

Použitá zdroje

- Aldortová, N. *Výchováváme děti a rosteme s nimi*. Praha: Práh, 2010.
- Bahbouch, R. *Pohádka o ztracené krajině*. Praha: Qued Group, 2010.
- Bedrnová, E. a kol. *Management osobnostního rozvoje*. Praha: Management press, 2009.
- Buzan, T. *Mýšlenkové mapy*. Brno: Bizbooks, 2012.
- Covey, S. R. *7 návyků vůdčích osobností*. Praha: PRAGMA, 1997.
- Charvát, O., ústní sdělení, 17. 1. 2015 (kurz Kompetenční akademie).
- Jak práce pomocí VTI vypadá. [online], [cit. 2016-08-31]. Dostupný na <http://www.spin-vti.cz>.
- Kovářová, M. *Videotréning*. [online], 2002 [cit. 2016-08-31]. Dostupný na <http://kovanovam.swb.cz/videotrenink.htm>.
- Lokša, J. a Lokšová, I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999.
- Ludewig, K. *Systemická terapie*. Praha: ISZ-Pallata, 1999.
- Nolen-Hoeksema, S. a kol. *Psychologie Atkinsové a Hilgarda*. Praha: Portál, 2012.
- Novák, J. a Capponi, V. *Aseritivně do života*. Praha: Grada, 2012.
- Novák, J. a Capponi, V. *Sám sobě psychologem*. Praha: Grada, 2013.
- Pacovský, P. *Člověk a čas, Time management 4. generace*. Praha: Time Expert, 2000.
- Parma, P. *Umění koučovat*. Praha: Alfa, 2006.
- Rosenthal, R. a Jacobson, L. *Teachers' expectancies: Determinants of pupils' IQ gains*. Psychological Reports, 1963, 19, 115–118.
- Rosenthal, R. a Jacobson, L. *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Schweizer, J. a von Schlippe, A. *Systemická terapie a poradenství*. Brno: Cesta, 2006.
- Slezáčková, A. *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada, 2012.

4

Učitel mateřské školy a komunikace s dětmi

Eva Svobodová

Prostřednictvím komunikace vytváříme vztahy, atmosféru, podporujeme pozitivní (nebo negativní) sebezpočetí dítěte. Komunikace s druhými může způsobit, že se náš život stane rájem, ale i peklem na zemi. Chyby, kterých se v komunikaci dopouštíme, mohou poškodit život nás, ale i našich blízkých. Nemí proto divu, že se nám vznít otázka: Je naše komunikace s dětmi efektivní? Umíme dětem vytvořit komunikační prostředí, ve kterém se mohou cítit bezpečně a příjemně? Rozvíjí naše komunikace jejich pozitivní sebezpočetí? Na tyto otázky si může čtenář zkusit odpovědět při četbě kapitoly, která specifikuje předpoklady a dovednosti potřebné pro efektivní komunikaci s dětmi a na příkladech z praxe umožňuje čtenáři, aby si uvědomil své silné a slabé stránky v této oblasti. Kapitola doplňuje výsledky výzkumných šetření z oblasti komunikace s dětmi u studentů oboru učitelství pro mateřské školy.

4.1 Kde se vzala potřeba komunikovat s dětmi jinak a efektivněji?

Potřeba efektivní komunikace s dětmi vyrůstá ze společenských požadavků na výchovu. Společnost potřebuje lidi schopné žít v demokratické společnosti a spoluvytvářet její pravidla. Tato potřeba vystoupila výrazně do popředí po druhé světové válce, kdy si svět začal uvědomovat, k jakým zřůdnostem vedla bezhlavá poslušnost davů a jaké důsledky může mít výchova bez lásky a bez vztahů. V našem prostředí se setkáváme především se dvěma cestami k demokratické výchově a efektivní komunikaci s dítětem – cestou inspirovanou americkou psychologem Zdeněkem Matějčkem. Cestu, jak proměnit výchovu autoritářskou v demokratickou, hledají především američtí psychologové, jmenujme například Rogerse (2014), Gordona (2012), Kovalík a Olsen (1995), Faber a Mazlish

(2007), na které v českém prostředí navazují po roce 1989 autoři knihy *Respektovat a být respektován* (Kopřiva a kol., 2008). Ti vysvětlují schopnost efektivní komunikace jako komunikaci respektující, tedy souhrn technik, jejichž základem je rovný přístup ke komunikaci, nímto partnerovi se snahou dosáhnouti dohody, ve které se budou oba partneri cítit dobře, nikdo nebude povýšen ani ponižen. Piktogram dvou stejně velkých panáčků uváděný v knize a na stejnojmenných kurzech hovoří jasně, ale občas svádí k tomu, aby vychovatel zapomínal na odpovědnost, která její chůbě nechť staví do jiné role, než je role dítěte. To, že u mnoha výchovných situací dospělý předvídá řešení, je zkušenější a má výchovný záměr, dává jeho postavě jiný rozměr. Kladem důrazu na zvládnutí a trénink technik též může vést k jistému odosobnění a snaze o zvládnutí emocí za každou cenu a v každé situaci. Předškolní dítě však potřebuje vědět, že mít emoce je normální a že radost, zlost, smutek i strach jsou běžnou součástí našeho života.

Na potřebu změny ve výchovných přístupech upozornila již v šedesátých letech v Československu dvojice psychologů Langmeier a Matějček (1963) svým přelomovým dílem *Psychická deprivace v dětství*, ve kterém poukazují na úskali ústavní výchovy a výchovy bez respektujícího a emočně příznivého přístupu. Matějček (2000) ve svých pozdějších dílech upozorňuje, že výchovný vztah mezi dítětem a dospělým je nutné vnímat jako oboustranný, vzájemný. Dítě je svým prostředím nejen ovlivňováno a formováno, ale samo do svého prostředí aktivně zasahuje a svým způsobem si je utváří a přetváří. Na Matějčka navazují jeho žáci, z nichž mezi nejznámější patří Meriin (2013), který se kromě poradenské praxe dětského psychologa věnuje též vzdělávání rodičů a předškolních pedagogů. Tato „matějčkovská“ linie přístupu k dítěti vnímá kvalitní komunikaci s dítětem jako jistotu ve vztazích, lásku a odpovědnost rodiče i pedagoga, nezabývá se tolik technikami, jak s dítětem komunikovat, jako tím, co dospělý a především dítě v dané situaci prožívá a jaké to na něm zanechává důsledky. Slabinou této cesty je, že si vychovatel sice uvědomuje, jaké vztahy by měl budovat a na jaká úskali si dávat pozor, ale schází mu techniky, jak tuto cestu zvládat.

Logicky se nabízí cesta třetí, již je propojení obou výše zmiňovaných přístupů. Vychovatel by měl prioritně pečovat o vztahy a emoce, nejen na úrovni jejich zvládnutí, ale i budováním pozitivních citových vazeb v mezích své role – rodiče či pedagoga. Dítě by mělo z jednání blízkých dospělých poznat, že jim na něm záleží, je jimi bezpodmínečně přijímáno a obohacuje jejich životní realitu. Dospělí by měli znát způsoby či techniky, jak tyto informace svým chováním dítěti sdělovat, a přitom být pravdiví, emočně věří a respektující. O této formě komunikace budeme dále hovořit jako o efektivní komunikaci. Nabízí se otázka, která do jisté míry trápí všechny vzdělavatele budoucích učitelů. Je možné se tyto pedagogické kvality naučit, nebo je nutné, aby si je člověk přinesl do pedagogické profese jako vrozené či vybudované předchozí výchovou? Z výzkumného šetření Teskové (2015) v rámci bakalářské práce vyplývá, že ze vzorku 110 studentek a absolventek kombinované formy studia oboru učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích 74 % pojem efektivní komunikace ani její techniky před nástupem na vysokou školu neznalo a v závěru studia se s ním kromě dvou studentek všechny ztotožnily a v mezích svých možností jej aplikovaly do své praxe. Tyto výsledky hovoří pro to, aby byla výuce a především motivaci k její aplikaci do praxe věnována při přípravě učitelů mateřských škol (a nejen jich) dostatečná pozornost. Ze zkušenosti však víme, že studenti, kteří mají již jisté předpoklady pro respektující přístup ke druhým lidem a upřímný zájem o vytváření pozitivních vztahů, mají cestu k efektivní komunikaci výrazně snazší a je větší naděje, že se po ní budou ubírat i tehdy, když se jim do cesty postaví překážky například v podobě nerespektujících kolegů a kolegyn nebo vlastních osobních problémů.

Zajímavým počinem v oblasti komunikace s dítětem jsou knihy Kopsy a Kopsové *Tygr dělá uáá uáá* (Kopsa a Kopsová, 2014) a *Jak se krotí tygr* (Kopsa a Kopsová, 2015), určené především dětem s poruchou ADHD a jejich rodičům, ale úspěšně je lze použít i pro porušené dětem bez poruchy pozornosti a hyperaktivity. První z knih je určena především dětem na počátku školní docházky, ale lze s ní pracovat i v mateřské škole a vede dítě zábavnou formou k pochopení

vlastního chování a k sebeovládání. Druhá (*Uak se krotí tygr*) s podtitulem *Rychlé lekce pro klid doma i ve škole* je určena pro společné hledání cesty k vzájemnému respektování.

4.2 Co znamená schopnost komunikovat s dětmi v pojetí vybavenosti učitele mateřské školy?

Schopnost komunikovat je možné si představit jako soubor vnitřních postojů, vlastností a dovedností, ve kterých se učitel orientuje, ze kterých při komunikaci s dětmi vychází, vědomě s nimi pracuje a dále je rozvíjí. Jaké klíčové postoje, vlastnosti a dovednosti učitel pro efektivní komunikaci potřebuje, se dozvíme v následujícím textu a pozorný čtenář je může porovnat s vlastními.

4.2.1 Postoje vycházející z motivace

Učitel by se měl vyznat sám v sobě, ve svém vztahu ke světu, lidem a především k dětem, uvědomovat si motivační faktory, které jej vedly k volbě tohoto povolání. Ve výuce předmětu komunikace s dětmi se často setkáváme ve výpovědích studentů s motivací vzorem či autizmem. „Měla jsem ve škole strašně zlou učitelku. Nutila mě do jídla, až jsem se pozvracela. A tak jsem se rozhodla, že se stanu učitelkou, ale jinou, budu hodná!“ Tato učitelka má jasně formulovanou motivaci a navíc z ní vyplývá i osobní cíl. Chce být hodnou učitelkou, změnit některé rutinní přístupy, které v mateřských školách stále přetrvávají, a pomoci dětem, aby byly dostatečně naplňovány jejich potřeby. Má motivaci hledat způsoby, jak s dětmi komunikovat jinak, než to dělala její „zlá“ učitelka.

Někdy se setkáváme s tím, že studenti charakterizují svůj vztah k druhým lidem následovně: „Snažím se druhým pomáhat a naslouchat jim, ale mám pocit, že oni to zneužívají.“ Tento postoj přináší člověku pocity nedocenění, zneužívání či ublíženosti. Méně často definuje budoucí učitelka svůj vztah: „Snažím se lidem pomáhat

a naslouchat a mám radost, když se mi to daří.“ Tato varianta přináší radost, pocit užitečnosti a úspěšnosti. Přistupujeme-li k druhým lidem s podezřením, že nás budou využívat, je naše komunikace jiná, než přistupujeme-li k nim s pocitem radosti, že jim můžeme být prospěšní. Obdobně tomu je, přistupujeme-li k dětem s tím, že máme strach, že je nezvládneme nebo že nám jdou jejich nekoněčné požadavky na nervy. Rozdíl se projevuje především v paralingvistických projevech řeči, které komunikační partner a především dítě vnímá obvykle velmi citlivě. Schopnost sebereflexe umožňuje pravdivé sebezpoznaní, vede ke schopnosti korigovat naše postoje, posilovat naše silné stránky a eliminovat ty méně vhodné pro výkon učitelského povolání (více v kapitole 3 – Učitel mateřské školy a sebereflexe).

Cvičení k sebereflexi

Zkuste si říci větu „Ráda tě vidím“ s představou člověka, kterého skutečně rádi vidíte, a potom s představou člověka, kterého byste raději nepotkali. Postehnete, jak se proměnil váš tón hlasu?

4.2.2 Pedagogická láska

Pod pojmem pedagogická láska (Ries, 2008) si můžeme představit mnohé, od schopnosti empatie až po radost z úspěchu či schopnost prosociálního chování. Jejím východiskem je předpoklad, že potřebujeme mít rádi sami sebe, abychom mohli mít upřímně rádi i druhé lidi. Nakolik je učitel schopen pedagogické lásky, může odkrýt ztotožnění s následujícími výroky. Ideální by bylo, kdybychom se ztotožnili s výroky v kategorii A. Pokud se učitel pohybuje převážně v kategorii B, měl by zvážít, zda je pro něho výkon tohoto povolání vhodný.

A. Do pedagogické lásky určitě patří následující tvrzení:

– Každé dítě má právo být takové, jaké je. To, jak se chová, není důsledek jeho záměru vůči mé osobě, ale důsledek jeho vlastností a výchovy;

- je dobře, že jsou děti (i dospělí) různé a že každého potřebují nejdříve poznat, abych si našel cestu, jak mu porozumět;
 - mám radost z úspěchu každého dítěte (resp. druhých lidí);
 - zajímá mě, co děti cítí, a snažím se jejich pocitům porozumět; přejí si, aby mě vnímaly jako bezpečného a blízkého člověka, na kterého se mohou spolehnout;
 - zajímají mě problémy, které děti řeší, a chci jim být oporou při hledání cesty k jejich řešení;
 - teší mě dětem naslouchat a necítím potřebu jim vnucovat své názory;
 - nemám potřebu dětí trestat;
 - nemám potřebu si dokazovat, že mám pravdu, že na moje slova dojde či došlo;
 - věřím dítěti, jeho schopnostem i jeho snaze dělat věci správně; mám rád své povolání, ale uměl bych se uživit i jiným způsobem.
- B. K pedagogické lásce určitě nepatří tvrzení:
- Dítě se chová nežádoucím způsobem, protože mi chce ublížit nebo mě rozzlobit;
 - prvotně mě musí respektovat ostatní, pak je mohu respektovat já;
 - obvykle mám pravdu já, i když to ostatní nechtějí přiznat;
 - jako učitel bych nikdy neměl dát najevo, že něco nevím nebo jsem se zmyšlil, podtrývá to mou autoritu;
 - své povolání dělám celý život, protože nic jiného dělat neumím a nechci.

Poslední tvrzení v obou kategoriích je nositelem informace, nakolik se cítí být učitel obětí svého povolání. To, že své povolání dělá s vědomím, že nic jiného neumí, jej musí svazovat, a i když je ve své podstatě může mít rád, je k němu odsouzen na doživotí.

Otázka k sebereflexi

Kdybych zjistila, že se ztotožňuji s výroky v kategorii B, byla bych v tu chvíli schopna opustit povolání učitelky v mateřské škole?

4.2.3 Umění naslouchat

Jaké nedostatky máme v této oblasti, je možné pochopit na základě následujícího příkladu: „Dvě mince dávají dohromady tři Kč, i když jedna z nich není koruna. Co je to za mince?“ Pokud jste tento příklad vyřešili po jednom přečtení, zřejmě je vaše schopnost porozumět významu slov výborná. Pokud ne, přečtěte si příklad znovu nahlas a čtěte si ho tak dlouho, dokud nepochopíte. Už jste porozuměli? Jasně. Jedna z nich není koruna, takže druhá klidně korunou být může. Jak často asi říkáme svým blízkým: „Já ti rozumím,“ ale přitom nám uniklo jedno nebo dvě slova, která zcela mění význam sdělení. Umění naslouchat potřebujeme především tehdy, když se na nás obrátí druhý člověk, respektive dítě v mateřské škole, s problémem, se kterým se potřebuje někomu svěřit, jelikož sám si s jeho řešením neví rady. Naslouchání nám ale pomůže i v situacích, kdy sami řešíme problém či konflikt a potřebujeme porozumět tomu, co nám sděluje druhá strana. V těchto okamžicích nám často schopnost naslouchat ztěžují emoce, které dokáží přehlušit rozum. Tato skutečnost bývá příčinou, proč se nám nejlépe domlouvá s těmi, které máme nejraději.

Umění naslouchat nebo též aktivní naslouchání předpokládá, že:

- se snažíme porozumět tomu, co druhý říká, soustředíme se na jeho projev a neodblháme v myšlenkách ke svým vlastním problémům;
- nevstupujeme druhému do řeči se svými názory a zkušenostmi;
- nehodnotíme sdělovanou skutečnost a snažíme se k ní ani nezačínat hodnotící postoj;
- jsme si vědomi, že tím, že nám druhý člověk předává své zážitky, problémy či názory, nám dává najevo, že jsme pro něho významná a důvěryhodná osoba;
- nedáváme nevyžádané rady, a pokud jsme o radu požádání, snažíme se ji nevnucovat, ale spíše pomoci druhému, aby sám našel řešení svého problému.

Otázka k sebereflexi

Četl jsem tak dlouho, dokud jsem uvedený příklad nevyřešil, nebo jsem se jeho porozuměním nezabýval?

4.2.4 Schopnost empatie a zlaté pravidlo mezilidské komunikace

V sebehodnocení učitelůk mateřských škol se často objevuje výpověď: „Jsem empatická...“ Je tomu tak skutečně? Co to vlastně empatie je? Empatie je schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhého člověka, tedy pochopit i pojmenovat pocity druhého člověka, jako bychom v situaci, ve které se nachází, byli my sami. Za příklad nám může posloužit plačící dítě, které matka strčila do školky, zabouchla dveře a zmizela. Co bychom cítili, kdybychom byli na místě dítěte? Učitelka obvykle reaguje zažitou formulací: „Ty jsi smutná, víd, Evíčko!“ Nebo ještě také: „Nebřeč, maminka zas přijde!“ Ale my jako dítě bychom necítili ani smutek, ani bychom nepotřebovali útěchu. Máme vztek a pocítujeme bezmoc, že nás matka násilím strčila do třídy. Vůči naší osobě by pak lépe vyznělo: „Ty jsi asi pěkně naštvaná, měli jste dneska nějaký úspěch, víd? Mamka chválala do práce?“ Mnohdy zaměňujeme empatii s naučenými klišé a stereotypy – plačící dítě je vždy smutné, dítě, které bouchně kamaráda, je zlé apod. Může se tak stát, že místo empatické reakce vynášíme soudy a dáváme dětem nálepky (ty jsi ubrečená holčička, vztekly kluk, žalobníček), a přitom si myslíme, že jsme empatictí a dětem rozumíme.

Cestou ke skutečné empatii vůči dítěti (ale i vůči dospělému) může být empatická reakce (Kopřiva a kol., 2008). Základem empatické reakce je aktivní naslouchání, které v podstatě znamená snahu naslouchat a porozumět tomu, co druhý říká či sděluje svým chováním, aniž bychom vynášeli soudy a dávali nevyžádané rady. Dále se pokusíme pojmenovat pocit, který by dítě (či dospělý) mohlo podle našich vlastních zkušeností prožívat, a případně si s ním tento pocit upřesníme. Na závěr můžeme druhému nabídnout pomoc či projevit o ni snahu.

Příklad

Pepa nechtěně převrátil u oběda skleničku s čajem Aničky do talíře, Anička odstříčila talíř a brečl. Učitelka popíše situaci: „Aničko, ty máš v talíři čaj a už ti to nechutná!“ Anička: „To mi tam nalil Pepa.“ Učitelka: „A ty se na něj zlobíš, víd!“ Pepa: „Já nechtěl...“ Učitelka: „To se může stát. Poprosím paní kuchařku, aby ti nandala jídlo na čistý talíř. Šouhlasíš?“

Ideálním pomocníkem pro empatické chování je zlaté pravidlo mezilidské komunikace, které je svým způsobem obsaženo ve všech etických kodexech včetně náboženských: „Nedělej druhým to, co nechceš, aby oni dělali tobě.“ Pro učitele by toto pravidlo mělo platit v pozitivní, aktivní formě, protože on je ten, kdo dětem poskytuje vzor chování a komunikace. Mělo by tedy znít: **Chovej se ke druhým tak, jak chceš, aby se oni chovali k tobě.** Jak jednoduchá poučka, a přitom by mohla změnit svět.

Otázka k sebereflexi

Chovám se vědomě ke druhým tak, jak si přeji, aby se oni chovali ke mně?

4.2.5 „Já“ výrok aneb Schopnost mluvit o svých pocitech místo o chování druhých lidí

Představa hodné a empatické učitelky v mateřské škole bývá spojována s představou slabého vedení, nekázně a chaosu. Být „hodný“ však v žádném případě neznamená nestanovit řád a hranice, a už vůbec ne, že se učitelka nemůže rozlomit nebo říci druhým svůj názor. Pravidlem by však mělo být, že neosobuje druhé, nevyčítá jim, nepojmenovává jejich špatné vlastnosti, ale mluví pouze o tom, co ona ve vztahu k tomu, co se stalo, cítí. Podívejme se na příklad špatné a dobré reakce učitelky v situaci, kdy Jirka uhodil mladšího Kubu a ten pláče.

Špatná praxe: „Jirko, proč jsi tak zlý? Copak mladším kamarádům se ubližuje? To mě musíš tak trápit?“

Dobrá praxe: „Jirko, teď se zlobím. Nesnáším, když si děti ubližují!“

Kopřiva a kol. (2008) hovoří o „Já“ výroku, který má následující strukturu: Popsat, co cítím (teď se zlobím), proč to cítím (nesnáším, když se děti perou), a pojmenovat, co očekávám (nechci, aby se to opakovalo). V ukázce dobré praxe v našem případě jsme záměrně očekávání nesdělili, abychom nechali dítěti prostor pro vyjasnění. Je možné, že Jirka zareaguje: „On mi zbořil hrad!“ Pak by se učitelka měla obrátit na Kubu a říci: „Tak to mě také rozlobí, když si děti bourají stavby. Teď se zlobím nadvakrát. Budu ráda, když už se to víckrát nestane. Kuba si bude dávat pozor, aby kamarádům neboursal stavby, a Jirka si bude hlídat ruku, aby nikoho neuhodila. Zvládnete to, kluci?“

Otázka k sebereflexi

Umím říct dětem a druhým lidem, co cítím, aniž bych je osočila, že jsou příčinou mých emocí?

4.2.6 Znalost pomocných komunikačních technik

Kopřiva a kol. (2008) uvádějí techniky efektivní komunikace, kterými je možné nahradit běžně užívané neefektivní techniky. Základním znakem neefektivních technik je autoritářský a hodnotící postoj dospělého („To musíš... To nesmíš... Ty jsi takový... Ať už tě ani nenapadne... Jestli se to bude opakovat, tak si mě nepřej...“ atd.). Základním znakem efektivních technik je vytvoření prostoru pro samostatné uvažování a rozhodování dítěte. Dospělý místo příkazů podává dítěti informace, popisuje situaci či nabízí možnost volby. Tento způsob komunikace vede dítě nikoliv k slepé poslušnosti a vzdoru, ale k samostatnosti a odpovědnosti. Na příkladech v tabulce 1 čtenář může odhadnout, zda inklinuje spíše k autoritativní či k respektující komunikaci.

Tabulka 1 Neefektivní a efektivní komunikace

Autoritativní, neefektivní komunikace	Efektivní komunikace
Poč mátiš tím autičkem do zdi, Jendo? Nech toho okamžitě!	Jendo, autičkem neboucháme. Rozbilo by se.
Uklid si ty boty do poličky, než tu o ně někdo zakopne.	Boty patří do poličky.
Hlky, neperte se o tu panenku, nebo vám ji seberu a nebudete mít nic.	Děvčata, vídím, že obě potřebujete stejnou panenku. Zvládnete se domluvit samy, nebo potřebujete pomoc?
Kluci, neházejte po sobě tím pískem! To nemáte rozum? Chcete si ho hodit do očí?	Kluci, dost! Písek v očích ukrutně bolí.
Ty jsi čuník, Jani. Umyj si ty ruce pořádně!	Jano, ruce!

Otázka k sebereflexi

Ztotožňuji se mě výroky spíše s levou, nebo s pravou částí tabulky?

4.2.7 Odbourávání trestů a odměn

Pekařová (2006) hovoří o pojmu, který asi všichni známe, ale jen málokdo jej umí naplnit skutky. Tím pojmem je **laskavá důslednost**.

Příklad

Ležím na pláži a pozoruji maminku, která po asi tříletém dítěti důsledně požaduje, aby sesbíralo rozházené hračky. Její důslednost se vyznačuje křikem a výhrůžkami typu: „Počkej, až tě chytím!“, které dítě považuje za výzvu ke hře a reaguje úprkem. Laskavě důsledná matka by vzala dítě za ruku a spolu s ním došla k rozházeným hračkám s komentářem: „Hračky musíme uklidit, mohly by se poztřácat.“ Podířela by tašku a ukazovala: „... lopatku – oklepeme písek..., keřík, správně..., výborně, to ti to jde..., ty jo, máme plnou tašku, nezapomněli jsme něco?“ Druhý den už nemusí komentovat, stačí vzít tašku, dítě za ruku a hezky se na ně usmát.

Laskavá důslednost požaduje zachovat klid, úsměv na tváři a pohodu, ale nepovolit.

Trest i odměna jsou mocenskými nástroji. Pokud chceme, aby naše výchova nebyla autoritářská, ale nesla znaky demokratického přístupu, měli bychom se jim snažit vyhnout. Laskavá důslednost nám může pomoci trestům předcházet, ale co dělat, když dítě překročí předem dohodnutá pravidla?

Příklad

Janička velice toužila po plavací panence. Dostala ji k narozeninám, ale maminka si vymínila, že ji nesmí nosit s sebou do bazénu, aby ji tam neztratila. Janička jde do bazénu s babičkou, která o domluvě neví, a panenku nesou s sebou. Janička ji odloží v dětském bazénu a jde se sklouznout na klouzačku. Než se s babičkou vrátí, je panenka pryč. Domů se jde s velkým pláčem.

Samotné zažití ztráty panenky je pro dítě největším „trestem“, respektive přirozeným důsledkem. Hračka, po které tolik toužila, je pryč. Dítě by mohlo od maminky doma uslyšet: „To je mi líto, ale je vidět, že je třeba dodržovat domluvená pravidla.“ Maminka nebo babička by určitě neměla jít a koupit panenku novou. Špatným příkladem je matka, která dítěti napláca, dlouho křičí, ale při nejbližší příležitosti stejně panenku koupí. V mateřské škole by dítě mělo především dostat šanci napravit, co pokazilo. Ať už se jedná o nedodržení pravidla, zbořenou stavbu kamarádům nebo třeba bouchnutí kamaráda, mělo by zaslechnout: „Zvládneš to napravit? Víš, jak na to? Co s tím uděláš?“

A užítí odměn? Jeho důsledkem je návyk na vnější motivaci (uděláním to, když za to něco dostanu). A to určitě není optimální životní postoj. Čím bychom však v komunikaci s dětmi neměli šetřit, je ocenění, konkrétní pochvala a pozitivní zpětná vazba. Výrazy typu: „To ti ale muselo dát práce, postavit takového robota... Dnes se mi tu s vámi, děti, moc líbilo, protože... Katko, děkuji, že jsi pomohla Kubovi... To je dobře, že už jsi zdravý, už jsme se na tebe těšili, protože...“ A určitě bychom neměli zapomínat ani na ocenění neverbální: úsměv,

zvednutí palce, pohazení... Dobrý učitel by určitě měl děti více oceňovat než kárat a napomínat.

Otázky k sebereflexi

- Dávám dětem více pozitivní, nebo negativní zpětnou vazbu?
- A dávám jim příležitost, aby mohly napravit to, co pokazily? Jak konkrétně?

4.2.8 Bez pravidel to nejde

Nastavení limitů neboli pravidel je dovedností, která nám může velmi usnadnit naše společné soužití v rodině i v mateřské škole. Je obecně známo, že na tvorbě pravidel by se měli podílet a dodržovat je všichni zúčastnění – tedy děti i vychovatelé. Ale všechna pravidla nejsou stejná. Pro naši potřebu je dobré si rozdělit pravidla následujícím způsobem: návyky, rituály, pravidla her a pravidla společenství.

- Návyky** jsou na základě obecné zkušenosti nastavená mezikulturní pravidla, která se vyplácí dodržovat. Mýt si ruce, splachovat záchod, pozdravit, poprosit, poděkovat... to jsou věci, o kterých s dětmi nediskutujeme, ale musíme je jim naučit. Nejlépe se to daří vlastním vzorem a již zmiňovanou laskavou důsledností.
- Rituály** nám pomáhají organizovat čas. Do ranního kruhu se svoláváme písničkou..., v kruhu naplňujeme, co budeme dnes dělat..., písničku máme i uklízení..., každý se může těšit na oslavu svých narozenin..., máme rituál na zklidnění, na usínání, vítání a loučení rituál atd. Všechny tyto rituály pomáhají dětem, aby se vyznaly v čase, věděly, co přijde a na co se mají těšit. Učitelé pomohou zejména s organizací a hladkým přechodem mezi činnostmi.
- Pravidla her** jsou skvělým prostředkem k tomu, aby děti pochopily, že pokud nebudou dodržovat pravidla, nebudou si s nimi ostatní hrát. Každá hra má svá pravidla. Jediné to, že je dodržíme, nám umožní si hru doopravdy užít. Učitel by měl ve hrách opět uplatňovat laskavou důslednost, nevyklučovat děti ze hry za trest, ale

- umožnit dítěti pravidlo pochopit a dodržet. Věta „Jiříku, takhle to pravidlo není, pojď se se mnou podívat, jak to děti hrají, a až tomu budeš rozumět, přidáš se k nim,“ by měla nahradit známé: „Když nedodržuješ pravidlo, tak si jdi sednout ke stolečku!“ Pokud se stane, že pravidla nedodržuje více dětí, je lépe hru ukončit a říci: „Dnes se nám nedaří, třeba zítra!“ Učitel by se také neměl zastávat dětí, které ostatní vyloučí ze hry proto, že nedodržují pravidla. Vyloučené dítě může politovat, nabídnout mu jinou hru či hračku, ale neměl by se za ně přimlouvat, aby ho ostatní znovu vzali do hry.
- d) **Pravidla společenství** tvoří tu skupinu pravidel, která si společně utváříme, aby nám spolu v určitém společenství (rodině, ve školní třídě nebo skautském oddílu...) bylo dobře. Aby tato pravidla fungovala, je zapotřebí, aby byla smysluplná, všichni jim rozuměli, pojmenovali jsme si je společně a dodržovali je všichni bez rozdílu – děti i dospělí. Měli bychom také vědět, jaká rizika nás čekají, pokud pravidla nedodržíme.

Dobře nastavená pravidla, fungující rituály, zvládnuté návyky a laskavě důsledný učitel jsou zárukou, že se děti i učitelé budou v mateřské škole cítit bezpečně a v pohodě.

Otázky k sebereflexi

- Jaký rituál mají mé děti nejraději a dožadují se ho opakovaně?
- Co udělám, když děti nedodržují pravidla hry, kterou jsem je chtěla naučit?
- Jdu dětem příkladem při učení návykům? (například myji si před nimi ruce? Stoluji s nimi? Zdravím se s jejich rodiči? Používám slůvko prosím a děkuji při komunikaci s dětmi?) Dodržuji i já pravidla, která jsme si spolu s dětmi nastavili?

4.2.9 Schopnost nebrat si věci osobně

Zvládnutí pedagogické situace vyžaduje od učitele určitý odstup a držení distance, která mu umožňuje podívat se na situaci z nadsledu, jako by se jí sám neúčastnil. Tato distance neznamená absencí emocí,

ale oddělení osobnost učitele od situace tak, aby zabránila útoku na jeho osobnost, na něho samého. Jsme přesvědčeni, že neschopnost této distance a nadsledu způsobuje pedagogům předčasné vyhoření, únavu a stává se příčinou psychických problémů.

Příklad

Pepa hází kameny na ostatní děti, učitelka ho napomene, řekne, ať kameny zahodí, vysvětlí mu, co by se mohlo stát. Pepa kývá, v ruce svírá poslední kámen. Učitelka se otočí, Pepa kámen hodí a zasáhne učitelku.

Pokud učitelka není schopna distance, bude s největší pravděpodobností pohlacena negativními emocemi: Jak si to ten kluk může dovolit? Zautíčit na učitelku! Já mu ukážu! Nejradši bych ho přehnula přes koleno... Dnes hází kameny po učitelce, co bude dělat za pár let? Učitelka je rozložená, bezmocná, ublížená... Reakce bude nejspíš: „Co jsi to udělal? Ty jsi neslyšel, co jsem ti říkala? To mě musíš pořádně takhle zlobit? Já bych ti nejradši...“

Učitelka schopná distance před sebou vidí dítě, které je vykulené z toho, co se stalo: Držel v ruce kámen a chtěl ho zahodit co nejdál, paní učitelka nechce, aby házel, a on ji poslechne. Ten poslední kámen si ale zahodí co nejdál... a nesmí ho hodit na děti, to by se zlobila... Výsledek je zásah paní učitelky. Pepa cítí, že to udělal špatně. Co teď?

Takto ale může situaci vidět pouze učitelka schopná nadsledu a odstupu od ní. Její pocity i reakce budou diametrálně odlišné od reakce člověka, který distancí postrádá. Této učitelce je dítěte líto a mrzí ji, že mu neřekla, aby kámen položil na zem, špatně použila formulaci „zahod ty kameny“. Ví, že by Pepovi měla dát najevo, že to udělal špatně, ale uvědomuje si i svůj podíl na situaci. Reakce pak může být: „Ty jsi nechtěl, vid, Pepo! Ale mě to bolí! Vidíš, že házet kameny je nebezpečné.“ Učitelka schopná odstupu a nadsledu nad situací, která se ve třídě odehrává, si nebude brát reakce dětí osobně. Praviděpodobně se ani nedostane do situace, kdy by byla přesvědčena, že jí to ty děti dělají schválně.

Otázky k sebereflexi

Ráno přijde kolegyně do práce a sdělí vám, že už tu toho má plné zuby, ty děti jsou neskutečně zlobivé a nejhroší je to po vaší ranní směně, co s nimi děláte, že se vždycky tak rozdivočí? A večera po vás musela uklízet hračky za lehátkem a nemohla najít Andulčinu bačkovy... Co uděláte?

- a) Uražíte se a nebudete s kolegyní mluvit?
 - b) Pohádáte se a vyčtete jí, co kdy ona udělala špatně?
 - c) V duchu ji politujete a zeptáte se jí, co by jí pomohlo spravit náladu?
 - d) Omluvíte se jí, ale v duchu ji nazvete jménem z živočišné říše?
- Určitě se shodneme, že nejlépe odosobnění je odpověď C. Kolegyně se špatnou náladou a negativním vidění světa ubližuje sama sobě a na nás druhých je, zda se necháme strhnout a přebereme její způsob komunikace, či se rozhodneme, že si její náladou nedáme pokazit den. Problém má ona, nemý. Vždycky máme nejméně dvě volby. Stejně tak v přístupu k této kapitole. Může nás rozlomit, rozlístostnit, rozesmát, ale také může někoho přimět k tomu, aby se zamyslel a třeba se i pokusil o nějakou změnu. Anebo ho potěší, protože přesně tak to nejen cítí, ale i dělá.

Použité zdroje

- Faber, A. a Mazlish, E. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [radý pro rodiče dětí od 2 do 18 let]*. Brno: Computer Press, 2007.
- Gordon, T. *Výchova bez poražených: řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Praha: Malvern, 2012.
- Kopřiva, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání, Kroměříž: Spirála, 2008.
- Kopsa, P. a Kopsová, K. *Tygr dělá uáá uáá*. Brno: Edika, 2014.
- Kopsa, P. a Kopsová, K. *Jak se krotí tygr*. Brno: Edika, 2015.
- Kovalík, S. a Olsen, K. *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála, 1995.
- Langmeier, J. a Matějček, Z. *Psychická deprieve v dětství*. 4. doplněné vydání, Praha: Karolinum, 2011.
- Matějček, Z. *Po dobrém, nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech*. Praha: Portál, 2000.
- Mertin, V. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer, 2013.
- Pekařová, L. *Jak žít a nebláznit se*. Olomouc: Poznání, 2006.
- Ries, L. *Člověk a výchova*. Ostrava: Vydavatelství Zdeněk Pracný – Ofis, 2008.
- Rogers, C. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 2014.