunikace“ (Bytešníková, 2012, s. 29).

Bytešníková ve své publikaci dále zmiňuje, že je velmi důležité zaměřit se na takovéto odchylky, kdy dítě přestane po nástupu do školky komunikovat jak s učiteli, tak s vrstevníky, přestože předtím s tím nemělo problém. V této době se taktéž mohou objevit projevy mutistických poruch, nejčastěji pak selektivní němota.

Běžně se délka adaptace na nové prostředí udává přibližně čtyři týdny po nástupu, kdy učitelé počítají s různými projevy přivykání, jako jsou například nespavost, nechut k jídlu, počůrávání, již zmíněná selektivní němota, či naopak pláč, agrese, nedodržování pravidel apod. Po uplynutí této doby by si tak učitel měl začít více všimnout jedince, u kterého některé z těchto příkladů přetrvávají, z nichž nejzávažnější je právě ta nepřítomnost verbálního projevu.

„Proto je důležité, aby preprimární pedagogové byli se zmíněnou problematikou obeznámeni, poněvadž včasná a správná identifikace mutistických poruch má v elementární fázi institucionalizované výchovy obrovský význam pro celý další vývoj jedince“ (in Bytešníková, I., 2012, s. 30).

Předškolní pedagogové by se však měli celkově věnovat orientačnímu zjišťování komunikačních kompetencí u dítěte. První diagnostika by měla proběhnout víceméně hned

po adaptačním období po nástupu do školky. Pokud tedy nemá dítě s přivykáním na nové prostředí problém a vše probíhá optimálně, měl by si učitel postupně všímat nejen výslovnosti jednotlivých hlásek, ale i celkového způsobu vyjadřování. Zaměřit se na tempo, sílu a melodii řeči. Důležitá je také stavba věty po stránce obsahové i stylistické.

Kromě verbálních projevů musí učitel sledovat i úroveň zrakového a sluchového vnímání, motoriku mluvních orgánů a hrubou a jemnou motoriku, potažmo grafomotoriku.

V tomto ohledu je na učitele mateřských škol naložena velká zodpovědnost, ovšem jak již bylo řečeno, včasná diagnostika jakéhokoliv problému ještě v zárodku může danému jedinci – dítěti pomoci v dalším vývoji (in Bytešníková, 2012).

V následující kapitole se zevrubně podíváme na jednotlivé fáze rozvoje komunikace u dětí a na optimální průběh vývoje řečových kompetencí s ohledem na věk.

2.3.1. ROZVOJ KOMUNIKACE U DĚTÍ

Vývoj řeči je jeden z nejpozoruhodnějších procesů v lidském životě. Šulová uvádí, že *„při procesu osvojování řeči dochází v relativně krátkém časovém období k paralelnímu zvládnutí rozmanitých aktivit, které tvoří komplex řečových dovedností“* (Šulová in Bytešníková, 2012, s. 16).

Poněkud romantičtěji pak tento proces popisuje ruský autor textů pro děti Čukovskij: *„Když se dítě učí mluvit, je to nejvíce zatížený duševní pracovník na naší planetě, aniž o tom má, naštěstí, nejmenší tušení.“* (Ohnesorg 1976 in Bytešníková, 2012, s. 25.)

Vývoj řeči probíhá v několika fázích, které by se daly shrnout do dvou hlavních – tzv. preverbální období a období vlastního vývoje řeči. Preverbální fáze probíhá přibližně do jednoho roku dítěte a obsahuje kromě pláče různé intenzity a druhy (díky tomu matky postupně odlišují, zda jde například o pláč hladu, samoty či bolesti) i broukání či žvatlání pudové nebo napodobující.

Bytešnicková označuje toto období napodobujícího žvatlání jako první milník ve vývoji řeči. Jde o tzv. fyziologickou echolalii, kdy se dítě snaží napodobit pohyby mluvidel ostatních lidí a jednotlivé hlásky. Je to období přibližně kolem devátého měsíce věku, kdy lze poznat, zda nemá kojeneček sluchovou vadu. Napodobující žvatlání se totiž objevuje pouze u jedinců slyšících.

Kolem prvního roku věku pak přichází fáze vlastního vývoje řeči v pravém slova smyslu. Podle Chomského „*se dítě ve věku od dvou do šesti let učí v průměru jedno slovo za hodinu, přičemž mu stačí, aby je slyšelo jen jednou, a to i ve značně nejasném kontextu*“ (Chomsky 1998 in Vybíral, 2000, s. 91).

Vybíral ve své knize uvádí, že osvojování jazyk má několik fází. V první fázi jsou pro dítě slova jen zvuky. Ve druhé fázi začíná dítě vnímat, že se zvuky opakují ve stejných situacích. Ve fázi třetí dítě začne napodobovat zvukově, ale neví, co slova znamenají. Často také pozorujeme, že rádo mluví samo k sobě a naučená slova umí „umístit“ ve správném kontextu, neboť to odposlouchalo. Ve čtvrté, závěrečné fázi dítě umí slovo umístit do správného kontextu i bez předchozího náslechu.

Každý rodič by měl mít na vědomí, že dítě se učí napodobovat slova, která od nich slyší, a že napodobuje i emotivnost, se kterou se slova užívají. Zároveň je však schopno si vymyslet i svá vlastní slova.

Postupně si dítě musí osvojit čtyři základní schopnosti v daném pořadí:

a) porozumět slyšenému slovu za přítomnosti objektu;

b) porozumět slovu za nepřítomnosti objektu;

c) promluvit slovo za přítomnosti objektu;

d) promluvit slovo za nepřítomnosti objektu;

(in Vybíral, 2000, s. 94).

Největší penzum nových slov si dítě osvojí v tzv. řečově bouřlivém období, které probíhá mezi 18. – 36. měsícem věku. Rozvíjí se u něj jak aktivní slovní zásoba, tak i ta pasivní. Právě rozsah pasivní slovní zásoby je podle psychologů jedním z kritérií inteligence. Jak říká Vybíral, „*čím více slov umíme vysvětlit (rozumíme jejich významu), tím jsme v jistém smyslu inteligentnější*“ (Vybíral, 2000, s. 116).

Téma o vývoji řeči u člověka by vydalo na samostatnou bakalářskou práci. My se však vzhledem k našemu tématu práce, tj. pedagogická komunikace dětí předškolního věku, budeme nadále věnovat odpovídající věkové kategorii, tedy vývoji řeči v rozmezí třetího až šestého roku věku dítěte. V celé této části kapitoly jsme vycházeli z knihy *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let* (Bacus, 2004).

Období třetího roku věku dítěte

Většina dětí v tomto věku již mluví dobře a plynule a má širokou slovní zásobu (800 až 1000 slov). V řeči dokážou užívat množné číslo podstatných jmen, sloves i osobních zájmen, ale celková gramatika a stylistika jim ještě stále dělá problémy.

Děti nejen v tomto věku jsou doslova fascinovány různými nesmyslnými rýmy. Baví je taktéž hry se slovy. Proto některé děti mluví, jen aby něco říkaly. Dá se říci, že je baví sama sebe poslouchat.

Ve věku tří let umějí také splnit naše pokyny, dokážou dokonce vyhovět i složitějším požadavkům. Nedělá jim problém popis jednodušších obrázků. V podstatě by měly být schopné říci nejen, co na obrázků vidí, ale jaký příběh například obrázek zobrazuje.

Řeč je užívána zcela běžně v každodenním běhu života, postupně se rozrůstá i v závislosti na podnětech okolí slovní zásoba. Dítě začíná používat složitější slova i věty, často je u nich patrná snaha mluvit jako dospělý člověk. Tato fáze přivede rodiče mnohokrát do nestandardních situací. Dítě si totiž rozšiřuje svou slovní zásobu napodobováním slov a slovních obrátů osob nejbližších a neváhá je bezelstně užít v jakémkoliv, i nevhodném, momentu.

Tříleté dítě se orientuje v časových pojmech, jako jsou den – noc, pojmenovává základní předměty denní potřeby. Taktéž o sobě mluví v první osobě čísla jednotného, tedy ve formě JÁ.

Období tři a půl až čtvrtého roku věku dítěte

Toto období je vhodné pro rozvoj dovedností, které budou nutné pro nácvik čtení. Nejde tedy jen o podněty pro rozšiřování slovní zásoby, ale také důraz na plynulost řeči, na její procvičování. Proto striktně dbáme na pojmenovávání předmětů a jevů z běžného života. Nestačí tedy užívat jen zájmena „tamto a tohle“. Chceme-li u dítěte správně rozvíjet jeho řečové dovednosti, je důležité používat pro předměty přesné názvy. V tomto ohledu je dítě naším odrazem, odrazem naší vlastní slovní zásoby.

Slovní zásoba se v tomto období rozšiřuje o příslovce, umí dokonce užívat větný zápor a různé tvary sloves, osvojuje si i slovesné časy a jejich užívání v kontextu věty. Věty jako takové se prodlužují. Nastává taktéž doba různých všetečných otázek charakteru „A proč?“ či „Kdy - kdo?“ I zde je důležitá trpělivost, nezapomeňme, že podpora zvědavosti je současně i motivací pro učení se dalších a dalších slov, včetně pojmů abstraktních.

Období čtvrtého až čtyř a půl roku věku dítěte

V tomto období je již zcela osvojené užívání slovesných časů v kontextu, dokáže tedy používat jak minulý, tak i přítomný a budoucí čas. Postupně se začíná orientovat i v ročních dobách, měsících, dnech. Mělo by tak mít představu, alespoň přibližnou, jak po sobě následují jednotlivé denní události.

Zlepšuje se prostorová orientace v blízkém okolí, například má již osvojenou cestu do školky, do blízkého obchodu, případně ke kamarádovi. Z hlediska prostorové paměti je nutné, aby rodič v tomto věku dítěte dodržoval základní pravidla, minimálně přecházet tam, kde se má. Opak by mohl mít fatální následky, zejména pokud by dítě šlo bez doprovodu rodiče.

Slovní zásoba obsahuje v průměru 1500 slov, včetně základních předložek (před, za, uprostřed, dole, nahoře aj.), které dítě umí správně použít. I přesto se však ještě objevují chyby při skloňování a časování.

Stejně tak je neutuchající i zvědavost poznávat nová slova, nové věci. Ani fantazie není upozaděna, v tomto věku je dítě velmi hovorné, mluví v delších větách a dokáže vymýšlet neskutečné, ale smyšlené, historky, v nichž hraje většinou hlavní roli on sám.

Období čtyř a půl až pátého roku věku dítěte

Období zrádné z hlediska rozvoje řeči, neboť dítě (je to dáno i nástupem do mateřské školy, kde se střetnou různé „slovní zásoby“ osvojené z domova) má velký zájem o neslušná slova, vulgarismy, také však o různá slova vymyšlená.

Slovní zásoba disponuje přibližně 1900 slovy, dokáže nám rozumět natolik, že je tedy možné s ním mluvit téměř jako s dospělým člověkem. Chápe také pojmy „nejvíce, nejméně, více než“.

Období pátého až pěti a půl roku věku dítěte

Slovní zásoba obsahuje v tomto období průměrně 2000 slov a dále se rozšiřuje. Dítě mluví zcela plynule, gramaticky téměř správně. Používá zájmena, správně již časuje slovesa. Slovesné časy užívá v kontextu bez chyb.

Je taktéž schopné ohodnotit danou situaci za pomoci sloves „nevím“, „zapomněl jsem“, „myslím si“. Začíná chápat pojem množství (nic, málo, hodně, největší, ještě více aj.).

V tomto období dítě mluví velmi rádo a hodně. Tím krystalizují postupně i různé řečové vady výslovnosti, kterými je potřeba se detailně zabývat a případně je řešit s odborníky.

Období pěti a půl až šestého roku věku dítěte

Řečové dovednosti se za těch šest měsíců rozvinuly jen málo, samozřejmě nabývá slovní zásoba, zná více písmenek, už dokáže poznat i některá slova podle zápisu. Je vyspělejší i v oblasti inteligenční, počítá v řadě do dvaceti, při používání prstů dokáže sčítat i odečítat lehké příklady do deseti.

V tomto období zejména učitelky v mateřských školách mohou sledovat zvětšující se rozdíly mezi dětmi, právě na základě navyšujícího se intelektu. Dítě v tomto věku lze taktéž velmi dobře motivovat k práci, zejména tedy v oblasti, která ho baví.

Lze taktéž pomalu upevňovat základy slušného chování, ideálně v součinnosti s rodinou.

2.3.2. PORUCHY ŘEČI

Tímto tématem se nebudeme zabývat nijak do detailu, neboť to není stěžejní téma práce. V rámci efektivní komunikace s dítětem je ale nutné je zmínit alespoň okrajově, neboť některé poruchy řeči mohou velmi ztížit celý komunikační proces. Zaměříme se pouze na ty nejběžnější, které mají vliv na průběh komunikace, a při jejich charakteristice budeme vycházet z publikace Ilony Bytešnickové – *Komunikace dětí předškolního věku* (2012).

Opožděný vývoj řeči

Při diagnostice opožděného vývoje řeči musíme vycházet především z normy a brát v potaz individuální vývoj každého dítěte. Některé se dle norem rozmluví v jednom roku, u některých tato fáze přijde například až s nástupem do školky a do kolektivu vrstevníků.

Zásadní pro určení opožděnosti je tak snaha dítěte komunikovat. Pokud žádnou nemá ani před nástupem do školky, je nutné konzultovat problém s odborníky, kteří poznají, z jaké příčiny k opožděnému vývoji dochází. Faktorů může být mnoho, vždy je však důležité zapojit do procesu nápravy rodiče a blízké okolí dítěte. Sociální prostředí je v tomto ohledu zásadní, neboť právě rodina by měla dohlížet na dostatek podnětů.

Kromě přímé nápravy řeči je vhodné stimulovat veškeré oblasti podílející se na osvojování řeči, tedy hrubou i jemnou motoriku, grafomotoriku, sluchové a zrakové vnímání, rytmizace a jiné.

Pokud není příčina opožděného vývoje řeči fyziologického původu, pak lze právě za pomoci rodičů a dostatečnému počtu podnětů zjednat nápravu relativně v krátkém období. Opět zde platí, že čím dříve se na poruchu přijde, čím dříve se začne řešit, tím dříve dochází ke zlepšení.

Vývojová dysfázie

V současném pojetí je pojímána dysfázie jako porucha centrálního zpracování řečového signálu, která zasahuje do všech oblastí jazyka. U dětí s touto poruchou navíc najdeme i nerovnoměrný vývoj celé osobnosti.

Základními znaky dysfázie jsou například nesrozumitelný řečový projev, snížená slovní zásoba, mechanické užívání slov bez pochopení jejich obsahu, problém s časováním a skloňováním, nesprávný slovosled, neschopnost udržet dějovou linii a mnoho dalších.

Porucha zasahuje také významně do jiných oblastí, nedostatky se mohou vyskytovat taktéž v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, v oblasti paměťových funkcí. Objevuje se obtíž s orientací v čase, prostoru. Také kresby dysfatických dětí jsou zcela odlišné od ostatních. Obrázky mají špatné proporce, napojování čar je nepřesné, tvary jsou deformované.

Je třeba si uvědomit, že terapie dysfázie je velmi složitý a náročný proces pro všechny strany. Velmi zde záleží na rozsahu poškození mozkových funkcí. I zde je velkou pomocí včasná komplexní diagnostika, na níž se podílí mnoho odborníků, od logopeda a foniatra, až po psychiatra či neurologa. A opět je nutné zmínit, že bez zabezpečení adekvátní spolupráce s rodinou a se vzdělávací institucí, včetně mateřské školy, je šance na nápravu velmi malá.

Dyslálie

Tato porucha patří mezi nejčastěji se vyskytující narušení komunikačních schopností. Základním znakem je například vynechávání / zaměňování / nepřesné vyslovování hlásky či celé skupiny hlásek. Nejvíce jde o souhlásky r – ř a sykavky, které jsou pro správnou výslovnost obtížné.

O dyslálii neboli patlavost se jedná ve chvíli, pokud je odchylka ve výslovnosti u dítěte již zafixovaná. K tomu dochází kolem sedmého roku života. Druhů a příčin této poruchy je mnoho, diagnostika však vždy vychází z posouzení aktuálního stádia řeči. Celý proces odstraňování poruchy musí být striktně systematický a rodiče dítěte by s ním měli být předem seznámeni.

I zde je důležitá podpora rodiny a blízkého okolí, je nutné chválit za sebemenší pokrok a tím dítě nadále motivovat k dosažení cíle.

Dysartrie

Zde dochází k poruše řeči z důvodu špatné artikulace a může se objevit i v pozdějším věku. Příčinou je totiž nejen degenerativní onemocnění centrální nervové soustavy, které brání kontrolovat například pohyb jazykem či rty (Parkinsonova choroba aj.), ale také zranění mozku, nádor či mrtvice. U dítěte předškolního věku je příčinou velmi často dětská mozková obrna.

Koktavost

Jde o poruchu plynulosti řeči projevující se charakteristickými nedobrovolnými pauzami uprostřed slova či prodlužováním slabik či krátkých slov. Nepatrné projevy se objevují často jen jako přechodné období v jakékoliv fázi života. Příčinou může být jen tréma, rychlý proud řeči, emoční vypětí apod.

O poruše tedy mluvíme ve chvíli, kdy je zřetelně narušena plynulost projevu. Někdy se objevují i doprovodné pohyby obličeje i jiných částí těla, které časově odpovídají pauzám, opakování či prodlužováním slabik v řeči.

Jako nejvíce uváděnou příčinu koktavosti u dětí zmiňují odborníci, velmi často psychologové, psychické trauma z prostředí domova či školy a různé interpersonální konflikty. Způsobit ji však může i dědičnost či fyziologická vada některého z řečových orgánů, případně jdou ruku v ruce s jinými řečovými poruchami (například s opožděným vývojem řeči).

Breptavost

Breptavost se také řadí mezi poruchy plynulosti řečového projevu, v tomto případě jde o tempo. To bývá natolik rychlé, že dětský mluvní aparát nestačí motoricky realizovat řeč. Je tak pokládána za projev centrálních poruch řeči a ovlivňuje veškeré komunikační projevy, tj. zejména čtení, psaní, hudebnost a chování.

Tempo řeči je tak extrémně zrychlené, že dochází k vypouštění, přemístování či komolení hlásek, slabik i celých slov. Dítě vlastně neartikuluje. Zároveň je postiženo i dýchání, frekvence nádechů je zvýšená, nejsou dodržovány pauzy v řeči.

Léčba trvá dlouho a je zaměřena na redukci právě výše řečené extrémní rychlosti. Současně s tím se uplatňují i motorická cvičení a cvičení na nácvik koncentrace.

Mutismus

Mutismus je chápán jako „oněmění“ a jde o poruchu podmíněnou psychickými příčinami, nikoli příčinami organického postižení centrální nervové soustavy.

Mutismus dělíme na tzv. totální mutismus, tj. celková psychická zábrana hlasité řeči, úplná neschopnost komunikace, a na mutismus selektivní, se kterým se v předškolním vzdělávání setkáváme často, a byl již v této práci zmíněn.

Charakteristický znak je očividný, dítě (případně jedinec, neboť tato porucha se netýká jen dětského věku) prokazuje své verbální dovednosti v některých situacích, zatímco v jiných ne. To znamená, že dítě běžně mluví, je schopno řečového projevu, ale z důvodu například traumatického zážitku v jiné situaci promluvit nedokáže.

Selektivní mutismus může však mít příčinu i vnějšího rázu, kdy mohou být na dítě vyvíjeny přehnané požadavky na řečový výkon ze stran rodičů, mlčením také dítě reaguje na trest, výsměch a podobně.

Každopádně vždy je důležitý zásah odborníka, v tomto případě ideálně dětského psychologa, který dokáže zjistit pravou příčinu poruchy a pokusit se ji odstranit. Terapie vyžaduje trpělivost i ze strany dítěte, je důležité jej motivovat. A jak bylo již několikrát řečeno, nejdůležitější je podpora rodiny, která by měla v optimálním případě s odborníky stoprocentně spolupracovat.

2.3.3. ZÁSADY EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE S DĚTMI

Dá se říci, že zásady komunikace učitele s rodiči se v mnohém překrývají se zásadami efektivní komunikace ve vztahu učitel – žák. Minimálně v oblasti porozumění – tedy já jako učitel něco sdělují a musím zvolit komunikační prostředky takové, aby základní myšlenka dané informace byla pochopena.

Forma sdělování se však liší, a to v podstatných rysech. Musíme totiž dbát na fakt, že malé dítě, zejména to, které právě nastoupilo nově do školky, potřebuje čas na adaptaci. Na jiný denní harmonogram, na novou autoritu v jeho životě, na ostatní děti rozdílných povah, na jiná jídla, než bylo zvyklé jíst doma a podobně.

Dospělým přijdou často tyto faktory banální. Pro tříleté dítě, které je ale poprvé v životě odloučené od rodiče, potažmo zejména od matky, může být tento zlom zásadní.

I z toho důvodu je důležitou složkou vlastností učitele v mateřské škole **empatie, trpělivost, umění se vcítit** do dítěte a představit si sebe na jeho místě. *„Učitelka by si měla uvědomovat fakt, že svou komunikací a přístupem může ovlivnit sebepojetí dítěte a jeho vztahy ke společnosti na celý další život“* (in Svobodová a kol., 2015, s. 77).

Vzhledem k tomu, že způsoby komunikace dítě přejímá ze svého okolí podle vzorů, se kterými se setkává, musí si učitel, a měl by i rodič, při komunikaci dávat pozor, jak v určitých situacích jedná, neboť i tím dospělí působí na rozvoj osobnosti dítěte. Učitel ještě navíc by měl být i stoprocentně dobrým mluvním vzorem pro dítě, protože někdy rodiče nejsou, je tedy důležité, aby alespoň ve školce tomu tak bylo.

Každé dítě má jinou potřebu komunikace, i k tomu by měl učitel přihlížet. Pokud dítě mluvit nechce, nemělo by být nuceno přemlouváním, vydíráním či násilím. Jak říká Koťátková ve své publikaci, *„nároky na komunikativní dovednosti můžeme očekávat, vždyť dítě přichází z malého známého prostředí do situací v mnoha směrech obtížnějších pro dorozumění. Musí se náhle vyznat ve významech mnoha nových slov a současně by mělo používat řeč tak, aby mu ostatní porozuměli a aby i samo mělo ze svých verbálních projevů uspokojení“* (in Koťátková, 2014, s. 45).

Stejně jako u komunikace s dospělými je u pedagoga zásadní **aktivní naslouchání**. Když učitel naslouchá dítěti, dítě má pocit, že učitele zajímá a je pro něj důležité. Narůstá tak pocit sounáležitosti a vlastní důležitosti. Při naslouchání by měl učitel být stoprocentně duchem přítomný, nedělat jiné úkony a opravdu se snažit dítěti porozumět. Někdy stačí jen zvednout oči od své vlastní práce. Pokud totiž při komunikaci s druhým děláme něco jiného, ukazujeme svůj nezáměr buď o danou osobu, se kterou komunikujeme, anebo nezáměr o komunikaci jako takovou. Vždy bychom měli být přítomni celkově.

Jak uvádí Vybíral ve své publikaci, *aktivní a empatické naslouchání považuje řada psychoterapeutických směrů za nespecifický, téměř univerzální léčebný faktor* (in Vybíral, 2000, s. 123). A to platí jak u komunikace s dětmi, tak u komunikace s rodiči nebo v partnerském vztahu.

Kromě verbální stránky jazyka musíme dávat před dětmi pozor i na stránku neverbální. Děti jsou na ni totiž velmi citlivé. Při neverbální komunikaci by měla být dodržena optimální vzdálenost, gesta, mimika, oční kontakty, intonační rovina hlasu, dotyky. To vše by mělo být v souladu s verbální komunikací.

Špatná intonační rovina hlasu bývá v komunikaci s dítětem poměrně častá. Mnoho dospělých používá při rozhovoru s dítětem jinou intonaci hlasu, než když mluví s dospělými. Taktéž mají tendenci automaticky děti poučovat, napomínat, mluví na něj z pozice nadřazeného a tak dále. Jak zdůrazňuje Svobodová a kol., *„je zajímavé, že dospělý je schopen vůči dítěti použít techniky, které by nikdy nepoužil vůči druhému dospělému“* (in Svobodová a kol., 2015, s. 82)

To je samozřejmě špatně. Dítě je součástí komunikace úplně stejně jako jiný dospělý jedinec. To, že je malého vzrůstu a musíme volit jiných komunikačních prostředků, však ještě neznamená, že je účastníkem podřazeným.

Přesto je na rozdíl od dospělých velmi důležité ověřování, zda dítě opravdu pochopilo podstatu promluvy. Dítě musí stoprocentně rozumět, nejde tedy v komunikaci s ním jen o slova, ale o jejich význam. Učitel by neměl předpokládat, že mu dítě rozumí, co chce říci nebo jak to myslel. Je dobré si danou skutečnost ověřit.

V souvislosti s tímto je také nutné, aby učitel (a zde se jedná stejnou měrou i o rodiče) byl striktní v dodržování toho, co řekne. Příklad je jednoduchý. Když budu dítěti vyhrožovat odebráním nějaké hračky, pokud se bude chovat neurvale ke spolužákům – k sourozencům, musím mu tu hračku opravdu vzít, aby nemělo pocit, že mluvím jen tak do větru.

Při komunikaci je taktéž důležitý **kontakt z očí do očí, trpělivost, přátelský pohled**, uznání za drobný pokrok, **povzbuzení**. Učitel by se měl snažit empaticky reagovat na děti za každé situace, nepopírat a nezlehčovat emoce dětí, měl by sám mluvit o svých emocích, aby děti věděly, co se mu líbí, co se nelíbí. Tím, že se takto před dětmi otevře, buduje vztah s dětmi na vzájemné důvěře, vzájemném porozumění. Jak zmiňuje Svobodová a kolektiv,

„komunikace pedagoga s dítětem by měla být autentická (říkám to, co cítím) a kongruentní (dělám to, co říkám)“ (Svobodová a kol., 2015, s. 79).

Zároveň je však nutné, aby se učitel uměl od citových projevů i odpoutat, například při řešení konfliktní situace. Měl by jednat s chladnou hlavou, racionálně, bez emocí.

S ohledem na již zmíněné zásady můžeme využít jisté penzum rad praktických pro komunikaci s dítětem, které by měl mít na paměti minimálně každý pedagog a které vybíral ve své publikaci předkládá. Radí:

- *mluvit tak, aby nám dítě rozumělo*
- *používat spíše kratší věty*
- *vyhýbat se výrazům, kterým dítě nerozumí, ironii*
- *mluvit k dítěti konkrétně, aby jasně pochopilo, o čem mluvíme*
- *nechat dítěti dostatek prostoru vyjádřit se*
- *dítěti ukázat, že o něj máme zájem - to vycítí z různých signálů - přívětivý hlas, přátelský pohled, trpělivost, pozorně dítěti nasloucháme*

(in Vybíral, 2000, s. 228).

Stejně jako u dospělého i v komunikaci s dítětem hraje velkou roli prostředí, ve kterém rozhovor probíhá, ať už se jedná o prostředí třídy nebo jiných prostor v mateřské škole. Dítě se musí cítit bezpečně, k tomu dopomáhá i dobré klima třídy, které je prvním bodem úspěchu komunikace. Pokud prostředí vzbuzuje v dítěti libé pocity a cítí se příjemně, bude s učitelkou mnohem lépe komunikovat, než kdyby bylo z prostředí nervózní a vystrašené.

„Učitelka by měla dítě přijímat takové, jaké je, a zajistit, aby sociální prostředí v jeho blízkosti bylo neohrožující a respektující“ (in Svobodová a kol., 2015, s. 76).

Dodržování zásad efektivní komunikace je velmi důležité zejména při promluvě s celou třídou. Pokud učitel nastaví pravidla, které sám dodržuje, je přátelský, otevřený, ochotný naslouchat a pomoci, je to na klimatu celé třídy velmi znát. I děti samotné jsou

přívětivější jeden k druhému i k učitelům, jsou spokojenější, motivovanější k práci, respektující.

Dá se říci, že vše stojí na učiteli, který má danou skupinu na starost. Na tom, jak on sám je komunikativní, empatický, kreativní. Na tom, jak umí řešit problémy, zda není citově chladný, i na tom, jak umí dětem naslouchat a respektovat jejich individuální potřeby.

Vybíral ve své publikaci uvádí několik vlastností zdravě komunikujícího jedince, které se dotýkají nejen školního prostředí. Zdravě komunikující jedinec:

- *pozitivně vidí sám sebe, věří si;*
- *dokáže být, vždy s ohledem na danou situaci, jak empatický, tak neústupný, vstřícný i odměřený;*
- *není rivalizující typ, což nevylučuje nároky kladené na sebe;*
- *umí sám dospět ke kompromisu i pomoci druhým k něčemu dospět;*
- *ustoupí-li, neobviňuje;*
- *hodnotí teprve tehdy, až si vyslechne celou informaci (umí pozorně naslouchat);*
- *je otevřený změnám a rozmanitosti názorů;*
- *nediskvalifikuje ani ve vztahové, ani ve věcné rovině;*
- *umí komunikaci řídit, regulovat její směr a strukturovat ji - ale umí také „nechat se řídit“;*
- *umí neutralizovat konflikty, kolize a napětí nebo jich tvořivě využít;*
- *nezamlouvá, neodbíhá, nemlží;*
- *sám se umí uměřeně odhalit*

(in Vybíral, 2000, s. 233).

Je očividné, že zvládnutí efektivní komunikace stojí zejména na zkušenostech a osobnosti pedagoga. Na tom, jak moc je ochotný se poučit z vlastních chyb, neboť někdy si sami ze svého dětství neseme špatné vzorce komunikace. Naučit se nejen s dětmi, ale

i s dospělými efektivně komunikovat je velmi důležité pro bezproblémovou komunikaci s lidmi obecně.

2.3.4. CHYBY V KOMUNIKACI UČITELE SE ŽÁKY

Chyby v komunikaci se objevují nejen v rozhovoru s dospělými, ale i s dětmi. Dáno je to tím, že učitel je s dítětem v kontaktu více než s rodiči. Navíc dítě ještě nemá zautomatizované některé zásady běžné komunikace, proto se chyb mnohdy dopustíme více, než bychom chtěli.

Jedná-li se o chyby banální (zvýšíme hlas, odsekáme, ne úplně stoprocentně nasloucháme aj.), které dokonce znají děti i ze svého domácího prostředí, nemusíme propadat beznaději. Zejména pokud jde o výjimečné selhání.

Mnoho chyb je společných s těmi, jež jsme zmínili v kapitole 2.2.3., tedy v kapitole o chybách v komunikaci s rodiči. Některé je ale podstatné zdůraznit, neboť jak již bylo řečeno, učitel je jedním z faktorů ovlivňujících sebepojetí dítěte. Proto si je v této kapitole krátce představíme, některé v podstatě jen zopakujeme.

V rámci osvojování slovní zásoby a procvičování artikulace je vhodné, aby učitel nechával dítě **doříct jeho myšlenku**, přestože o ní má již jasnou představu. A přestože s tím má dítě v danou chvíli problém. Pokud je schopno ji nakonec zformulovat samo, můžeme například nenásilně opravit chyby. Pokud dítě není jasné formulace schopné, můžeme ho lehce navést. Nikdy však jeho věty nedoříkáváme.

Učitel by taktéž **neměl příliš kritizovat**. Měl by si vybírat pozitivní aspekty v chování, ty zdůrazňovat a v dítěti fixovat. Nezapomeňme, že *„častá negativní hodnocení mají vliv na snížení sebedůvěry či sebejistoty. Naproti tomu opakování pozitivního může vést k fixaci povzbuzení a sebedůvěry“* (in Vybíral, 2000, s. 231).

Stejně tak dítě v komunikaci nikdy **neshazujeme**. Jak jsme si řekli výše, dítě je při rozhovoru rovnocenný partner a tak bychom k němu měli přistupovat.

Další chybou, která je však většinou odrazem vlastních negativních zkušeností či výchovou a zažitými vzorci již od dětství, je **nálepkování – haló efekt**, kdy s dítětem jednáme

podle prvního dojmu. Samostatnou kapitolou jsou pak **stereotypizace a předsudky**, o kterých jsme mluvili v kapitole 2.2.3.

Jako neefektivní a nepřijatelné sledujeme také komunikační techniky, jako jsou příkazy, zákazy, vyhrožování či dokonce ponižování.

Na závěr této kapitoly, na závěr teoretické části si dovoluji jednu vlastní myšlenku. Kolegové z praxe by se jistě v některých chybách (ale i zásadách) našli. Naše práce nám každodenně předkládá různé situace, nejen ty komunikační, ve kterých musíme reagovat rychle a bezchybně. Chyby nejsou povoleny, ale stávají se. Pokud s sebou nenesou fatální následky, omyly nevadí. Je to podnět, je to motivace se opět posunout dál. A o tom by učení mělo dle mého soudu být. A to bychom našim dětem měli předat.

3. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části bakalářské práce se budeme věnovat tématu důležitých kompetencí v komunikaci. Komunikace je totiž jednou ze stěžejních složek pedagogické práce, proto se výzkum týká právě této oblasti.

Zaměříme se na cíle a metodiku výzkumu, který probíhal dotazníkovou formou a vycházel z teoretické části této bakalářské práce. Tyto dotazníky poté byly zpracovány ve formě grafů, které slovně vyhodnotíme v rámci dané kapitoly. Taktéž si uvedeme několik hypotéz, které v závěru potvrdíme, nebo vyvrátíme.

3.1. CÍLE VÝZKUMU, STANOVENÍ HYPOTÉZ

Cílem výzkumu bylo za pomoci dotazníkové metody zjistit, jak vidí učitel sám sebe v rámci pedagogické komunikace, které jsme si rozdělili do čtyř základních oblastí. Pro srovnání jsme poté využili i průměr hodnocení daného učitele ostatními. Podoba dotazníku a způsob jeho hodnocení bude popsán v následující kapitole.

Výzkum probíhal na jedné z mateřských škol v Plzeňském kraji a zúčastnilo se ho čtrnáct učitelek napříč všemi třídami, včetně mě.

Výzkum měl ověřit následující hypotézy:

- 1) Předpokládáme, že zdravě sebevědomý pedagog si bude vědom svých kvalit i svých nedostatků.
- 2) Vzhledem k tomu, že výzkum probíhá v mateřské škole, tedy na vzdělávacím stupni, ve kterém se nejvíce formuje dětská osobnost, předpokládáme, že komunikační schopnosti daných pedagogů budou na vyšší úrovni.
- 3) Předpokládáme, že hodnocení ostatních učitelek se nebude shodovat se sebehodnocením právě zkoumané učitelky.

Vzhledem ke covidové situaci, během níž byla tato bakalářská práce psána, je nutné na hypotézu č. 3 nahlížet spíše orientačně, neboť učitelky dané mateřské školy se na základě vládních nařízení nesměly v rámci tříd měnit či navštěvovat. Bylo tak ztíženo pozorování, na jehož základě byl dotazník vyplňován. Většina z nich tak hodnotila dané kolegyně spíše podle paměti nebo podle různých předpokladů stojících na vlastní zkušenosti a na vlastním sebehodnocení.

3.2. METODIKA VÝZKUMU

Abychom získali co nejvíce teoretických podkladů k ověření hypotéz, rozhodli jsme se pro metodu dotazníkovou (originální blanket viz Příloha č. 1). Tuto metodu jsme zvolili nejen z důvodu jednoduššího a přehlednějšího zpracování, ale také z důvodu možnosti anonymity. Jediné, co bylo na daných dotaznících uvedeno, bylo jméno hodnocené osoby. Kolegyně se tak nemusely bát upřímných odpovědí.

Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal na mém vlastním pracovišti, nemusela jsem řešit návratnost dotazníků, která v mém případě byla stoprocentní. I přesto, že otázek bylo mnoho a kolegyně měly na jeho vyplnění pouhé dva dny.

Dotazník neměl po formální stránce klasickou podobu; tedy vstupní část, ve které jsou základní informace o autorovi, vlastní znění a závěr, ve kterém autor zejména děkuje za spolupráci. Důvodem bylo osobní předání, případně osobní vysvětlení vyplňování, které mohlo proběhnout díky tomu, že výzkum probíhal na mém vlastním pracovišti.

3.2.1 STRUKTURA DOTAZNÍKU

Jak již bylo řečeno výše, dotazník byl koncipován anonymně a jediným údajem bylo jméno hodnocené učitelky. Skládal se ze čtyř částí, tj. ze čtyř oblastí komunikace, tedy z oblasti sociální interakce, neverbální komunikace, paralingvistické a verbální charakteristiky komunikace (ve slovním hodnocení grafů pod zkratkou PVCHK) a komunikačního prostředí.

Oblast sociální interakce čítala devět podotázek a týkala se celkového působení na dítě. Oblast neverbální komunikace čítala podotázek osm a věnovala se základním prostředkům neverbální komunikace (viz kapitola 1.2.). V oblasti paralingvistické a verbální charakteristiky se odpovídalo na jedenáct otázek, které zahrnovaly prostředky přímé komunikace. V komunikačním prostředí bylo otázek osm.

Jako typ dotazníku jsme zvolili typ uzavřené otázky na základě Likertovy škály. Tyto polytomické otázky stojí na míře souhlasu, které jsou dány autorem dotazníku. My jsme zvolili škálu od 1 do 5, kde 1 znamenala „nikdy“, 2 „občas“, 3 „nemám vyhraněný názor“, 4 „často“ a 5 „vždy“. Dotazované tak vždy ohodnotily, jak často používají ony samy i kolegyně dané komunikační prostředky.

3.2.2. ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU

Vzhledem k tomu, že jsme zkoumali čtyři složky komunikačních kompetencí s mnoha podotázkami, zvolili jsme jako formu vyhodnocení grafy. Každá složka má svůj vlastní, přičemž v každém jsou uvedeny pomocí různobarevných křivek odpovědi nejen samotné dotazované (autoevaluační křivka má barvu modrou), ale také odpovědi jejich kolegyň (evaluační křivka má barvu oranžovou).

Na modrých autoevaluačních křivkách můžeme sledovat přímou míru souhlasu dotazované s výroky na námi uvedené škále. Oranžové evaluační křivky pak vznikly zprůměrováním všech odpovědí ostatních v námi uvedené škále v dané otázce.

K průměru jsme se uchýlili zejména z důvodu úspornosti a přehlednosti. Také z toho důvodu, který jsme si uvedli ve výčtu hypotéz – tedy z důvodu znemožnění osobního pozorování kolegyň napříč třídami. Výpovědní hodnota této křivky je tedy pouze orientační a srovnávací v rámci autoevaluace.

3.3. ORGANIZACE VÝZKUMU A JEHO PRŮBĚH

Jak již bylo zmíněno výše, výzkum proběhl na jedné z mateřských škol v Plzeňském kraji. Účastnilo se jej 14 učitelek, a to anonymně, případně pouze pod křestním jménem.

Organizace výzkumu byla ztížena zejména vládními opatřeními, jež zakazovaly osobní pozorování či návštěvy v jednotlivých třídách. Jsem si tedy vědoma toho, že výsledky výzkumu jsou touto situací poněkud zkresleny.

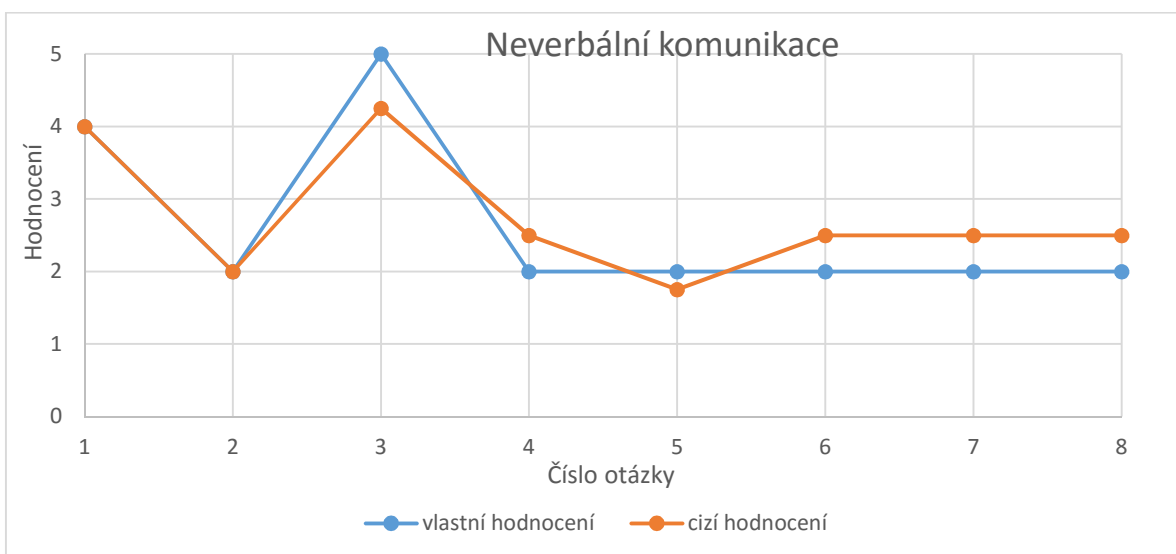
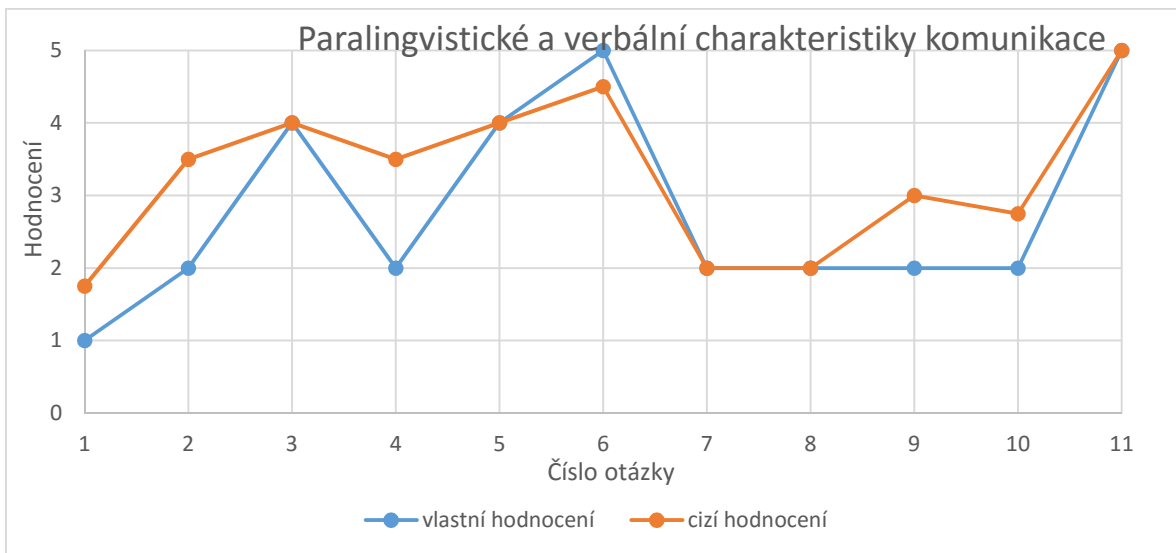
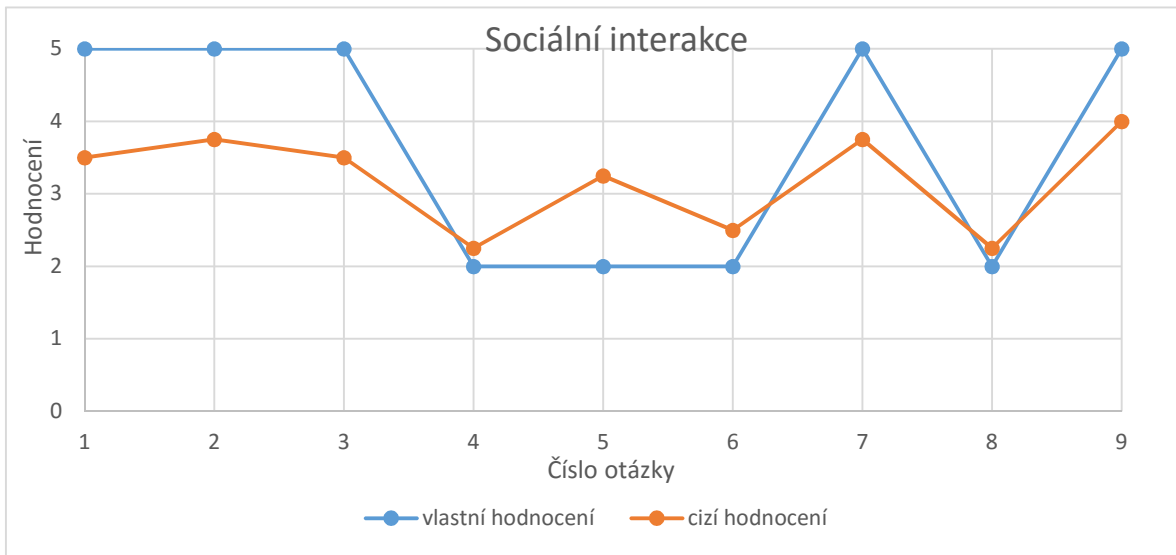
Dotazníky jsem kolegyním předala osobně a na jeho vyplnění měly dva dny. Návratnost i přes tento krátký čas byla stoprocentní, zejména díky tomu, že jsem si o ně mohla říci přímo na pracovišti. Kolegyně přijaly dotazník se vstřícností. Jen se obávaly objektivitu z důvodů, které již byly několikrát předloženy.

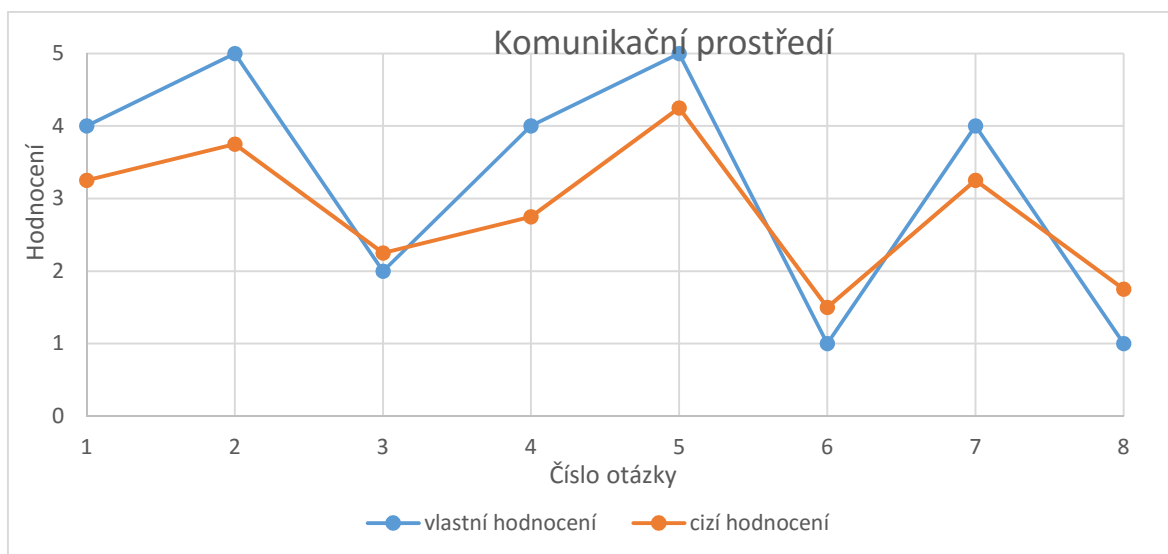
3.4. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKŮ

S ohledem na množství dat, která byla v rámci 56 dotazníků sebrána, jsme interpretaci museli poněkud zjednodušit. To se zadařilo díky tomu, že jsme udělali průměr z daných odpovědí ostatních k jednotlivým otázkám a k jednotlivé učitelce.

Zaměříme se vždy na každou učitelku zvlášť. Pro názornost a jednodušší srovnání si uvedeme všechny čtyři grafy najednou a teprve pak je shrneme. Slovní hodnocení však budeme věnovat jen otázkám, kde se křivky hodně odchýlí, nebo kde sám dotazovaný uvede odpověď nekorektní se zásadami efektivní pedagogické komunikace.

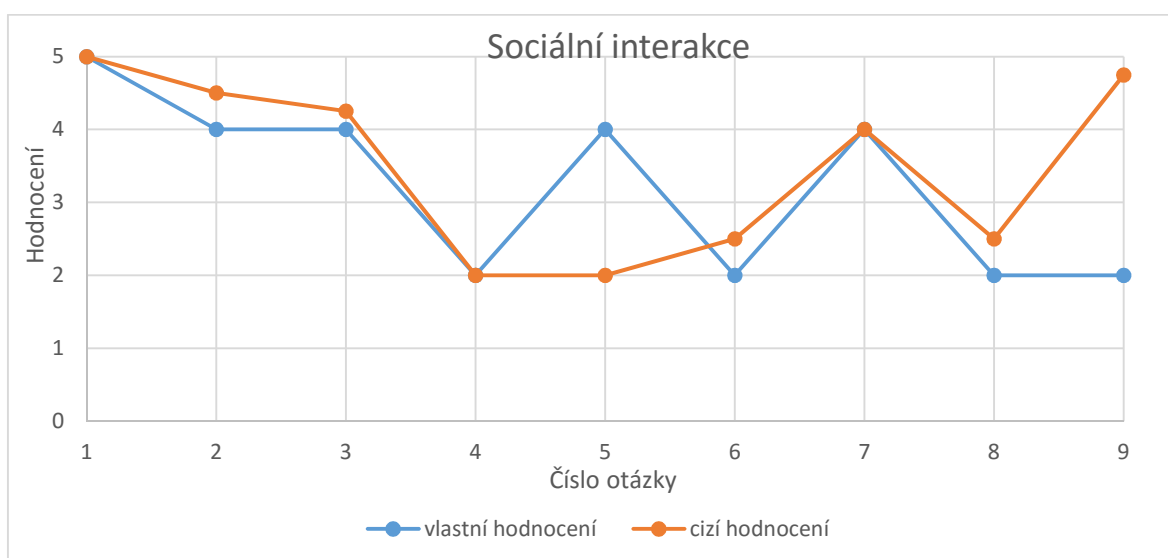
EDITA

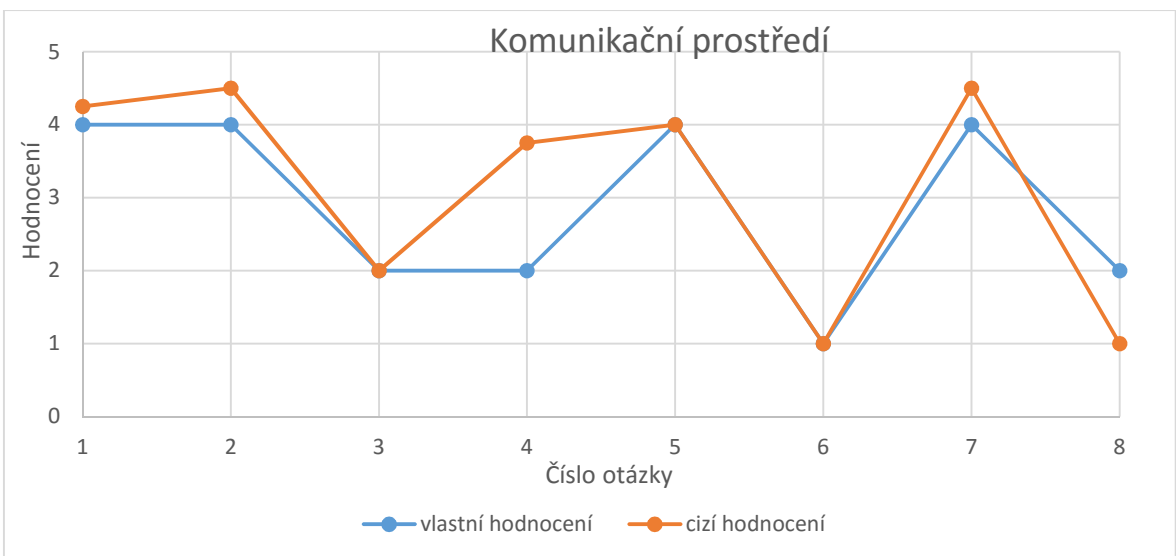
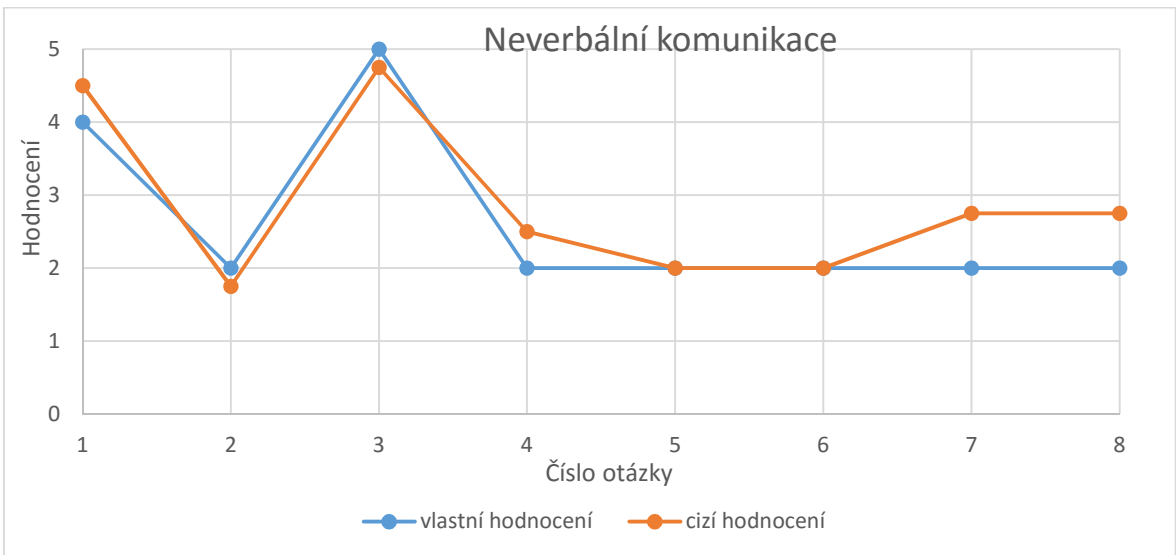
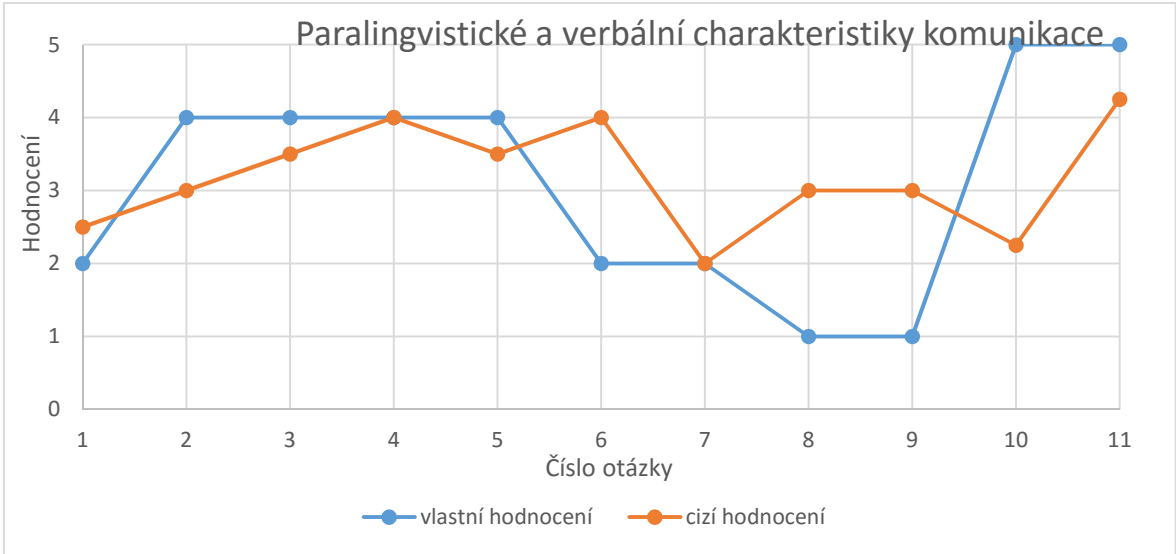




Editino sebehodnocení je ve všech oblastech téměř shodné s hodnocením kolektivu. Odlišnost nacházíme jen v oblasti sociální interakce u otázky č. 5, kdy si kolegyně myslí, že Edita s dětmi žertuje více, než si o sobě myslí ona sama. A v oblasti PVCHK u otázky č. 4, která se týká melodie hlasu, a u otázky č. 9 týkající se užívání řečnických otázek.

ZUZANA



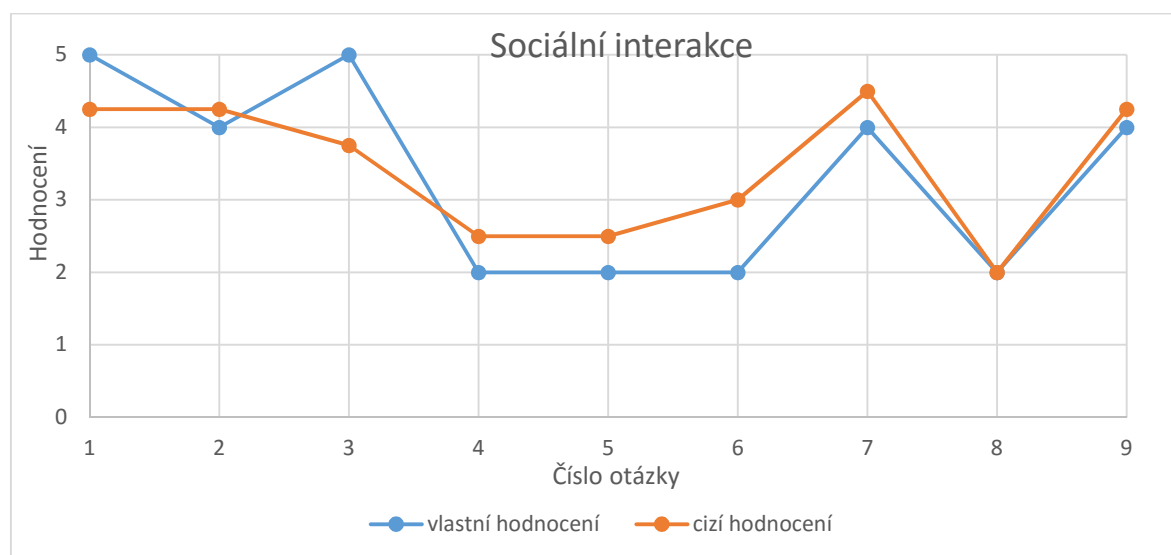


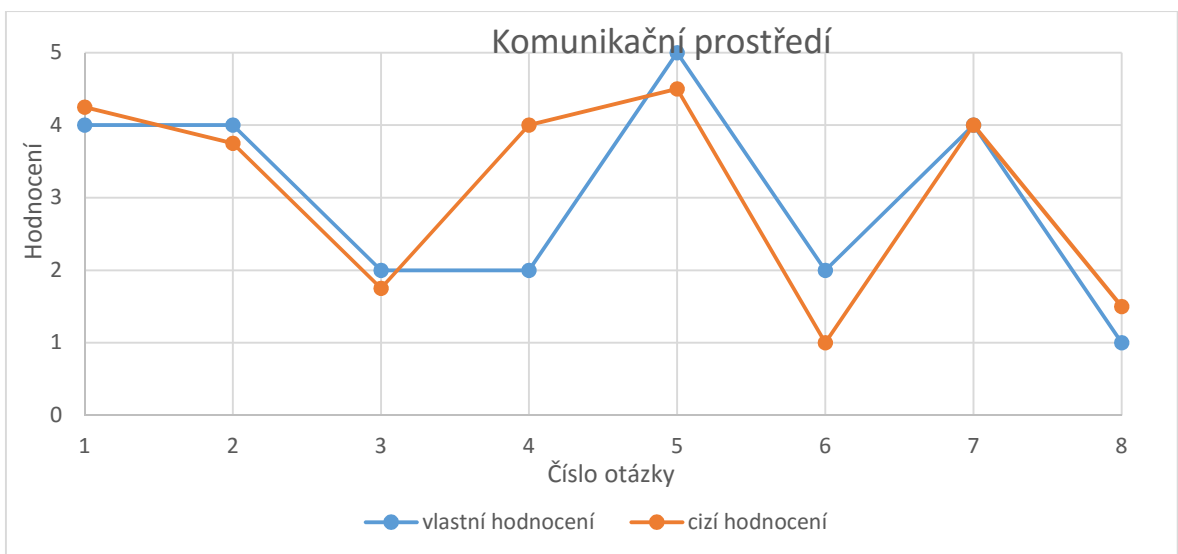
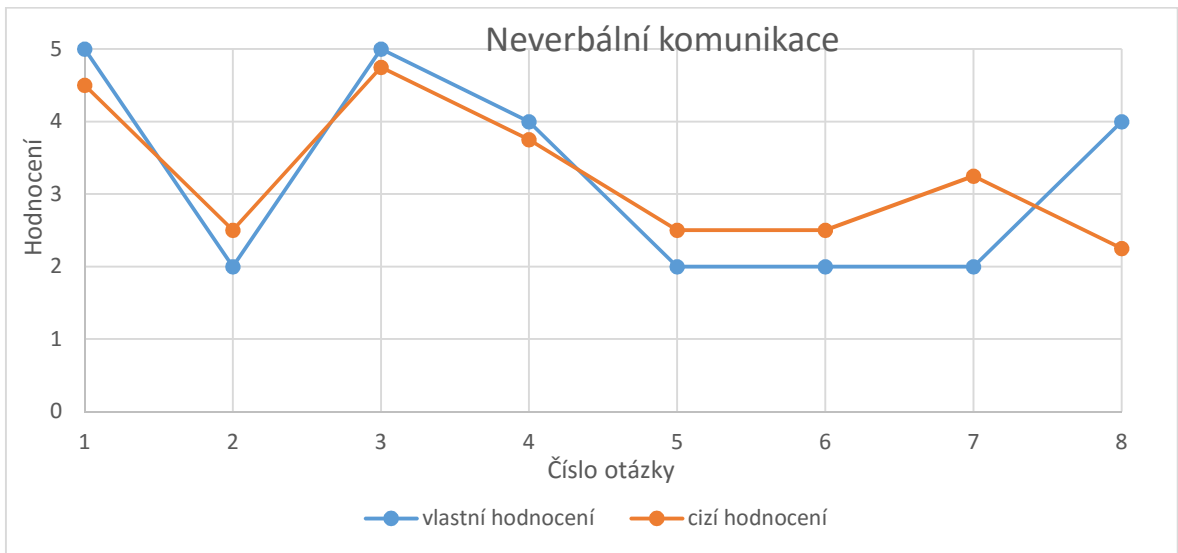
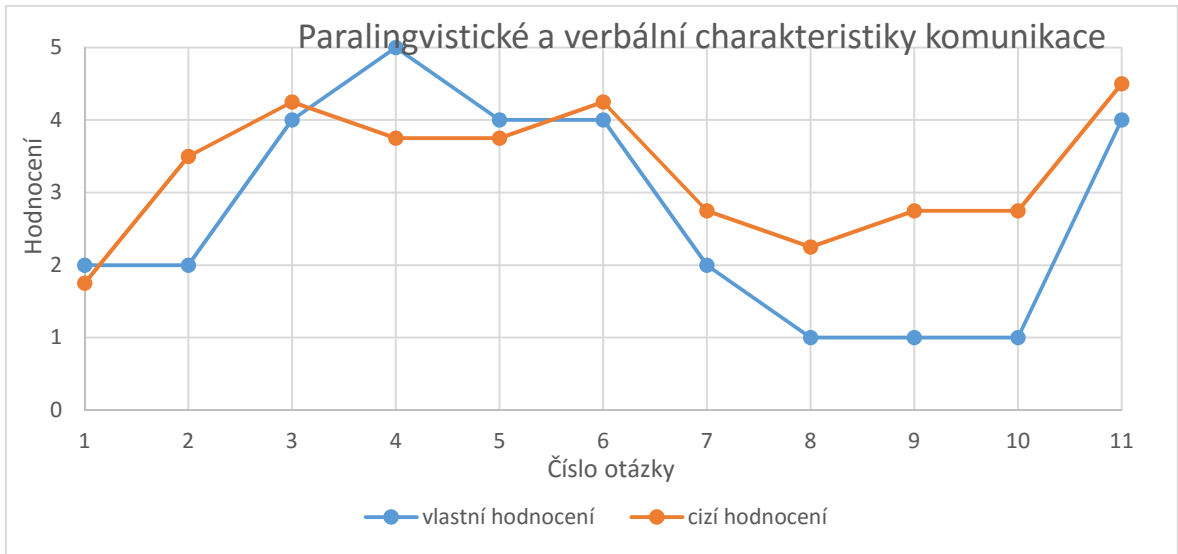
I Zuzana si vedla nejlépe v oblasti neverbální komunikace. Rozdílů v jiných oblastech je však více. Například v oblasti sociální interakce vidíme velký skok u otázky č. 5 (žertování s dětmi) a u otázky č. 9 (povzbuzování dítěte ke kladení otázek). Zuzana si myslí, na rozdíl od kolegyň, že s dětmi při komunikaci žertuje. Naopak si velmi nevěří v otázce povzbuzování dětí.

Nejvíce odchylek se objevuje v oblasti PVCHK. U otázek č. 6 (spisovná mluva), 8 (vyjadřování se ve složitějších souvětích), 9 (využívání řečnických otázek) se Zuzana vidí spíše negativně. Naopak u otázky č. 11 (správná výslovnost) sama sebe hodnotí lépe, než jak ji hodnotí kolegyně.

V oblasti neverbální komunikace a komunikačního prostředí se zcela ztotožňují všichni respondenti. Jedinou výjimkou je otázka č. 4 v komunikačním prostředí (udržení diskuse s dětmi), kde se vidí o něco hůře, než jak ji vidí kolegyně.

KATEŘINA

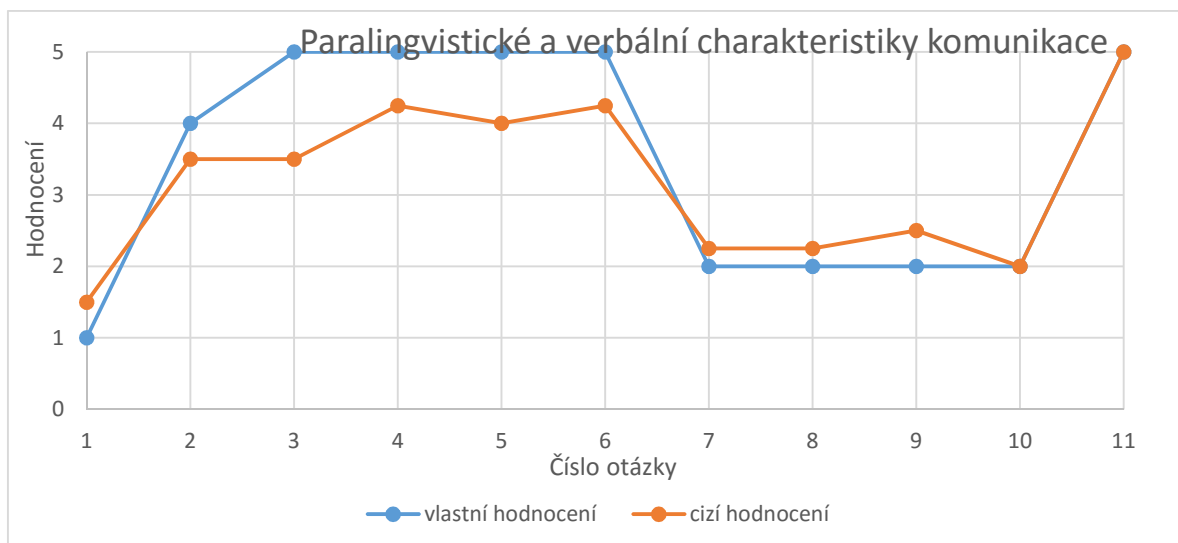
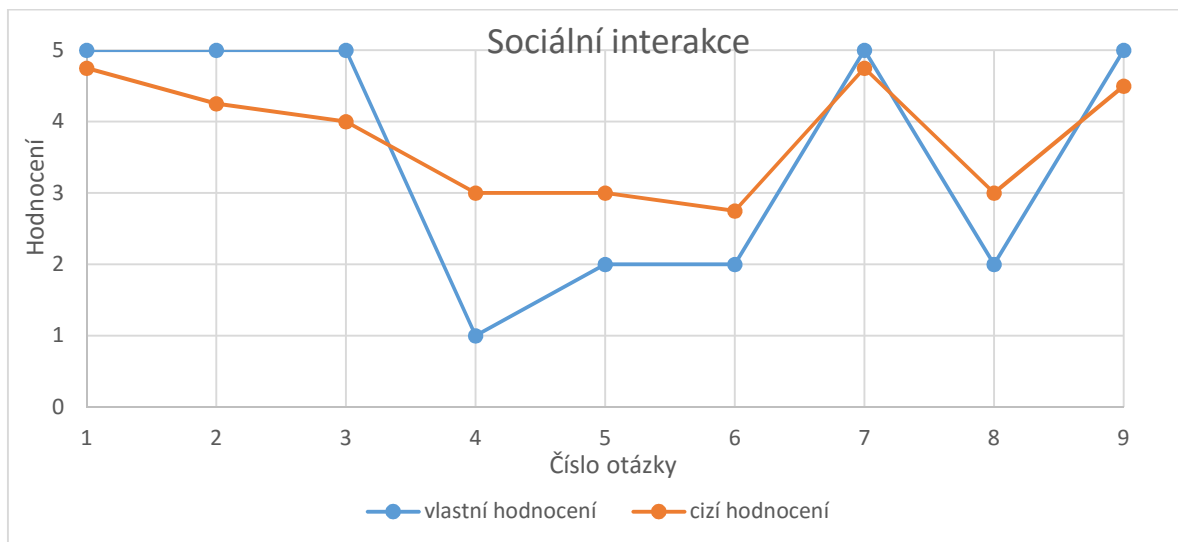


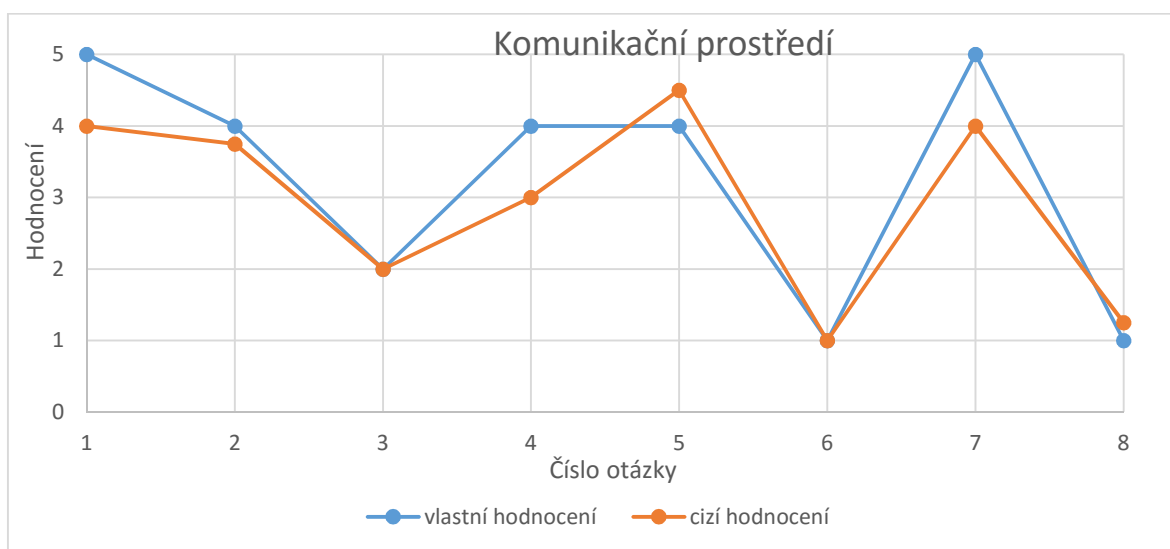
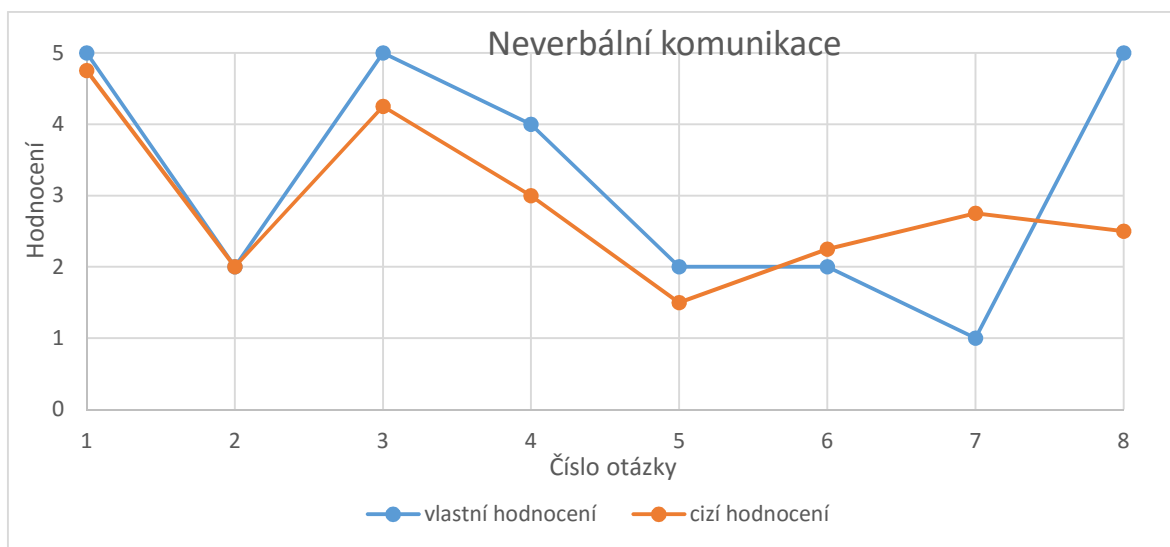


U Kateřiny se respondenti zcela shodují v oblasti neverbální komunikace, sociální interakce a v oblasti komunikačního prostředí, kde se objevuje jediná odchylka, a to v otázce č. 4 (udržení diskuse). Zde se Kateřina výrazně podhodnocuje oproti ostatním.

Výrazných rozdílů se povšimneme nejvíce v oblasti PVCHK, a to u otázek č. 2 (hlasitost), 4 (melodie hlasu), 8 (vyjadřování ve složitých souvětích), 9 (řečnické otázky), 10 (popisný jazyk). Nadhodnocuje se Kateřina pouze v otázce č. 4, myslí si, že melodii hlasu využívá hojně. V ostatních otázkách sama sebe hodnotí spíše negativně.

PAVLA

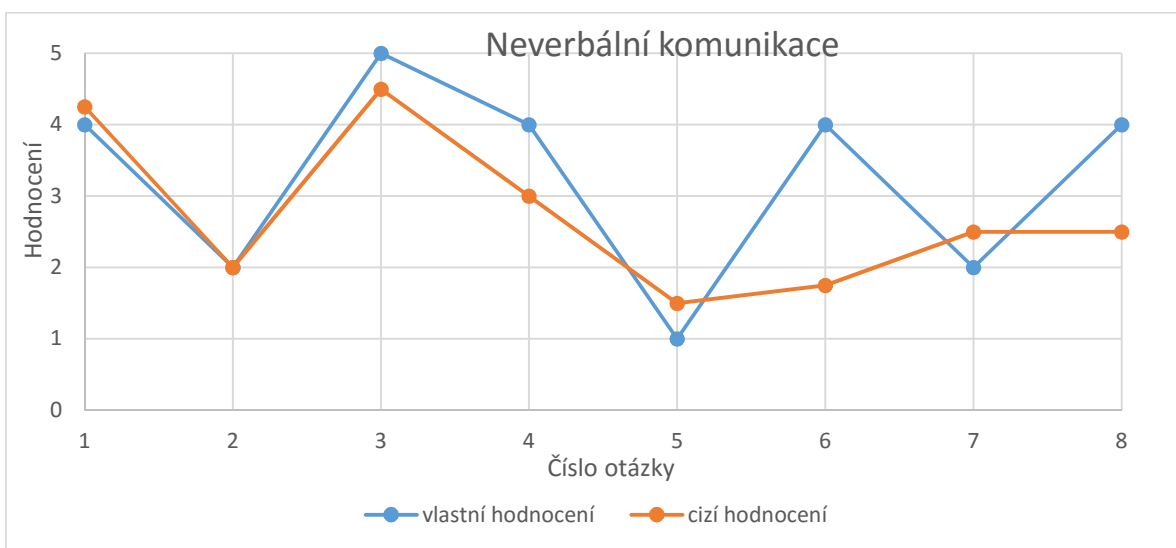
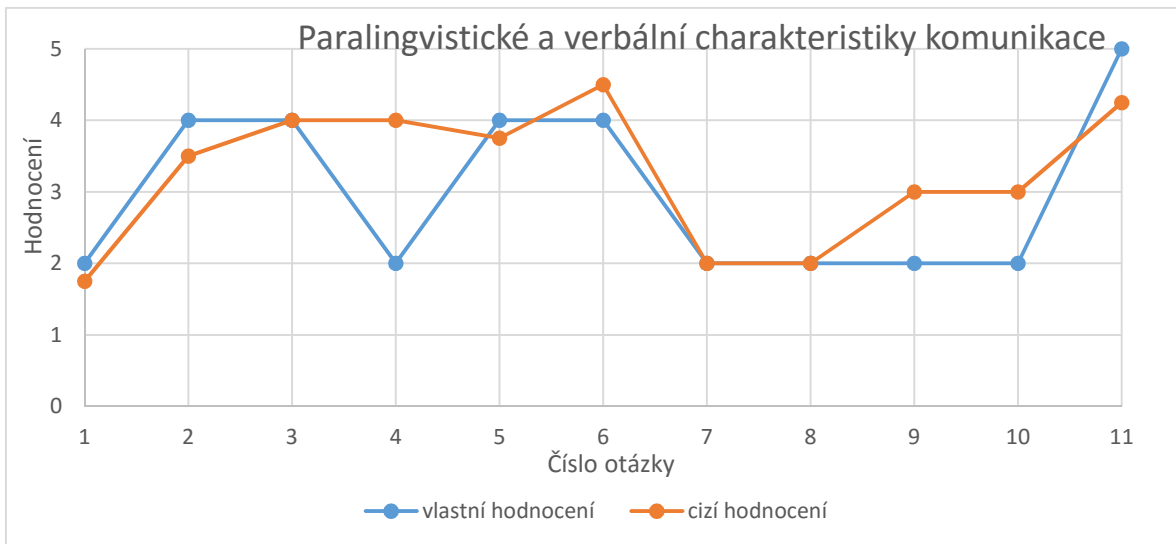
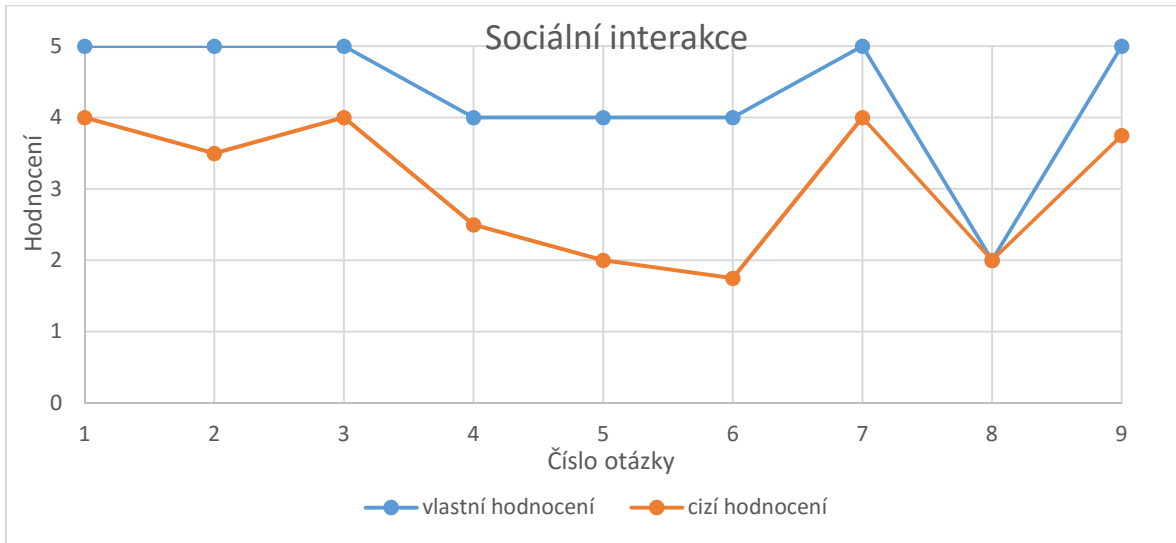


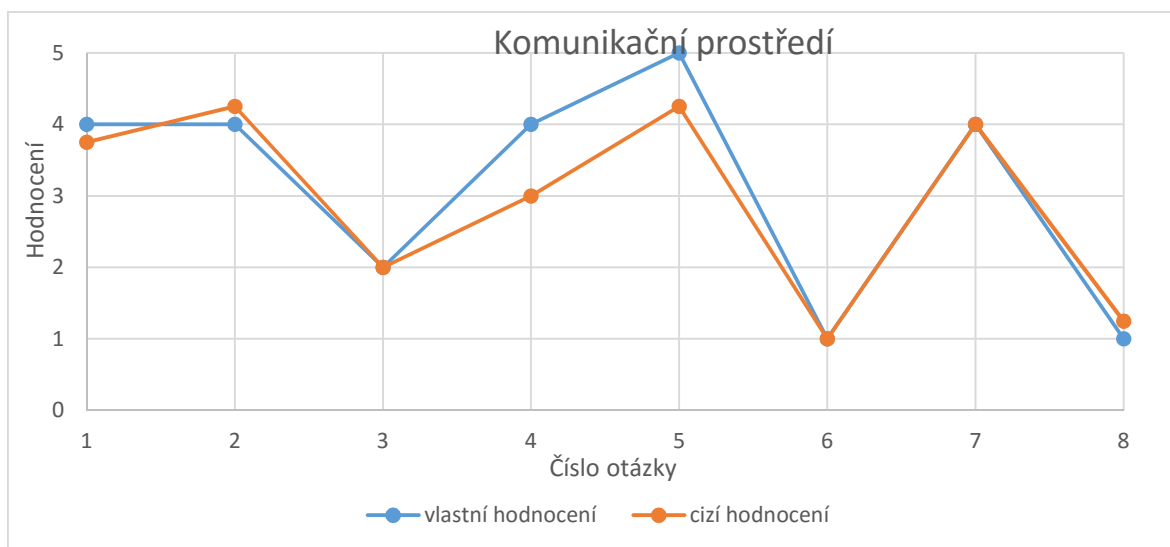


U Pavly máme téměř shodné křivky v oblasti PVCHK a v oblasti komunikačního prostředí. Největší rozdíl v hodnocení je patrný v oblasti sociální interakce u otázky č. 4 (nálepkování). Pavla si je jista, že nenálepkuje, kolegyně však nemají vyhraněný názor.

U neverbální komunikace se neshoduje otázka č. 7 (využití převýšení), kde si Pavla myslí, že tento způsob jednání nevyužívá. Kolegyně na to nemají vyhraněný názor.

LUCIE

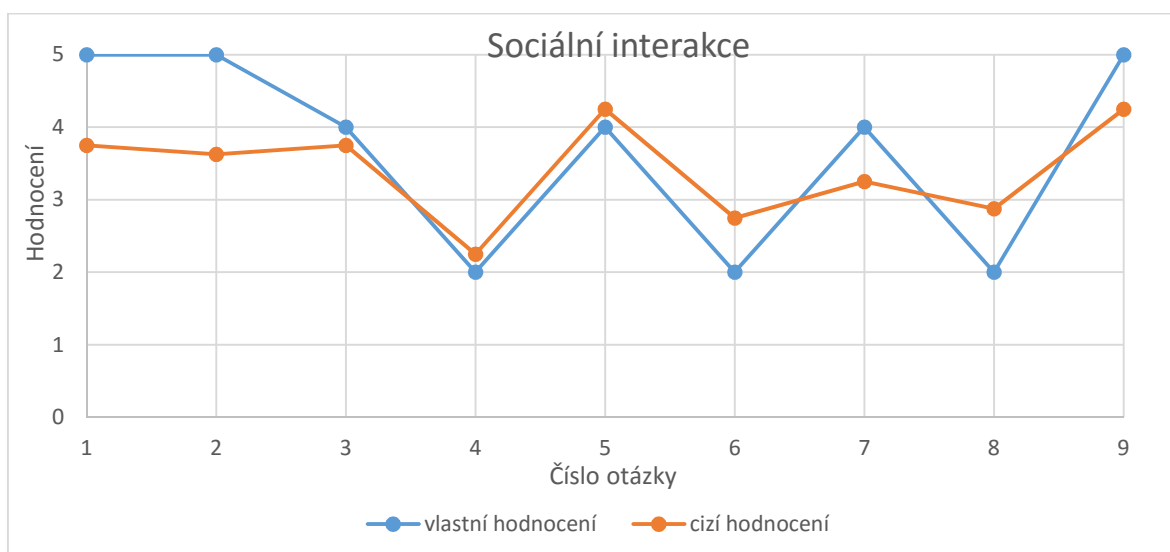


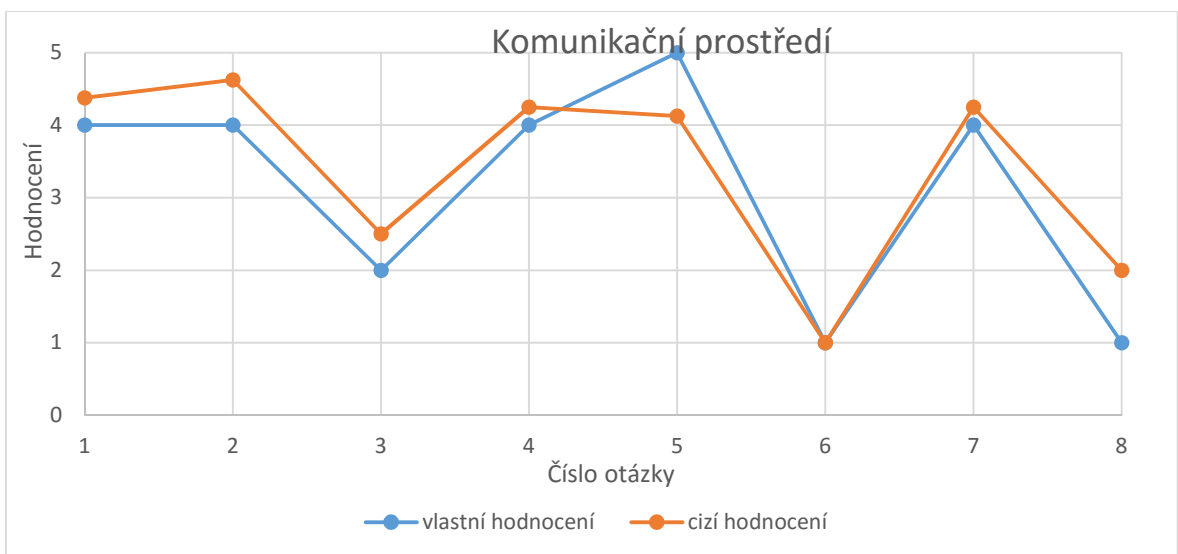
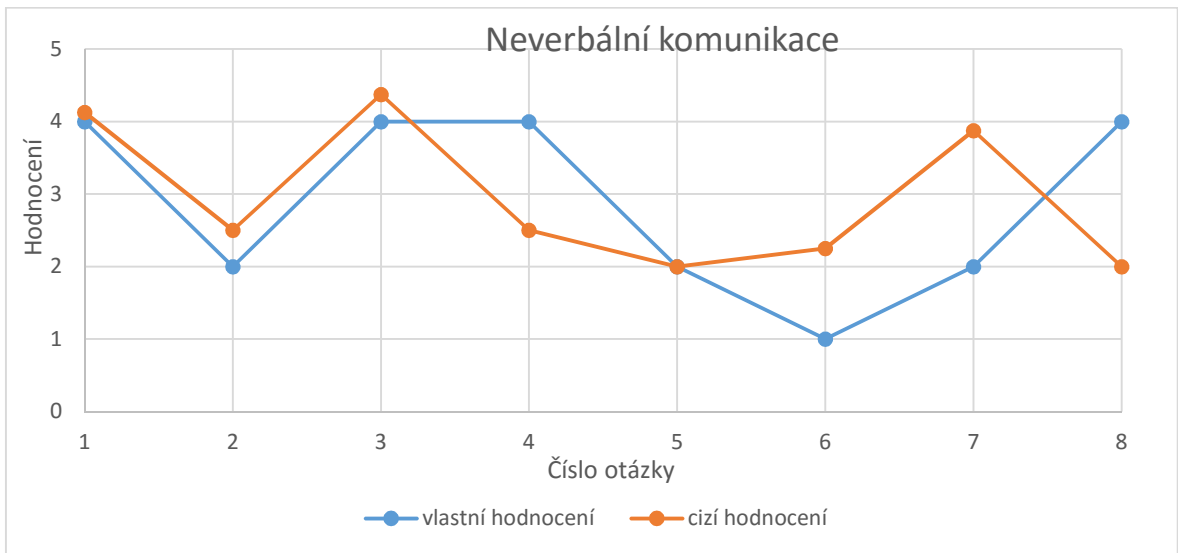
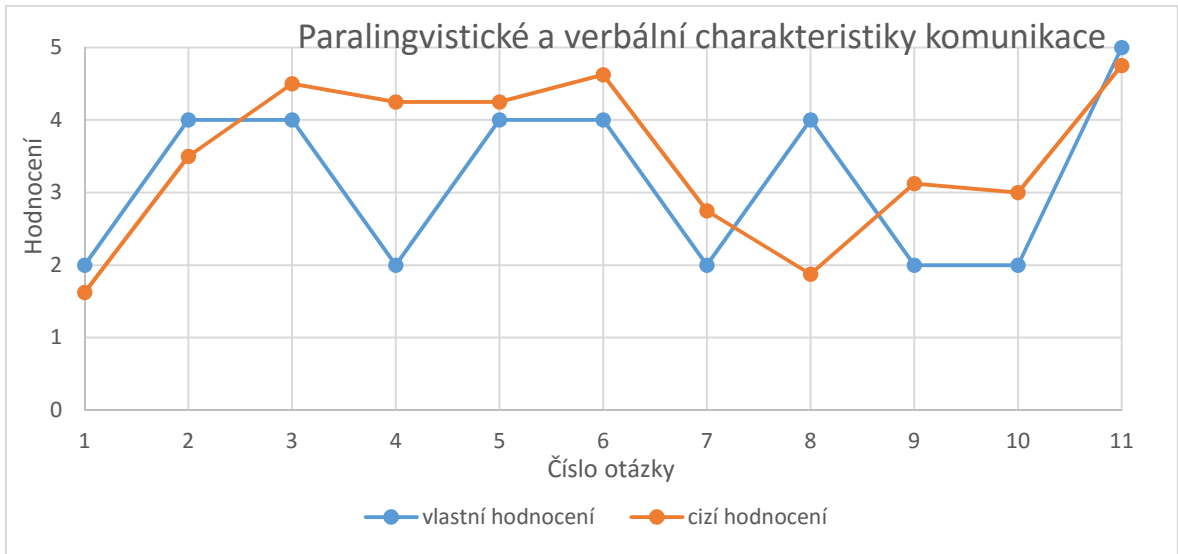


V oblasti komunikačního prostředí se sebehodnocení zcela shoduje s hodnocením kolegyň. Stejně tak v oblasti neverbální komunikace, kde došlo pouze k jedné odchylce, a to u otázky č. 6 (dotýkání se dětí za účelem upoutání pozornosti), kdy Lucie uvádí, že doteky v podstatě nevyužívá. Jinak to vidí kolegyně, které si myslí, že haptiku využívá často.

V rámci sociální interakce se křivky víceméně shodují, její kolegyně jsou ve svém hodnocení umírněnější. V oblasti PVCHK dochází k největšímu rozdílu u otázky č. 4 (melodie hlasu), kdy si Lucie na rozdíl od kolegyň myslí, že ji nepoužívá téměř vůbec.

LENKA

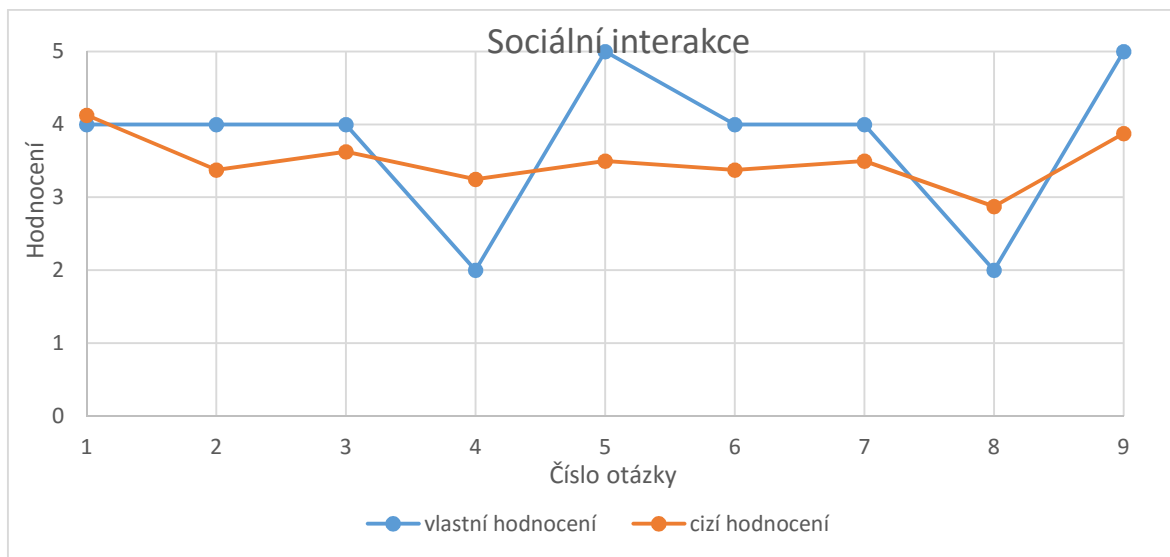


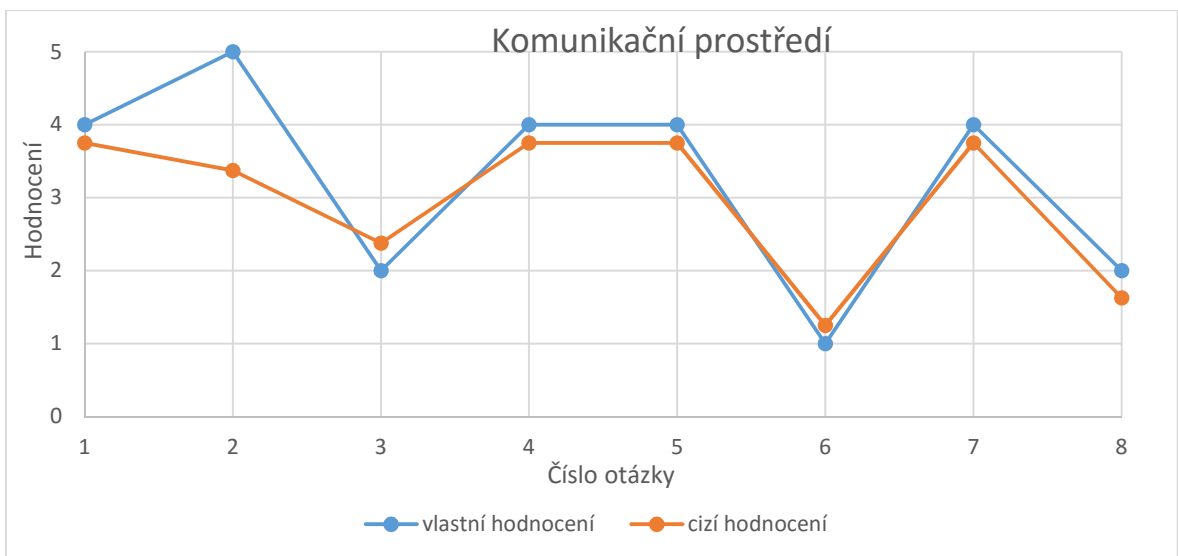
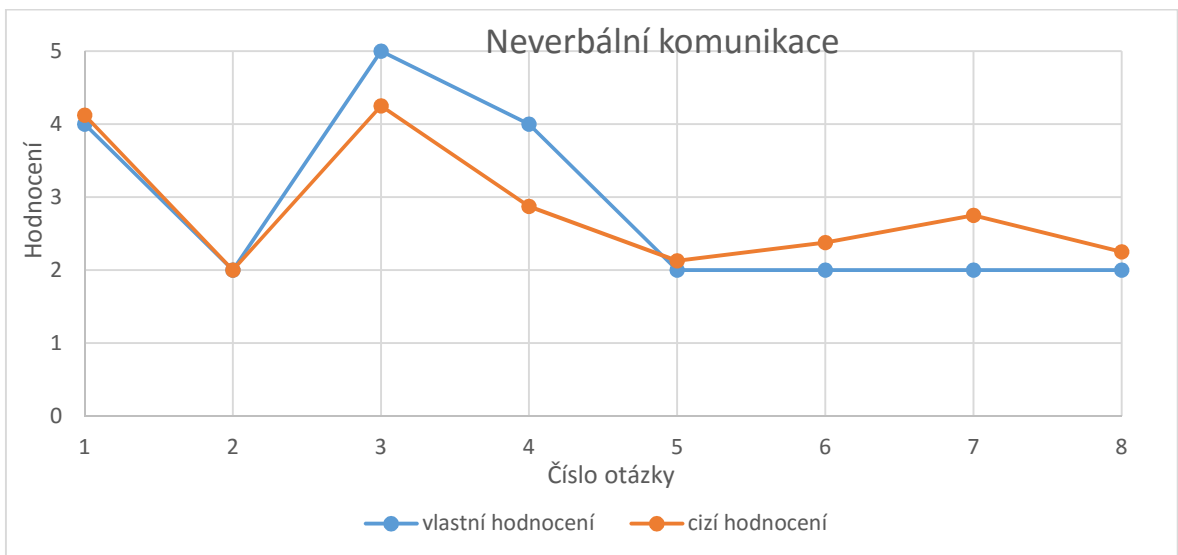
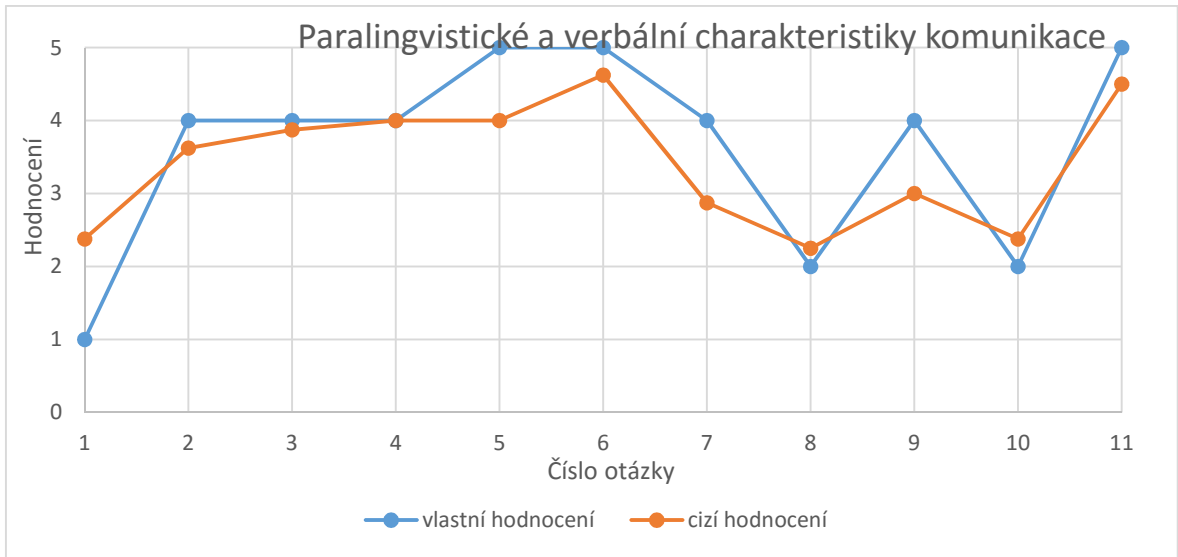


Lence se křivky shodují v oblasti sociální integrace a v oblasti komunikačního prostředí. Drobný výkyv sledujeme u neverbální komunikace, u otázek č. 4 (mimika), 6 (haptika), 7 (využití převýšení) a 8 (komunikace na stejné úrovni). U otázky č. 4, 7 a 8 se Lenka vidí pozitivněji, používá mimiku více, než si myslí její kolegyně, a nepoužívá při komunikace převýšení. Stejně tak se snaží komunikovat na stejné úrovni. Haptiku používá Lenka méně, než si myslí její kolegyně.

V oblasti PVCHK se odlišují odpovědi u otázek č. 4 (melodie hlasu) a 8 (vyjadřování ve složitějších souvětích). Kolegyně si myslí, že Lenka melodii hlasu užívá často, na rozdíl od Lenky. Co se týče složitějších vět, kolegyně nemají vyhraněný názor. Kdežto Lenka se myslí, že složitějších souvětí užívá často.

ZDENA

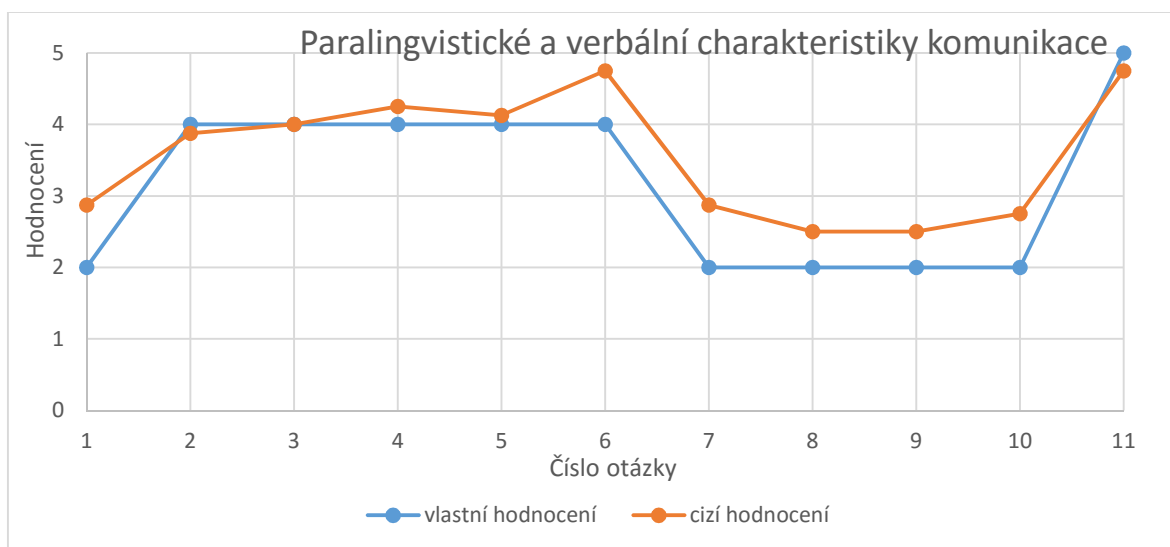
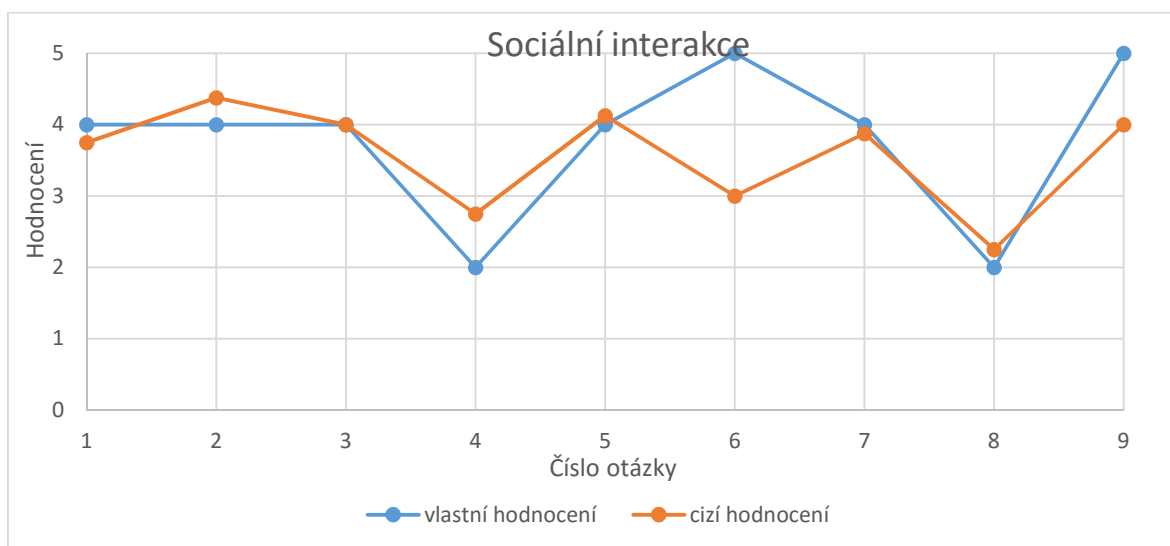


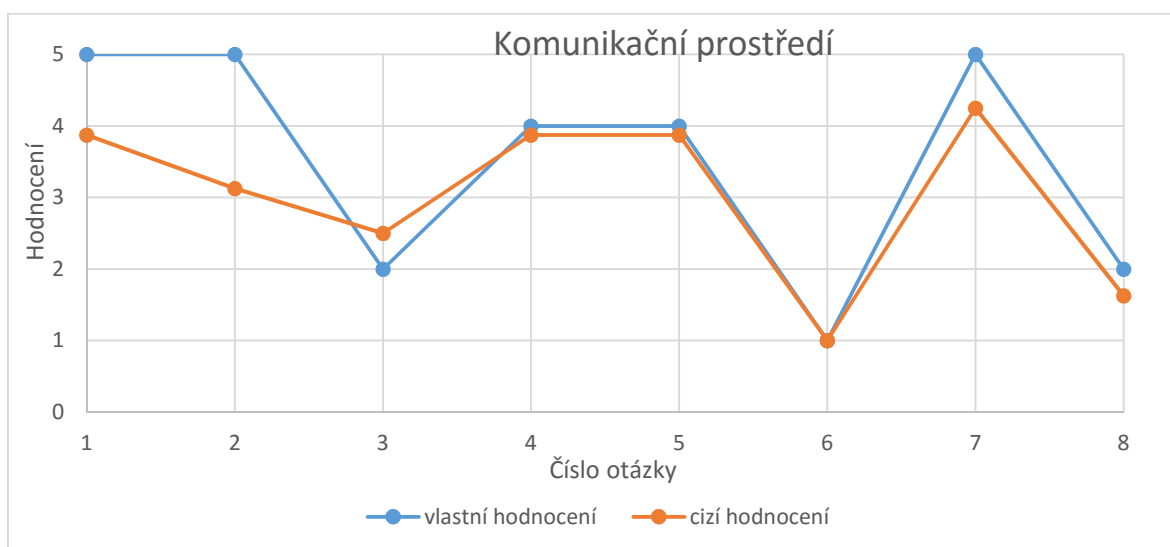
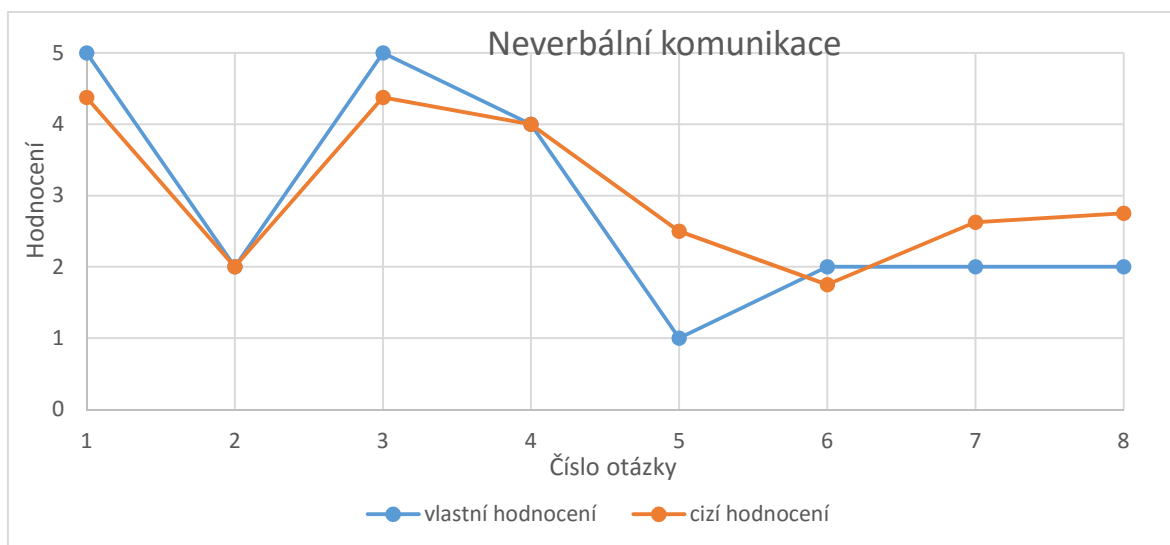


V oblasti neverbální komunikace, PVCHK a komunikačního prostředí se křivky téměř neodklánějí, pouze u otázky č. 2 vidí kolegyně Zdena spíše průměrnou, co se týče vyvolávání (oblast komunikačního prostředí).

Co se týče sociální interakce, největší odklon sledujeme u otázek č. 4 (nálepkování) a 5 (žertování). Zdena se vidí víceméně pozitivně, spíše nenálepkuje a domnívá se, že s dětmi při komunikaci žertuje.

MIRKA

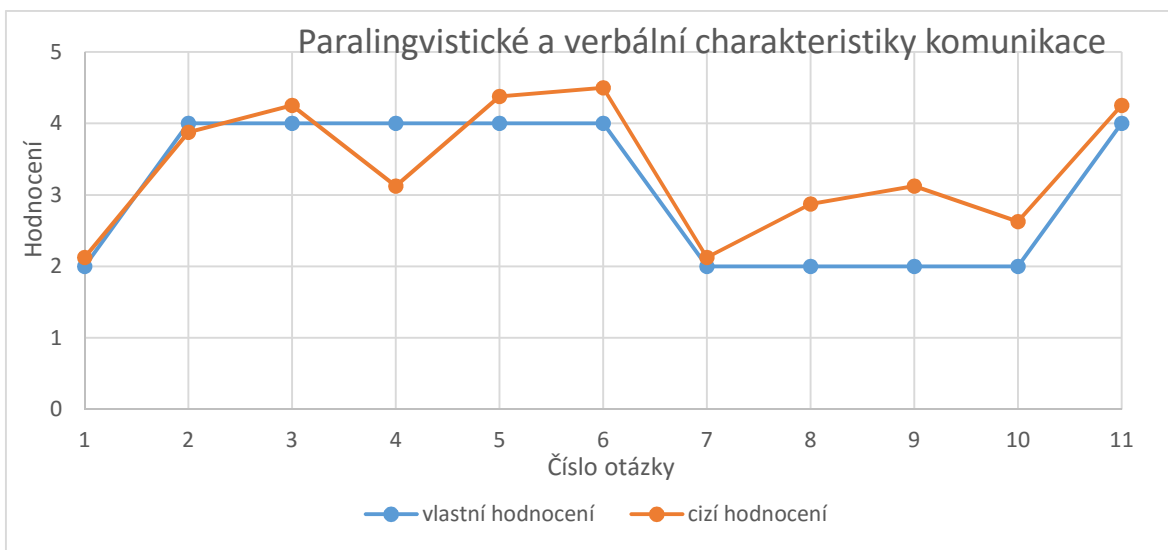
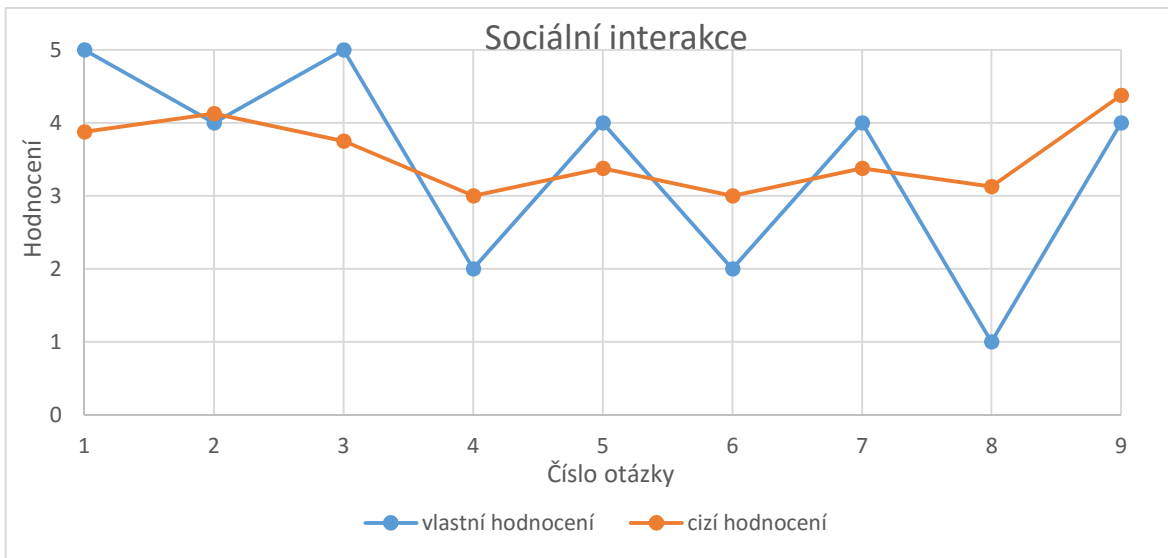


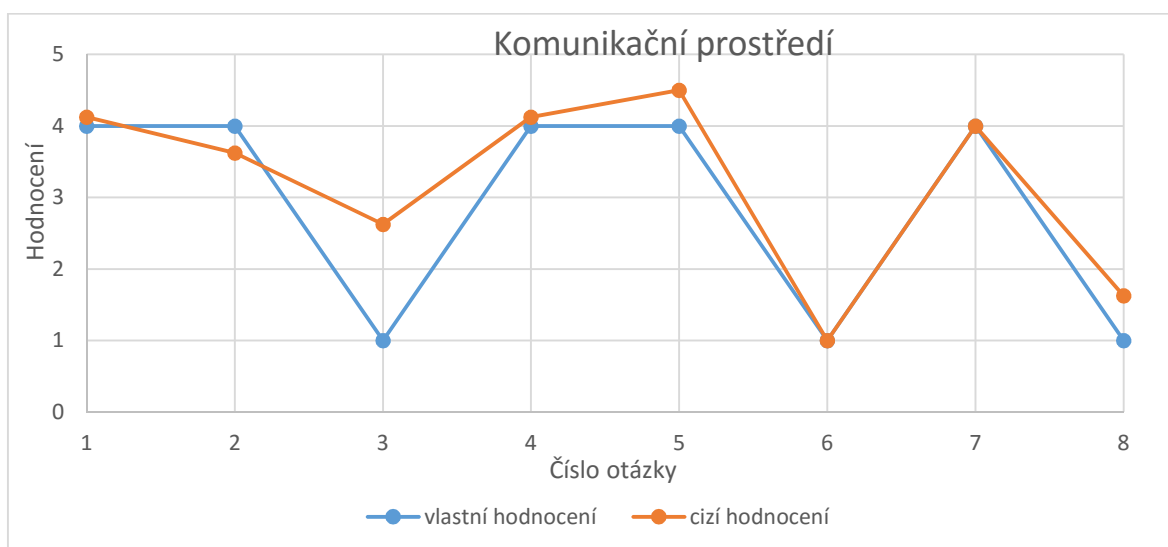
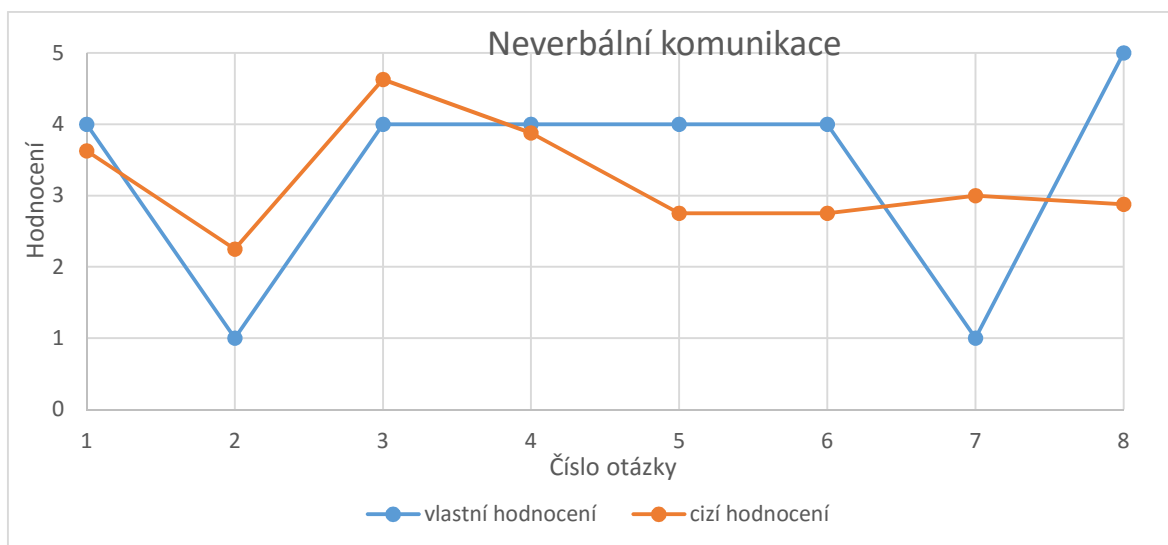


Mirčino vnímání sebe sama se téměř ve všech otázkách shoduje s míněním kolegyň. Drobné odchylky můžeme sledovat v oblasti sociální interakce. Mirka si je zřejmě vědoma, že velmi často zvyšuje na děti hlas (otázka č. 6), přestože kolegyně si to spíše nemyslí.

Naopak gestikulaci téměř nepoužívá. V oblasti komunikačního prostředí se velmi pozitivně ohodnotila u otázek č. 1 (mluvím a děti poslouchají) a č. 2 (vyvolávání).

HANA

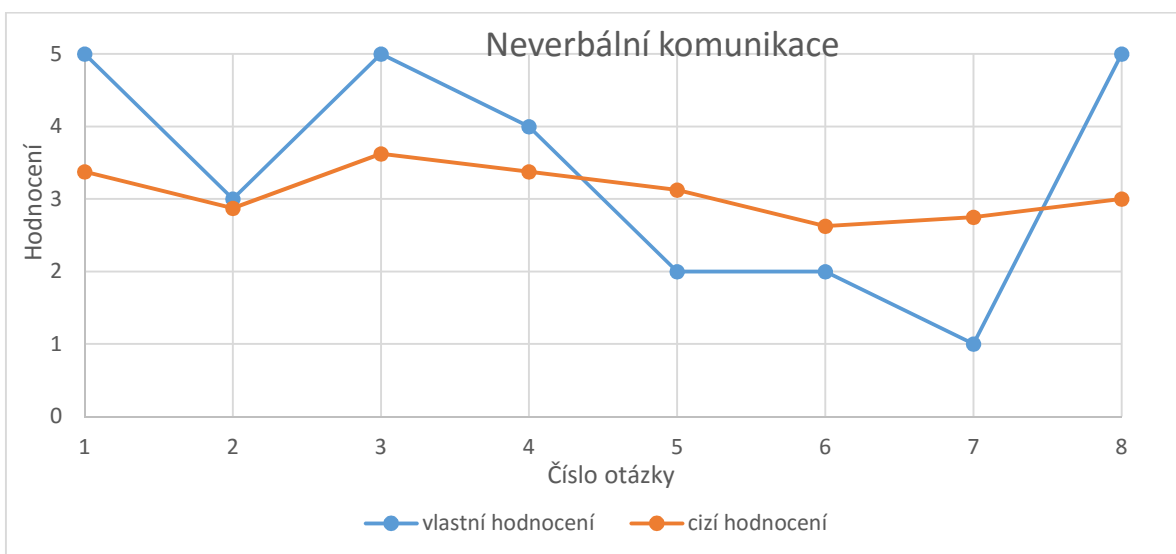
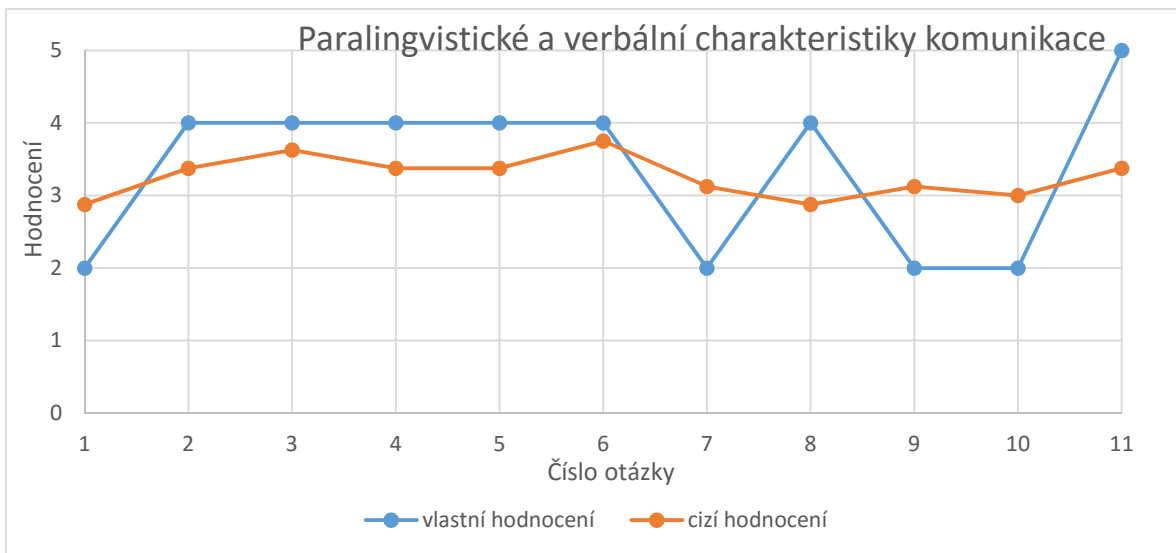
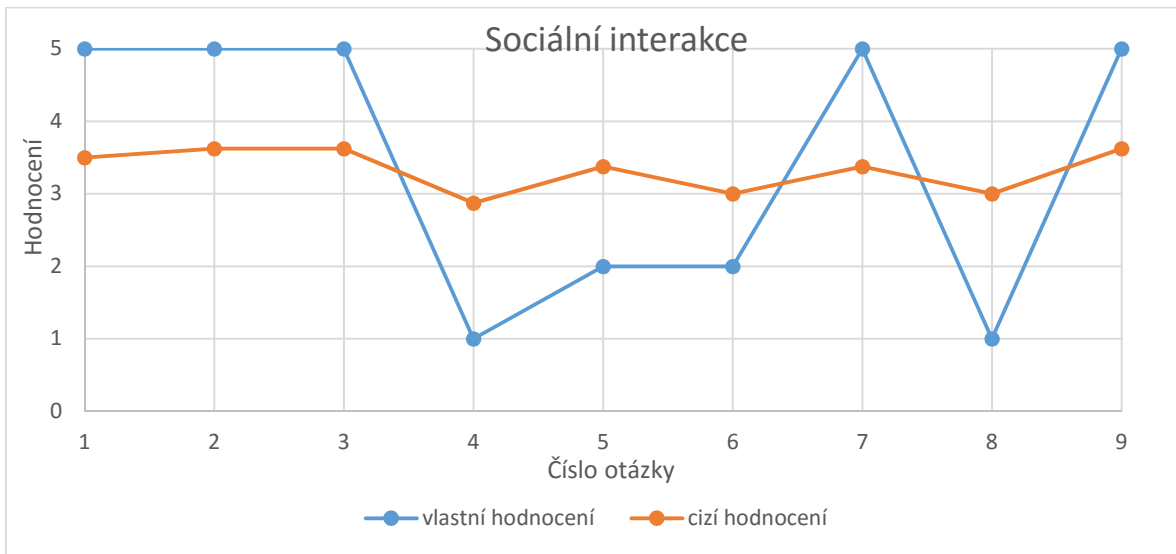


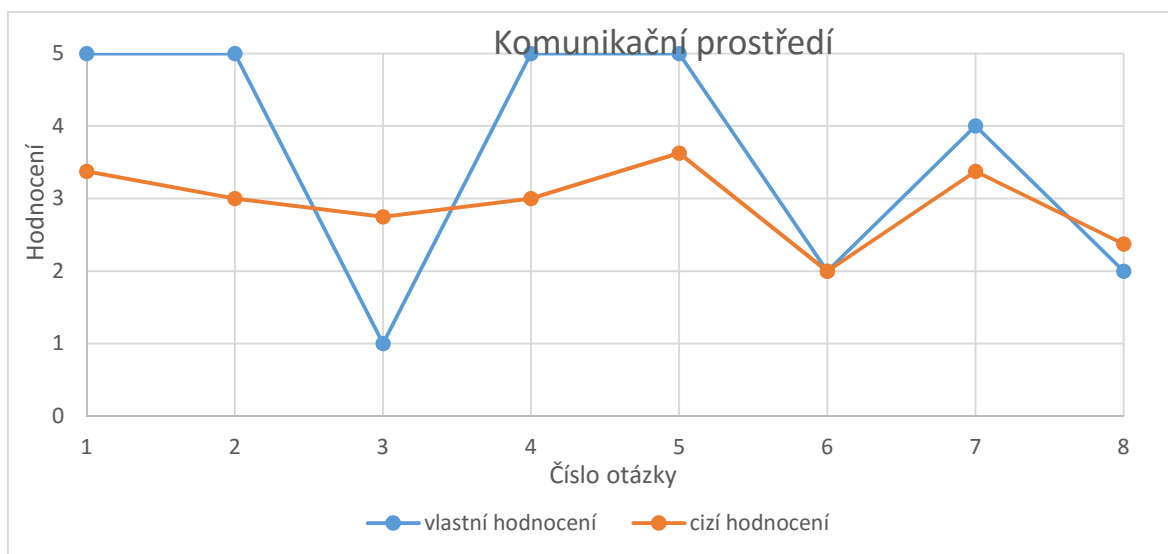


Hana se v oblasti sociální interakce ohodnotila velmi pozitivně. Největší odchylka v této oblasti je u otázky č. 8 (vyhrožování).

V oblasti PVCHK a komunikačního prostředí se křivky téměř shodují, žádné velké odchylky se nevyskytují. Jedině v oblasti neverbální komunikace vidíme největší odchylku u otázek č. 7 (využití převýšení) a č. 8 (komunikace na stejné úrovni). Hana se ohodnotila velmi pozitivně.

VERONIKA



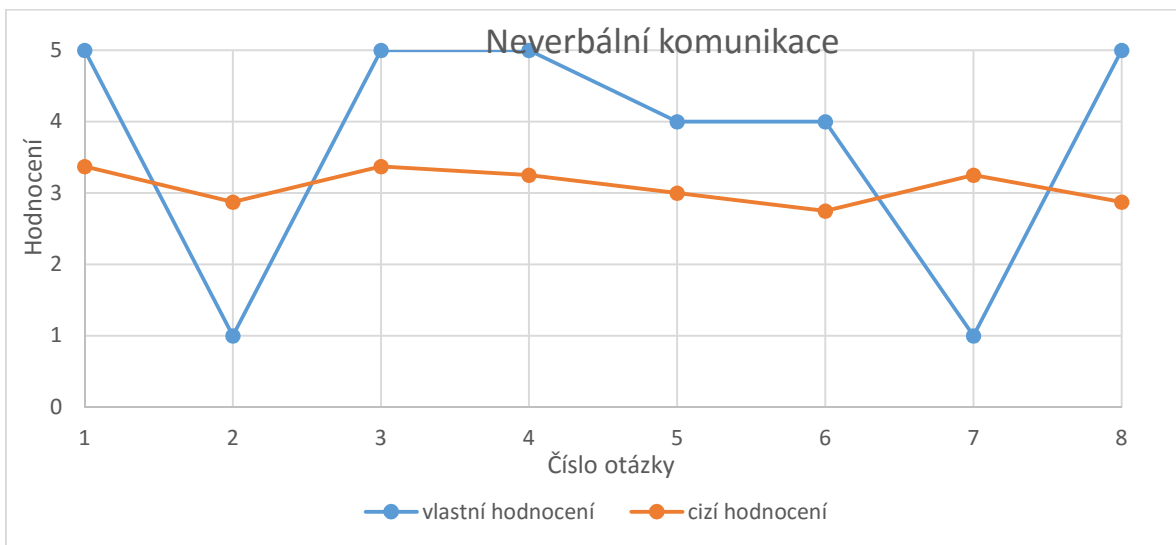
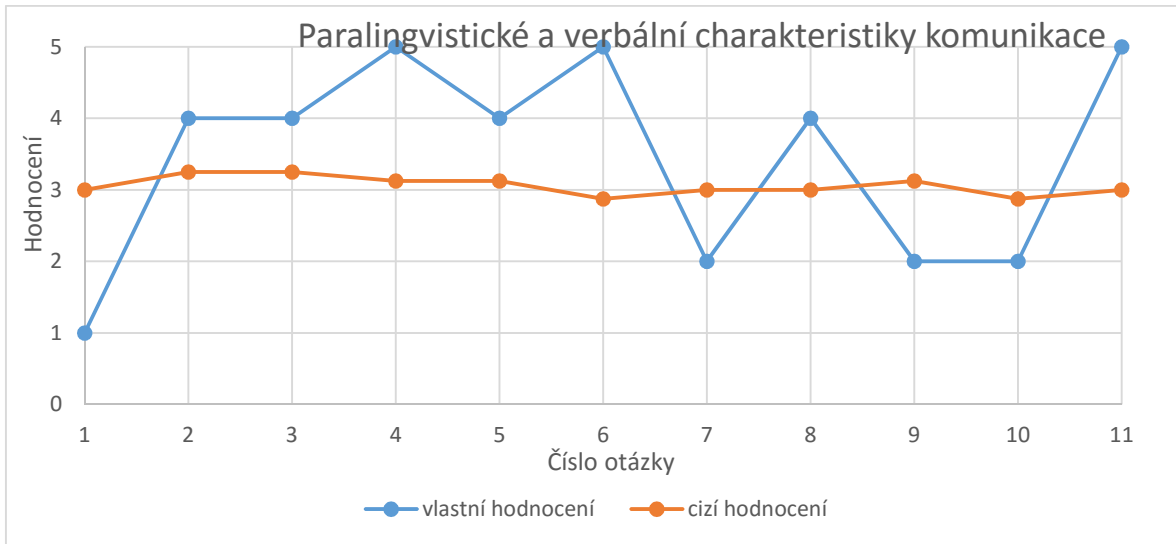
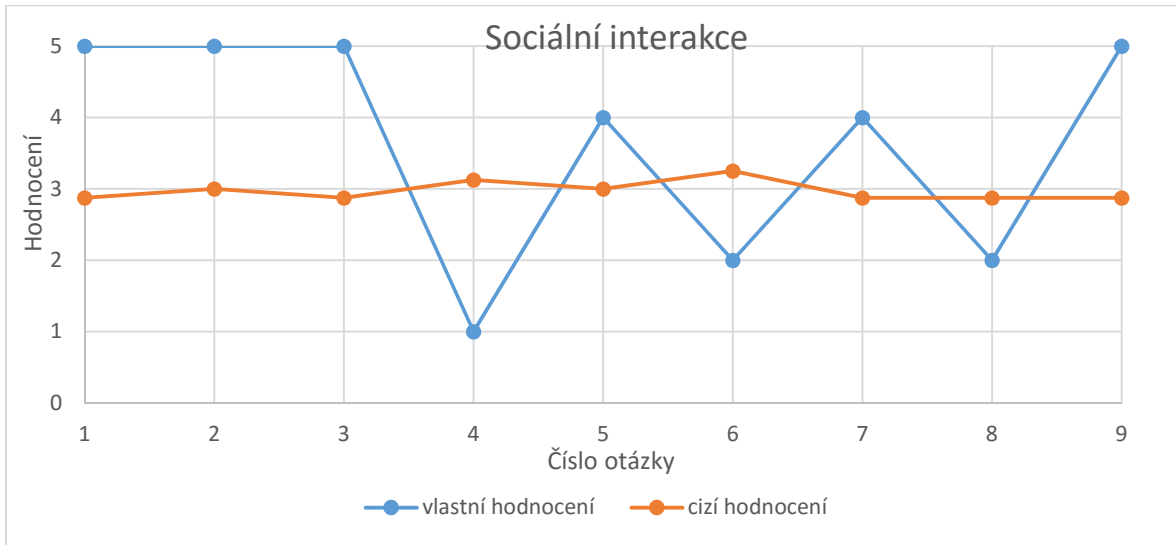


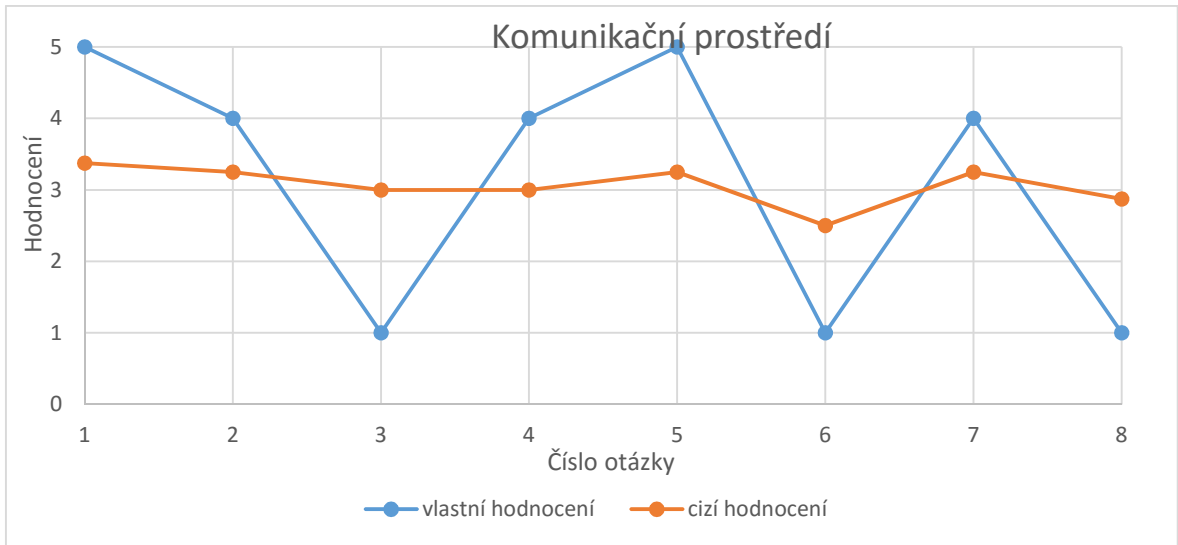
S Veroničíným náhledem na sebe samu v oblasti komunikace se kolegyně příliš neztotožňují, na rozdíl od ostatních. Hned v oblasti sociální interakce vidíme propastné rozdíly v několika otázkách. Veronika se vidí velmi pozitivně, kolegyně oproti tomu se u většiny otázek shodují v odpovědi „spíše často“.

Podobně je na tom i oblast neverbální komunikace a komunikačního prostředí, kde se Veronika vidí v pozitivním světle, kdežto kolegyně jsou více zdrženlivé.

Jediná oblast PVCHK se výrazně neodchyluje, pouze u otázky č. 11 (spisovnost), kde se Veronika ohodnotila „pětkou“, tedy že mluví spisovně vždy. Kolegyně oproti tomu se přiklání spíše k možnosti často, či spíše často.

JANA

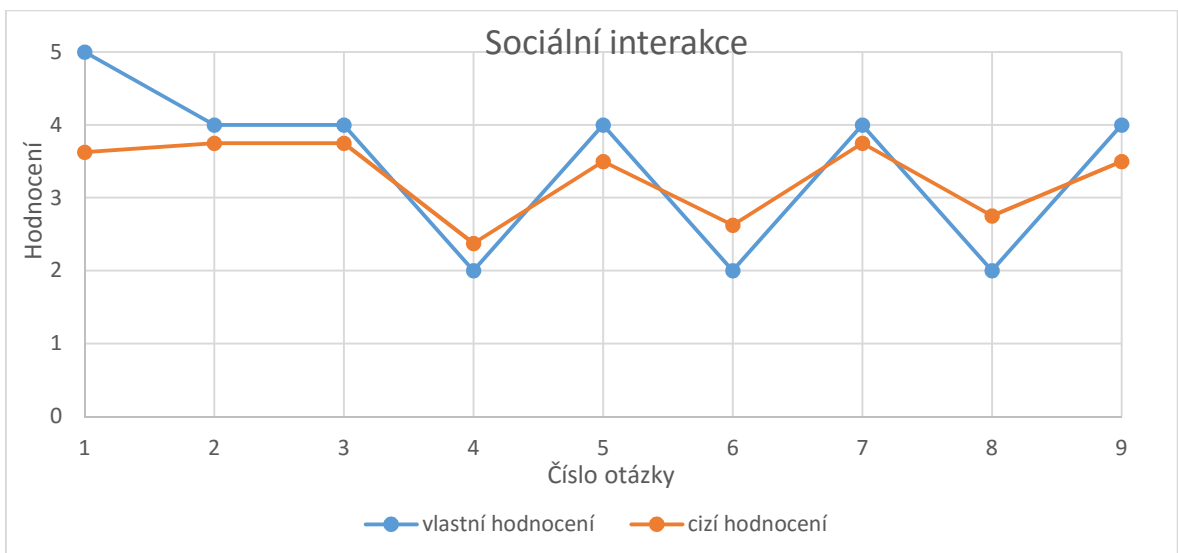


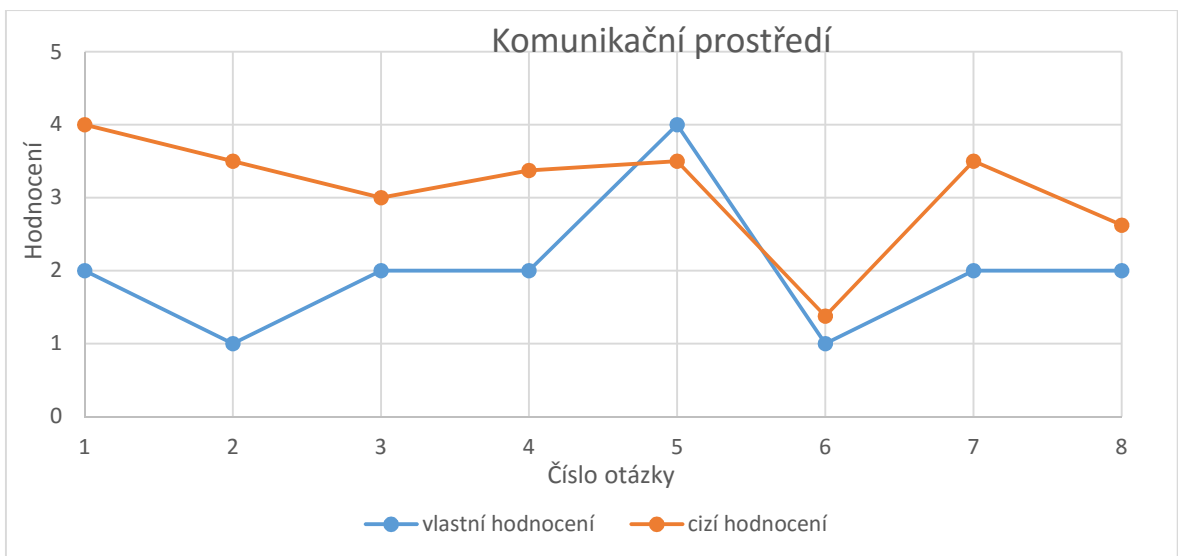
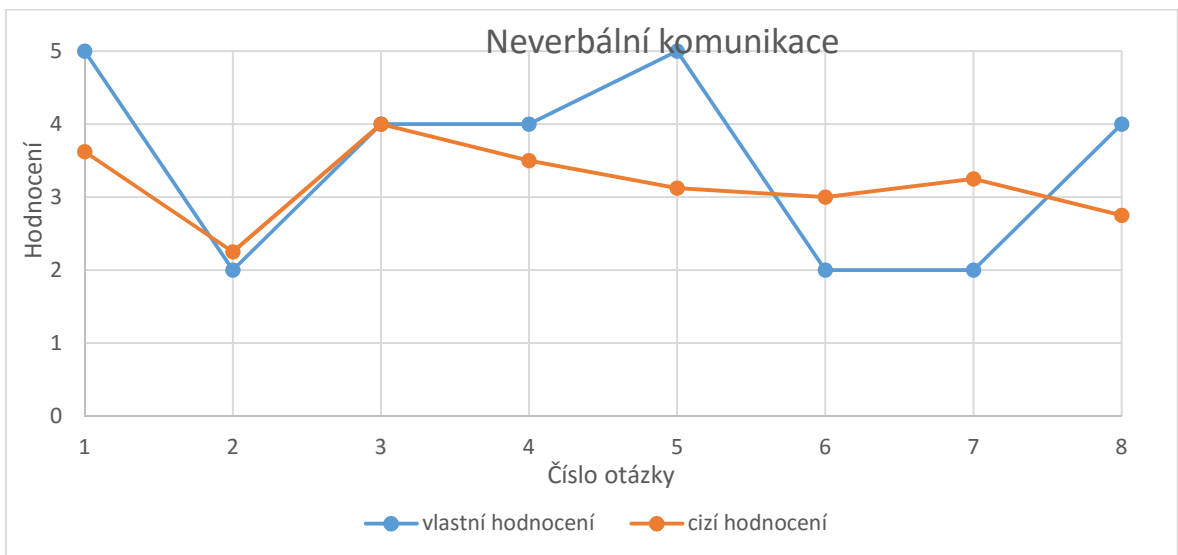
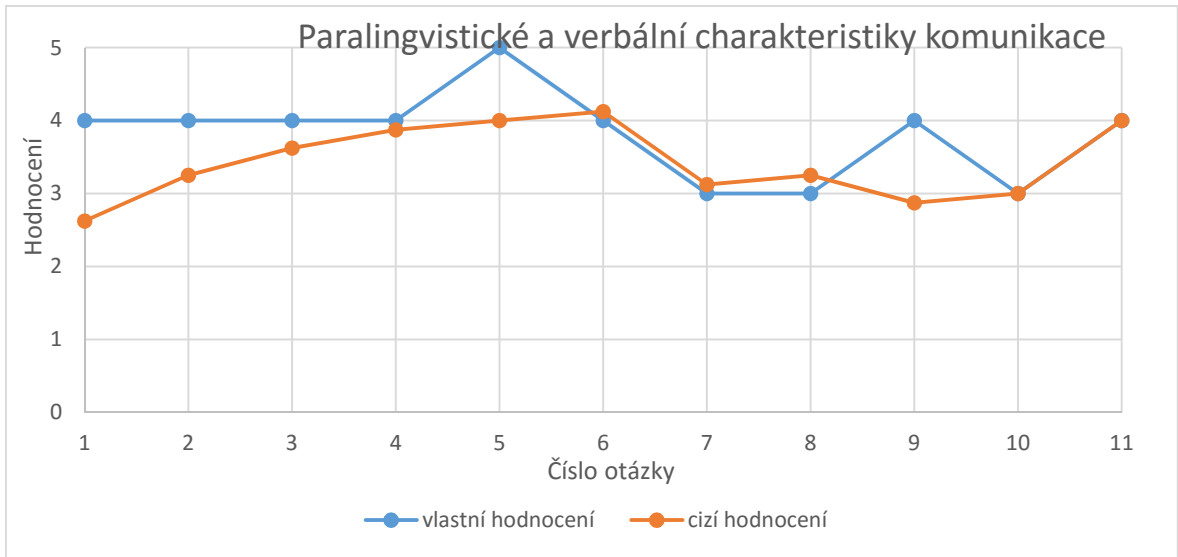


I u Jany se křivky ve všech grafech výrazně odchyľují. Ona sama sebe hodnotí velmi pozitivně v komunikaci, oproti tomu kolegyně jsou u ní v hodnocení trochu zdrženlivější.

Odchyľky jsou výrazné téměř ve všech otázkách, což by mohlo značit například to, že má Jana velmi vysoké sebevědomí, případně ví o svých kvalitách a nebojí se je zdůraznit.

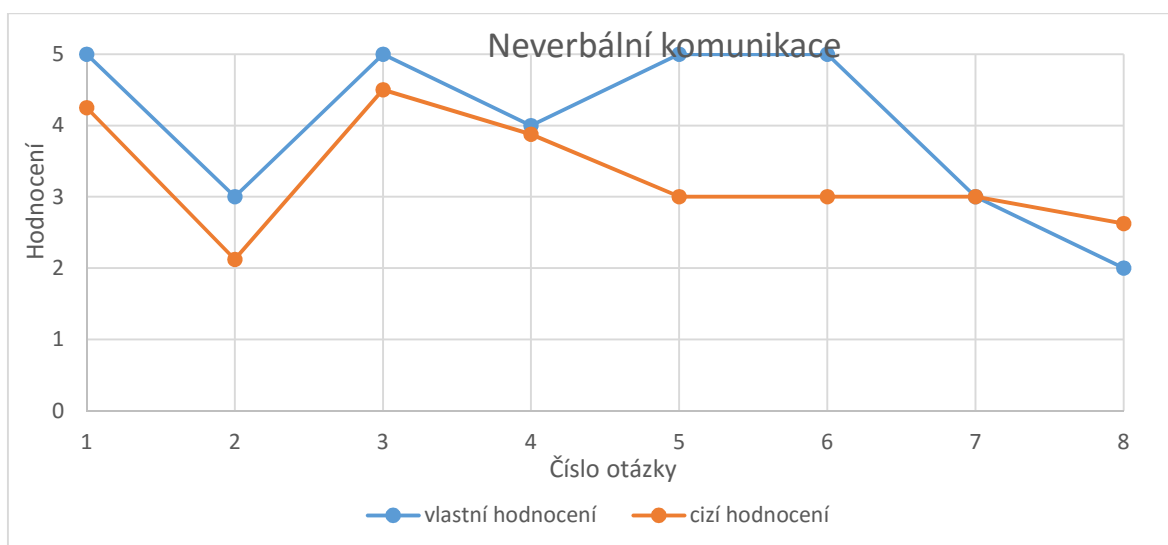
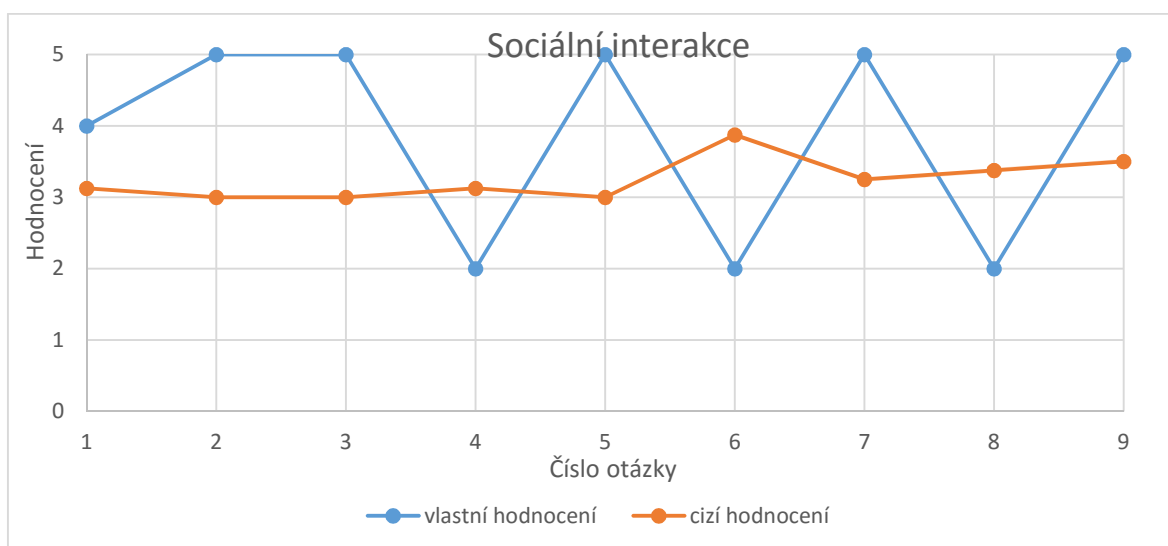
MICHAELA

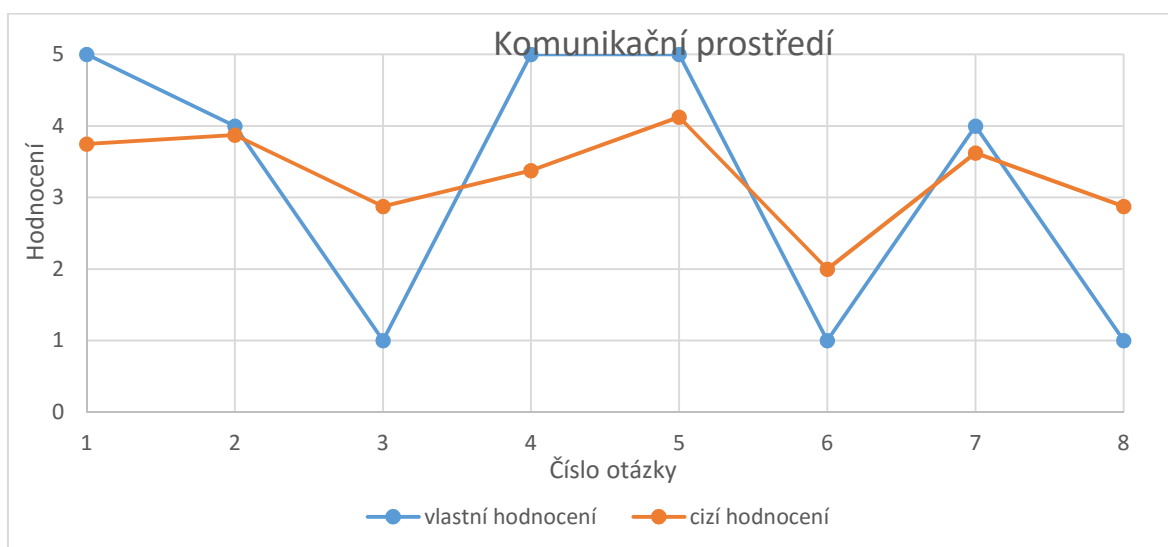
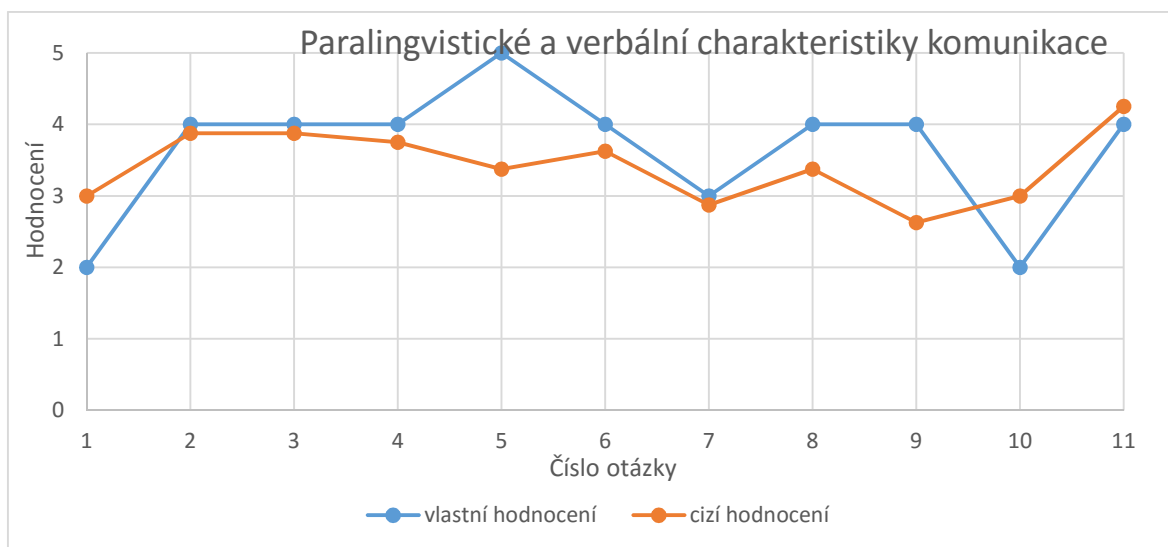




Opakem předchozích dvou učitelek je Michaela, jejíž sebehodnocení v podstatě odpovídá tomu, jak ji vidí kolegyně. Výraznou odchylku sledujeme pouze v oblasti neverbální komunikace u otázky č. 5 (gestikulace), kde si Michaela myslí, že gestikuluje hodně a neustále. Dále pak vidíme větší odchylku v oblasti komunikačního prostředí u otázky č. 2 (vyvolávání). Zde se kolegyně domnívají, že vyvolává děti více, než ona sama si je nejspíš vědoma.

EVA

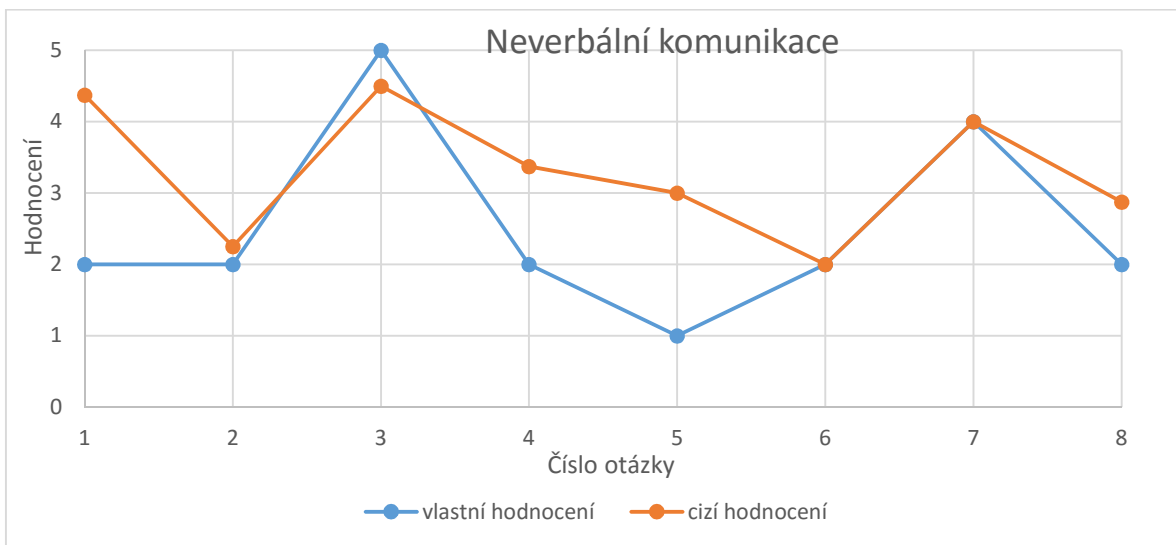
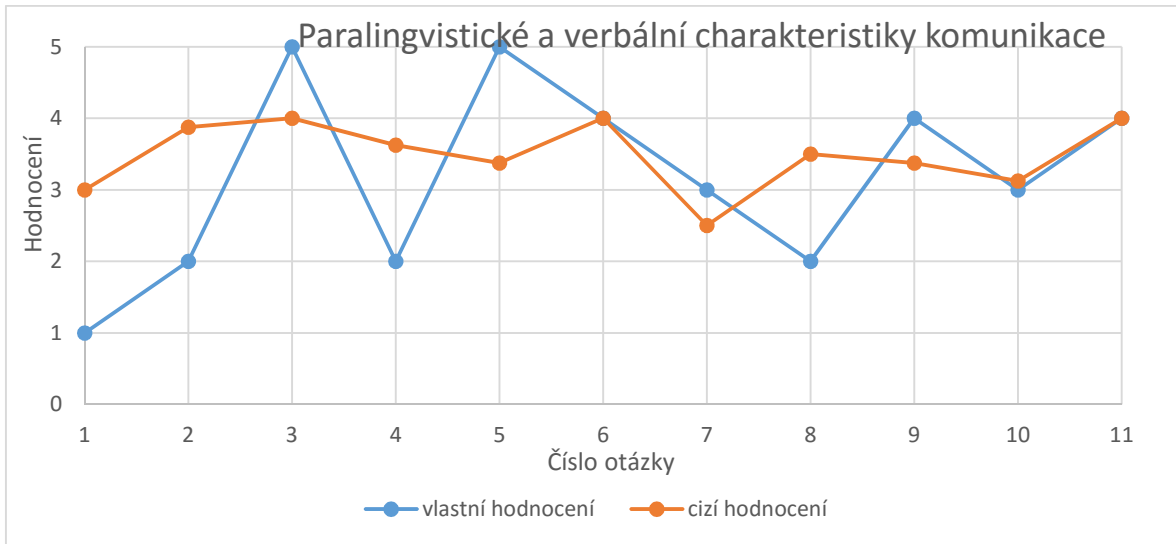
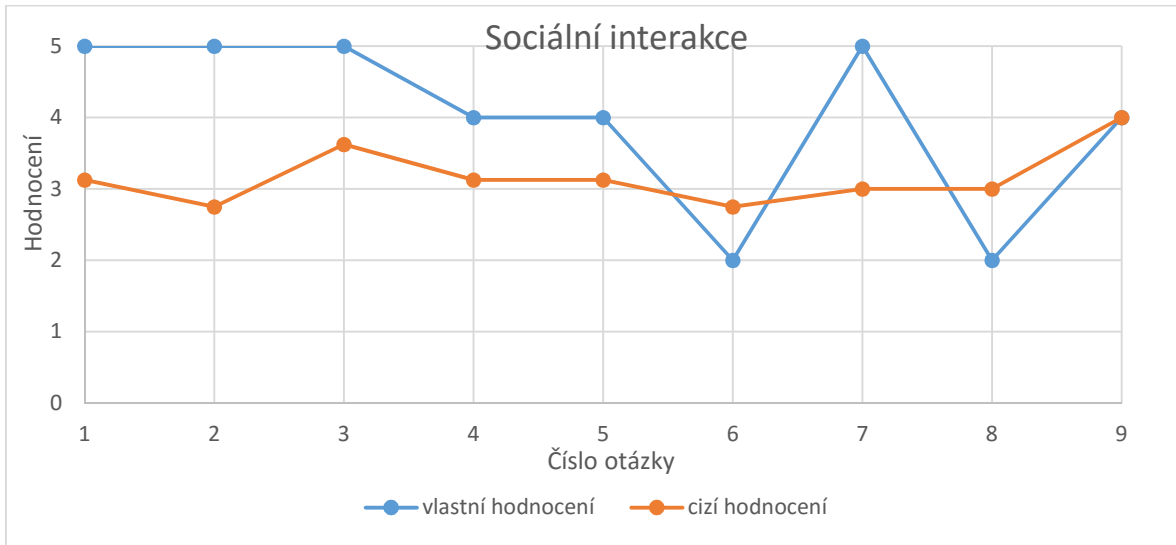


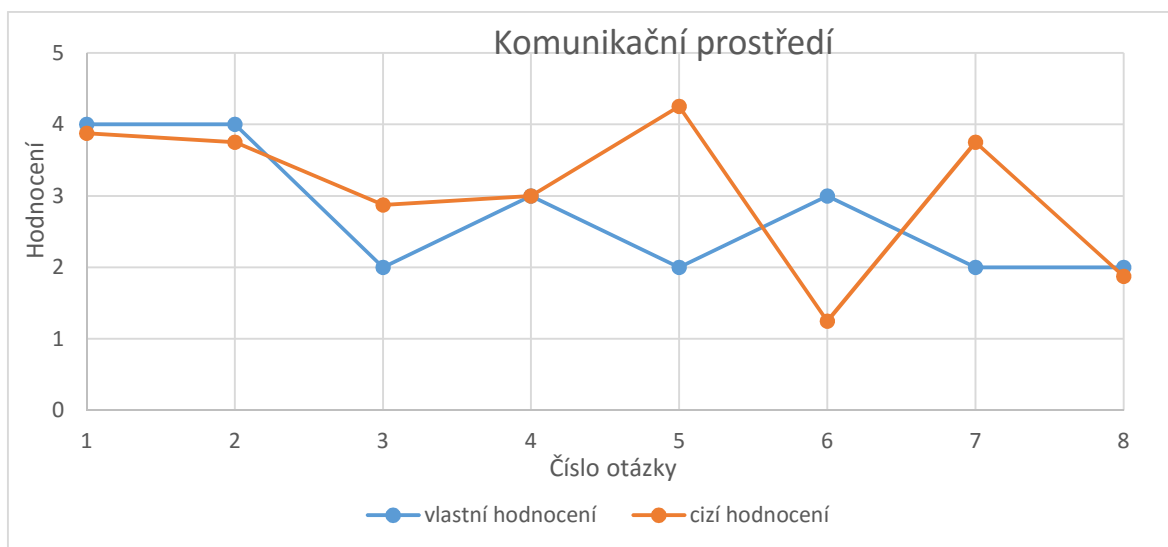


U Evy sledujeme rozdílné vnímání zejména v oblasti sociální interakce a komunikačního prostředí, zde se kolegyně v průměru zdají být v hodnocení mírnější, oproti samotné Evě, která se vidí velmi pozitivně.

V oblasti neverbální komunikace se křivky liší u otázek č. 5 (gestikulace) a č. 6 (doteky). Eva se ohodnotila pětkou, tedy že obojí prostředky užívá neustále. V oblasti PVCHK stojí za zmínku odchylka u otázky č. 5 (přestávky v řeči).

JITKA





U Jitky je velmi zajímavé, že sama přiznala, že často nálepkuje děti. Stejně tak to bylo u výše zmíněné Lucie, která si toho je taktéž vědoma. Kolegyně jsou v hodnocení mírnější, ale je velmi dobré, že to obě učitelky o sobě ví.

V oblasti PVCHK je zajímavé, že Jitka sama sebe zhodnotila, že nikdy nežívá parazitní slova (otázka č. 1), kolegyně si jich však nejspíše všímají více. Oproti tomu její sebehodnocení u otázek mimiky a gestikulace (oblast neverbální komunikace) je velmi nízké oproti hodnocení kolegyně.

V oblasti komunikačního prostředí se pak výraznější odchylka vyskytuje u otázky č. 5 (komunikace v kruhu), i zde je Jitčino sebehodnocení nižší než hodnocení od ostatních.

3.5. VERIFIKACE HYPOTÉZ, DÍLČÍ ZÁVĚRY

Hypotéza č. 1 – Předpokládáme, že zdravě sebevědomý pedagog si bude vědom svých kvalit i svých nedostatků.

Tato hypotéza se potvrdila téměř u všech učitelek zkoumané mateřské školy. Pokud se v nějakém případě objevilo nějaké „podhodnocení“, odkazuje to spíše na to, že sama učitelka si je svých nedostatků vědoma. Nesmíme zapomínat, že evaluační křivka je spíše ilustrační, doprovodná, vyjadřuje průměrné vnímání, proto slouží k dokreslení vnímání sebe sama.

Hypotéza č. 2 – Vzhledem k tomu, že výzkum probíhá v mateřské škole, tedy na vzdělávacím stupni, ve kterém se nejvíce formuje dětská osobnost, předpokládáme, že komunikační schopnosti daných pedagogů budou na vyšší úrovni.

Tato hypotéza se v plné míře potvrdila. Z grafů i slovního hodnocení je očividné, že pokud dochází k nějakým chybám v oblasti komunikace, pak se jedná o velmi individuální jev. Dle výsledků zejména evaluačních křivek nelze zobecnit, ve které z oblastí se dělá nejvíce chyb, neboť každá z učitelek chybuje v rámci různých komunikačních oblastí a prostředků různě.

Je to dáno různou délkou praxe, různými komunikačními kompetencemi, zkušenostmi, různou jazykovou výbavou, možná i výchovou a druhem a místem pedagogické střední nebo vysoké školy, na kterých učitelky studovaly.

Všeobecně však můžeme říci, že komunikační schopnosti učitelek této mateřské školy jsou na velmi dobré úrovni.

Hypotéza č. 3- Předpokládáme, že hodnocení ostatních učitelek se nebude shodovat se sebehodnocením právě zkoumané učitelky

Tato hypotéza nebyla ani potvrzena, ani vyvrácena. Někde se průměrná hodnota hodnocení shoduje, někde ne. To mohlo být způsobeno tím, že učitelky neměly možnost zkoumanou osobu řádně pozorovat, proto odpovídaly na naší Likertově škále nejčastěji hodnotou 3 („nemám vyhraněný názor“). Případně se objevilo několik hraničních odpovědí („nikdy – „vždy“), což v průměru vyšlo opět jako střední cesta, tj. „nemám vyhraněný názor“.

Důvodem také ale může být potvrzení toho, že učitelky, přestože se momentálně moc nepotkávají, se jinak znají, komunikují spolu, vidí, jak jednotlivé učitelky promlouvají k dětem, k rodičům. Mají podobné vzorce komunikace, což se do hodnocení samozřejmě také promítá.

3.6. SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, z grafů je očividné, že učitelky na daném pracovišti neprokazují nějaké závažné chyby v komunikaci. Jde o ojedinělé oblasti či prostředky komunikace, kterých jsou si však dotazované většinou vědomy.

I přes to je stále co zlepšovat. Jednou z největších chyb je například nálepkování. Každý pedagog, nejen v mateřské škole, by měl mít toto stále na paměti a snažit se škatulkování a nálepkování vyhnout. V mateřské škole taktéž není ani vhodné nadužívání řečnických otázek.

Oproti tomu spisovná mluva, popisný jazyk, správná výslovnost, jasnost sdělení a navázání očního kontaktu napomáhají efektivní komunikaci velkou měrou. A jak je očividné z grafů i slovních hodnocení, v této mateřské škole se o tyto komunikační prostředky snaží všechny učitelky.

ZÁVĚR

Hlavním tématem této bakalářské práce byla komunikace. Zaměřili jsme se zejména na komunikaci pedagogickou, neboť právě ta je důležitá při budování dobrého vztahu škola – rodina. Efektivní a správná komunikace nám může zajistit nejen přízeň a ochotu rodiče, ale napomáhá i zdravému rozvoji dítěte, kterému právě díky dobrým vztahům s rodiči připravujeme přátelské a motivující prostředí.

Práce je rozdělena na dvě části. V části teoretické se zabýváme komunikací obecně, vymezujeme si tento pojem pomocí několika definic, seznamujeme se s druhy komunikace. Dále se věnujeme pedagogické komunikaci, zejména pak chybám v komunikačních prostředcích, jejichž nadužívání většinou brání schopnosti porozumění dětí i rodičů.

V teoretické části se taktéž krátce věnujeme správnému vývoji dítěte v oblasti komunikace v období tří až šesti let věku. Stejně tak krátce pojednáváme o řečových vadách.

Praktická část je věnována výzkumu, který proběhl na mém vlastním pracovišti. Pomocí dotazníkové metody jsme si ověřili, na kolik silné a zkušené se v oblasti pedagogické komunikace cítí učitelky napříč třídami. Díky tomuto šetření jsem odhalila, že moje kolegyně chybují jen výjimečně a jsou zdravě sebevědomé, co se týká sebehodnocení a vědomí si vlastních předností. Což považuji za velmi pozitivní.

Ráda bych závěrem zdůraznila význam komunikace jako takové. Efektivní a správná komunikace je základem dobrých vztahů nejen v rámci škola – rodina, ale i mezi lidmi jako takovými. Buďme tedy našim dětem vzorem! Komunikujme, nebojme se chyb. Naopak se díky nim učme a posunujme se dál. Buďme zodpovědní, pokorní a vděční.

RESUMÉ

Tématem bakalářské práce je problematika komunikace mezi učitelem, rodičem a dítětem. Je rozdělena do dvou částí. Teoretická část se zabývá definicí komunikace, popisuje její druhy a chyby, jichž se dopouštíme jak ve vztahu učitel – rodič, tak i ve vztahu učitel – žák. V této části také uvádíme znaky správné a efektivní komunikace.

V praktické části se věnujeme výzkumu, který byl proveden dotazníkovou metodou v jedné mateřské škole. Cílem bylo zjistit, do jaké míry učitelky v této mateřské škole v komunikaci chybují. Výsledky jsou zpracovány pomocí grafů a krátkého slovního hodnocení.

Klíčová slova

Komunikace, mateřská škola, učitel, rodiče, dítě, rodina.

ABSTRACT

The topic of this Bachelor Thesis is the issue of communication between teacher, parent and child. It is divided into two parts. The theoretical one deals with the definition of communication, describes its types and its mistakes, which we make both in the teacher – parent relationship and also in the teacher – student relationship. In this part we also present the signs of correct and effective communication.

The practical part is focused on research, which was conducted by using the questionnaire method in a kindergarten. The aim of this was to find out the extent to which the teachers in this kindergarten make mistakes in communication. The results are processed using graphs and a short verbal evaluation.

Key words

Communication, Kindergarten, Teacher, Parents, Child, Family.

SEZNAM LITERATURY

BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál s.r.o., 2004. 174 s. ISBN 80-7178-862-7.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. 236 stran. ISBN 978-80-247-3008-0.

ČAPEK, R.. *Učitel a rodič*. 1.vyd. Praha: Grada, 2013. 192 stran + 8 stran barevná příloha. ISBN 978-80-247-4640-1.

DVOŘÁK, J., *Logopedický slovník*. 3.vyd., Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. 248 s. ISBN 978-80-902536-6-7.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8. 384 stran.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 224 s. ISBN 978-80-247-3704-1.

KOŽÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 2. rozšířené vydání. Praha: Grada 2014. 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3

KOŽELUH, O., Mgr. *Spolupráce s rodinou dětí*. In časopis Informatorium 3-8. Ročník: Leden 2021. S. 11-12. ISSN 1210-7506.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1.vyd. Praha: Svoboda, 1988. 240 s.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1987.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN 1990.
161 s. ISBN 80-04-21854-7

PAVLOVSKÁ, M. *Komunikace a řešení problémových situací ve škole*. Brno: PedF MU, 2004.
ISBN 80-86633-24-1.

POPOVIČOVÁ, L. *Hudebna a její význam pro výuku hudební výchovy na střední škole*.
Plzeň: ZČU FPE KHK 2009.

SVOBODOVÁ, E.; HOVJACKÁ, L.; KUBECOVÁ, M.; KUKAČKOVÁ, M. *Rozvíjíme city, vůli,
sebepojetí a komunikaci dětí*. 1. vydání. Praha: Raabe, 2015. 128 s. ISBN: 978-80-7496-189-
2

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. 320 s. ISBN 80-7178-998-4.

Elektronické zdroje:

Likertova škála – Dostupné z URL:

<<https://www.survio.com/cs/blog/typy-otazek/likertova-skala>> [cit. 24.6.2021]

Likertova škála – Dostupné z URL:

<https://cs.wikipedia.org/wiki/Likertova_%C5%A1k%C3%A1la> [cit. 24.6.2021]

PŘÍLOHY

Instrukce

Přečtete si pozorně každou položku dotazníku a odpovězte, do jaké míry s výroky souhlasíte či nesouhlasíte na škále:

nikdy	občas	nemám vyhraněný názor	často	vždy
1	2	3	4	5

Své rozhodnutí označte křížkem - X

Vyberte vždy jen jednu možnost. Snažte se odpovědět na všechny otázky a žádnou nevynechat.

Sociální interakce:					
V komunikaci s dětmi:					
Akceptují jejich emoční rozpoložení, pocity	1	2	3	4	5
Projevují ke všem pozitivní vztah.	1	2	3	4	5
Chválím a povzbuzuji.	1	2	3	4	5
Nálepkuji (používám hodnocení chytrý, zlobivý, šikovný ...)	1	2	3	4	5
Žertuji.	1	2	3	4	5
Zvyšuji hlas.	1	2	3	4	5
Akceptuji a rozvíjím myšlenky dětí.	1	2	3	4	5
Vyhrožuji.	1	2	3	4	5
Povzbuzuji děti ke kladení otázek.	1	2	3	4	5
Neverbální komunikace					
V komunikaci s dětmi:					
Pohybují se po třídě	1	2	3	4	5
Stojím na místě	1	2	3	4	5
Navazují zrakový kontakt	1	2	3	4	5
Používám mimiku	1	2	3	4	5
Hojně gestikulují	1	2	3	4	5
Dotýkám se dětí pro udržení pozornosti	1	2	3	4	5
Využívám převýšení (dítě je v nižší pozici než já)	1	2	3	4	5
Komunikuji s dětmi na stejné úrovni (bez převýšení)	1	2	3	4	5
Paralingvistické a verbální charakteristiky komunikace					
V komunikaci s dětmi:					
Moje mluva obsahuje parazitní slova (jakoby, ehm, vlastně ...)	1	2	3	4	5
Mluvím nahlas.	1	2	3	4	5
Mluvím srozumitelně a pomalu.	1	2	3	4	5
Využívám melodii hlasu.	1	2	3	4	5
Dělám přestávky v řeči.	1	2	3	4	5
Mluvím spisovně.	1	2	3	4	5
Vyjadřuji se v jednoduchých (holých) větách	1	2	3	4	5
Vyjadřuji se ve složitějších souvětích	1	2	3	4	5
Využívám řečnické otázky	1	2	3	4	5
Používám popisný jazyk	1	2	3	4	5
Dbám na správnou výslovnost.	1	2	3	4	5
Komunikační prostředí					
V komunikaci s dětmi:					
Mluvím a děti poslouchají.	1	2	3	4	5
Vyvolávám.	1	2	3	4	5
Vzdálenost mezi mnou a dětmi je často více než 1 metr.	1	2	3	4	5
Dokážu udržet diskusi.	1	2	3	4	5
Komunikujeme v kruhu.	1	2	3	4	5
Sedím uprostřed kruhu.	1	2	3	4	5
Eliminuji hluk.	1	2	3	4	5
Dostávám se do konfliktních situací.	1	2	3	4	5