

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití nenásilné komunikace v práci se žáky primární školy

The use of non-violent communication in work with primary school pupils

Veronika Tomcová

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy (M0113A300005)

Studijní obor: 1.STZŠ (0113TA300005)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití nenásilné komunikace v práci se žáky primární školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30. 11. 2024

Zde bych chtěla poděkovat své vedoucí práce PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, trpělivost při konzultacích, rychlé odpovědi na e-maily i vyhovění konzultacím mimo časy jejích konzultačních hodin. Také bych chtěla poděkovat lektorům nenásilné komunikace, kteří mi byli nápomocní při hledání respondentů do rozhovorů i při konzultaci ohledně stanovených otázek pro hloubkové polostrukturované rozhovory. A samozřejmě by se výzkum neobešel bez ochotných respondentů, kteří se zúčastnili rozhovorů. Dále patří velký dík mé rodině, která mě celoživotně podporovala ve studiu, a jinak tomu nebylo ani u diplomové práce. A v neposlední řadě bych chtěla poděkovat svému partnerovi, který mi byl velkou oporou po celou dobu psaní této práce. Děkuji, že jste každý svým dílkem přispěli k tomu, že jsem tuto práci zvládla dokončit.

ABSTRAKT

Práce se zabývá využitím nenásilné komunikace v práci učitele se žáky primární školy.

Teoretická část shrnuje poznatky o osobnosti učitele, výchovných přístupech, vyučovacích stylech a komunikaci obecně. V neposlední řadě vymezuje nenásilnou komunikaci jako jeden z aktuálních konceptů komunikace uplatňovaných v praxi pomáhajících profesí.

V empirické části práce jsou popsány přínosy snah praktikování nenásilné komunikace jako prostředku a cíle v rozvoji sociálně-emočních dovedností žáků. Pomocí kvalitativního výzkumu, formou polostrukturovaných rozhovorů se sedmi učiteli prvního stupně základní školy. Hlavní výzkumná otázka zní Jak vyškolení učitelé prvního stupně základní školy využívají nenásilnou komunikaci v práci se žáky?

Výsledky výzkumného šetření přináší hlubší porozumění užití nenásilné komunikace nejenom ve školní praxi. Je popsána motivace respondentek pro vzdělávání se v nenásilné komunikaci. A taktéž je poskytnut náhled na přínosy a úskalí nenásilné komunikace z pohledu respondentek. Respondentky přínosy spatřují například v orientaci v sobě samém svých potřebách a z nich pramenících pocitů, dovednost užívat popisný jazyk bez příměsí hodnocení, upřímné sebevyjádření a projevení vlastní zranitelnosti, empatická přítomnost, kterou jsme schopni poskytnout druhému člověku a přejímání nenásilné komunikace do osobního života žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

učitel primární školy, komunikace ve škole, efektivní komunikace, nenásilná komunikace, partnerský přístup, kvalitativní výzkum, rozhovor

ABSTRACT

This thesis examines the application of nonviolent communication in working with primary school pupils.

The theoretical section summarizes the knowledge about the teacher's role, educational approaches, teaching styles, and the broader context of communication. Culminating in a detailed definition of nonviolent communication as one of the current communication concepts applied in the practise of helping professions.

The empirical part of the thesis investigates the benefits of using nonviolent communication as both a means and an end in fostering students' social and emotional development. This is explored through qualitative research, based on semi-structured interviews with seven primary school teachers. The primary research question addressed is How do trained primary school teachers implement nonviolent communication in their work with pupils?

The findings from this research provide valuable insights into the use of nonviolent communication not only in educational practice. The thesis describes teachers' motivations for pursuing nonviolent communication training. Additionally, an insight into the benefits and challenges of nonviolent communication from the respondents' perspective is provided. The respondents see the benefits as, for example, orientation in oneself in their needs and the feelings that arise from them, the ability to use descriptive language without the admixture of evaluation, honest self-expression and the expression of one's own vulnerability, the empathic presence that one is able to provide to another person, and the adoption of nonviolent communication in the personal lives of the pupils.

KEYWORDS

primary school teacher, school communication, effective communication, nonviolent communication, partnership approach, qualitative research, interview

Obsah

Úvod	8
Teoretická část.....	9
1 Učitel	9
1.1 Vztah mezi učitelem a žákem	10
2 Výchovné přístupy.....	12
2.1 Mocenský a liberální výchovný přístup.....	13
2.2 Partnerský výchovný přístup.....	14
3 Vyučovací styly učitelů	16
3.1 Klasifikace vyučovacích stylů	16
3.1.1 Klasifikace dle G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise.....	17
4 Komunikace.....	19
4.1 Funkce komunikace	19
4.2 Způsoby dělení komunikace	20
4.2.1 Komunikace verbální a neverbální	20
4.2.2 Komunikace symetrická a asymetrická	22
4.2.3 Komunikace kompetitivní a kooperativní	23
5 Výuková komunikace	24
5.1 Komunikace jako prostředek a cíl vzdělávání	25
5.1.1 Komunikativní kompetence v klíčových kompetencích v RVP ZV	26
5.1.2 Průřezová témata v RVP ZV	26
6 Nenásilná komunikace.....	29
6.1 Podstata nenásilné komunikace	30
6.2 Tři pilíře nenásilné komunikace.....	30
6.3 Čtyři kroky procesu nenásilné komunikace.....	32

6.3.1	Pozorování.....	32
6.3.2	Pocity.....	32
6.3.3	Potřeby.....	33
6.3.4	Prosba.....	33
6.4	Mediace a řešení konfliktů v nenásilné komunikaci.....	33
6.5	Uplatnění nenásilné komunikace.....	34
7	Shrnutí teoretické části.....	37
	Empirická část.....	40
8	Metodologie výzkumného šetření.....	40
8.1	Cíle výzkumného šetření.....	40
8.2	Metody výzkumu a výzkumný vzorek.....	41
8.3	Organizace sběru a zpracování dat.....	44
9	Výsledky výzkumného šetření.....	46
9.1	Motivace pro vzdělávání se v nenásilné komunikaci.....	46
9.2	Užívání nenásilné komunikace v praxi.....	47
9.3	Přínosy a úskalí nenásilné komunikace.....	51
9.4	Vlastní sebereflexe úvodního kurzu nenásilné komunikace.....	54
10	Shrnutí výsledků.....	56
	Závěr.....	59
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	61
	Seznam příloh.....	67

Úvod

Existuje samozřejmě mnoho cest, jak komunikovat a řešit spory se svým komunikačním partnerem. Považuji za klíčové právě to, jak hovoří rodiče se svými dětmi a pedagogové se svými žáky. Vnímám zde důležitost, především z důvodu dalšího vývoje těchto mladých jedinců.

Proto jsem se zaměřila v této práci na téma Využití nenásilné komunikace v práci se žáky primární školy. V poslední době nabyl na popularitě koncept tzv. nenásilné komunikace. V České republice je nabízeno velké množství různých zajímavých kurzů na toto téma. Jakmile jsem začala hledat výzkumy zaměřené na nenásilnou komunikaci ve školství, nebyla jsem příliš úspěšná. A zároveň pro mě byl důležitý seberozvoj v komunikačních dovednostech, které jsou pro začínající učitelku klíčové. Proto jsem se rozhodla stanovit si za cíl diplomové práce, jak konkrétně a při jakých příležitostech využívají vyškolení prvostupňoví pedagogové principy a techniky nenásilné komunikace.

Teoretická část diplomové práce na téma Využití nenásilné komunikace v práci se žáky primární školy se zabývá vysvětlením klíčových pojmů pro nahlédnutí do problematiky nenásilné komunikace ve školním prostředí. Nejprve se v práci dozvídáme o nárocích na osobnost učitele, včetně důležitosti jeho vztahu se žáky, čímž je vytvářeno bezpečné prostředí pro uplatňování nenásilné komunikace. Také jsou zmíněny výchovné přístupy a vyučovací styly pedagogů dle G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise, které bylo vybráno záměrně, protože právě facilitační styl má svým přístupem nejbližší k nenásilné komunikaci. Dalším tématem je komunikace obecně, její funkce a dělení, aby čtenář více nahlédl do celkové problematiky. Poté navazuje plynulý přechod do komunikace výukové a v neposlední řadě se specializuje na komunikaci nenásilnou.

Empirická část diplomové práce je zaměřena na využití nenásilné komunikaci ve školní praxi u vyškolených prvostupňových učitelů základních škol. Na základě kvalitativního výzkumu je zkoumáno pomocí hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, jak tito učitelé využívají nenásilnou komunikaci a také, v čem vidí její přínosy. Výsledky výzkumu mohou sloužit jako inspirace učitelům, studentům pedagogického zaměření i široké veřejnosti se zájmem o seberozvoj a jiný přístup ke komunikaci. Výsledky šetření mohou též poskytnout zpětnou vazbu vzdělavatelům učitelů a lektorům nenásilné komunikace.

Teoretická část

1 Učitel

„Škola je v podstatě jen tak dobrá nebo tak skvělá jako jsou její učitelé“ (Department of Education Northern Ireland (DENI), 2015).

V Pedagogickém slovníku je učitel definován jako „osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel“ (Průcha et al., 2009, s. 326). V předešlé definici je stěžejní, že učitel učí někoho jiného. Nejedná se tedy o sebevzdělávání, které je pro pedagoga samozřejmě velmi důležité.

Dle Laška (2007) a jeho tradičnějšího pojetí pojmu učitel, má učitel dva úkoly: má zprostředkovat vědění a má se podílet na socializaci dítěte.

Zatímco Gillernová (2003) zmiňuje důležité okruhy dovedností pro pedagoga, jenž se vzájemně ovlivňují:

- Oborové dovednosti – učební látka, vyučovací předmět, téma
- Didaktické dovednosti – jak učitel vyučuje, didaktická a metodická připravenost učitele
- Diagnostické dovednosti – praktické dovednosti diagnostiky využívané ve prospěch žáka
- Sociálně-psychologické dovednosti – jsou předpokladem pro všechny předchozí dovednosti, akceptování druhých, empatie, naslouchání, seberegulace, ...

Dále Gillernová (2003) dodává, že existuje velké množství postupů, jak rozvíjet profesní kompetence učitele. S tím, že je důležitá „otevřenost učitele k sebereflexi, k experimentování s vlastním chováním, k hledání nových, případně efektivnějších cest“ (s. 92). Proto pedagog nesmí opomíjet práci na sobě, svém posunu vpřed k bytí lepším učitelem. Což vnímá jako důležité i Gabašová (2020), která tvrdí, že je nutné proměnit sám sebe, pracovat na seberozvoji a vlastní psychohygieně. Zároveň je občas na místě žákům přiznat vlastní slabost či pochybení, což nás paradoxně žákům může přiblížit, pomůže jim to pochopit, že pedagog je také pouze obyčejný člověk a množství informací je tak obrovské, že není v silách jednotlivce vědět vše.

Třídní učitel

Ačkoliv jsou role učitele a třídního učitele v mnohém totožné, tak se i v mnohém liší. Liší se například v tom, že třídní učitel by měl více akcentovat sociální role žáků. Bendová

(2016) s Loudovou (2012) se shodují, že klíčovou rolí třídního učitele je ovlivňování vztahů mezi žáky, podporování rozvoje osobnostního potenciálu jednotlivých žáků, formování sociálního klimatu ve třídě, podpora pozitivních sociálních vztahů, podpora intrapersonálního rozvoje žáků, reflexe rodinného zázemí žáků, spolupráce s rodiči a koordinace různých výchovných úkolů.

Zatímco v jádru kompetencí třídního učitele stojí sociální a personální kompetence (Bendová, 2016). Švec et al. (2002) na tyto kompetence nahlíží jako na schopnost optimálně jednat v různých sociálních situacích.

Učitel primární školy

Role učitele v prvních letech školní docházky považuje za zcela klíčovou Lašek (2007). Říká, že učitel vnáší do třídy řád, styl výuky, pohled na žáka, dovednosti ale i zlovyky, které ovlivňují osobnost žáka.

Také z hlediska socializace dítěte je pro prvostupňového pedagoga dobré vědět, že jeho žák již prošel primární socializací ve své rodině. A mateřská potažmo základní škola pro něj jsou místem, kde dochází k sekundární socializaci. Měl by proto pedagog pracovat s tím, že navazuje na výsledky primární rodinné socializace. V této fázi sekundární socializace dochází k přetváření raných zkušeností dětí kvůli zcela nově prožívaným krizovým momentům (Havlík & Kořa, 2002).

1.1 Vztah mezi učitelem a žákem

Pro vytvoření vztahu mezi žákem a učitelem je klíčová komunikace, jelikož na základě verbálních i neverbálních projevů je tvořen vztah mezi nimi.

„Učení je univerzální poslání – každý někoho učí. Rodiče učí své děti, zaměstnavatelé učí zaměstnance, trenéři hráče, manželky manžele (a naopak) a samozřejmě profesionální učitelé učí své žáky“ (Gordon & Žemlová, 2015, s. 16). Ve všudypřítomném procesu vzdělávání se projevuje vzájemné obohacování a růst. Jak je patrné, každý z nás se svým dílem podílí na této vzdělávací síti.

Pozitivní interakce mezi učiteli a žáky s vysokým podílem vřelosti a nízkou přítomností konfliktů vzájemně souvisí se studijním přesvědčením, motivací, výkonem a sebevědomím žáků (Cornelius-White, 2007; Roorda et al., 2011). Zároveň dle Gordona a Žemlové (2015)

je právě ona kvalita vztahu mezi učitelem a žákem pro vyučování zcela klíčová. Vztah je důležitější než to, co a jak daný učitel vyučuje, či koho vyučuje. Mešková (2012) ještě doplňuje, že „při dobrém vztahu učitele a žáka si žák uspokojuje sociální potřeby bezpečí a sounáležitosti“ (s. 104).

Vztah mezi žákem a učitelem vyzdvihuje jako zásadní i Helus (2001), který říká, že úspěšným učitelem není pouze člověk mající hluboké znalosti ve svém oboru, ale především ten, kdo dokáže vytvářet pozitivní a podporující vztahy. To může mít dlouhodobý dopad na motivaci žáků a jejich schopnost se posléze aktivně účastnit vlastního vzdělávání. Tímto je posunut důraz od pouhého předávání informací k vytváření podporující výukové atmosféry, kde se tvoří prostor pro vzájemné učení se.

Šed'ová et al. (2019) také dodávají, že díky pozitivním vztahům učitele se žáky je eliminováno negativní chování žáků. Zároveň pokud učitel dokáže plnit funkci vazbové osoby, může žákům usnadnit průchod skrze náročné situace ve třídě a tím přispět k jejich školní úspěšnosti.

Chceme-li nastavit ve škole zcela jinou kvalitu vztahů, musíme především zapracovat na vztahu učitele a žáka (Gabašová, 2020). Můžeme tedy vyvozovat, že chceme-li jako pedagogové zkvalitnit vztahy mezi žáky, musíme začít nejprve u sebe a svého vztahu k žákům. Bez toho, aniž bychom my sami změnili nastavení vztahů se žáky, nemůžeme očekávat kvalitní vztahy mezi žáky.

2 Výchovné přístupy

Hrabal (2002) vymezuje dva druhy jednání učitele se žáky: dominativní (odpovídající autoritativnímu stylu výchovy) a sociálně integrativní mající pochopení pro individualitu žáka a jeho potřeby, které odpovídá demokratickému stylu výchovy. Po pozorování došel k závěru, že naprostá většina pedagogů užívá obou typů řízení, ale v rozličném poměru a také podle situace a osobního založení. Učitelé byli dominativnější např. v období vyšší únavy, na konci vyučování oproti jeho počátku, v práci se třídou než s jednotlivými žáky. Můžeme tedy říci, že není v podstatě pedagog, který by užíval ve své učitelské praxi pouze autoritativní či demokratické jednání, ale záleží na situaci, životním nastavení a momentálním rozpoložení daného pedagoga.

Kopřiva et al. (2012) vymezují oproti Hrabalovi (2002) ještě jeden typ výchovy, a sice tzv. anarchii neboli volná/ permissivní či laissez-faire výchova (z francouzštiny – „nechat být“). Tento typ výchovy spadá pod liberální výchovný přístup.

Abychom se blíže podívali na to, k jakému výchovnému přístupu se učitelé mají tendenci schylovat, tak Kale a Özdelen (2014) a jejich výsledky studie ukazují, že učitelé mají tendenci chovat se autoritativně a volit tradiční přístup s důrazem na trestání, zatímco vnímají tyto aspekty jako součást systému kontroly, který podněcuje žáky k učení. Zároveň jsou zjištěny významné rozdíly ve stylu vedení mezi učiteli, přičemž socioekonomická úroveň a obor hrají klíčovou roli. Pedagogové ze škol s vysokou socioekonomickou úrovní projevují demokratické a participativní chování k žákům. Ti, ze středního socioekonomického prostředí vykazují polodemokratický přístup, a učitelé ze škol s nízkou socioekonomickou úrovní se schylují k autoritativnímu a tradičnímu stylu vedení školní třídy.

Rozdíl mezi demokratickou a autoritativní výchovou spatřuje Kopřiva (2012) především v tom, jakými způsoby se stanovují pravidla a hranice chování. „Máme vytvářet hranice nikoliv pro děti, ale s dětmi“ (Kopřiva et al., 2012, s. 13). Důležitost pravidel pro dítě vyzdvihují i Aldortová et al. (2010), kteří tvrdí, že dítě nemusí posléze plýtvat energií na obavy, aby zjišťovalo, jaká pravidla jsou mu pravděpodobně stanovována. Rodiče či pedagogové by se tedy neměli bát poskytovat jasné vedení svým dětem a žákům.

Důvodem, proč je u nás tolik rozšířený autoritativní styl výchovy je, že jsme si jako národ zažili dlouhou dobu autoritativního způsobu řízení společnosti, což se promítá i do výchovy dětí a vzdělávání (Kopřiva et al., 2012; Kozáková, 2019). „Dodnes tu vlastně máme jen trochu vylepšený model školství založený Marií Terezií v roce 1774, jehož smyslem bylo – vedle zajištění gramotnosti – vychovávat poslušné poddané“ (Kopřiva et al., 2012, s. 258). Není proto divu, že postupné dostávání autoritativního přístupu do pozadí v rámci upřednostňování demokratického stylu je dlouhodobý proces, v němž se stále nacházíme. Jak zmiňuje Šed'ová (2011), tak v současné diskusi, jak v odborných, tak laických kruzích, se prosazuje změna ve vztazích mezi učiteli a žáky. Tato potřeba vychází z obecné demokratizace společnosti a z rozprav o efektivitě "tradičního" vzdělávání. Myšlenky upravení moci ve prospěch konstruktivistického vyučování jsou logické. I když byly pozorovány vyučovací hodiny, kde moc jasně cirkulovala, obsahově byly poněkud povrchní a nedocházelo k vytváření prostoru pro hlubší porozumění žáků. Pokud usilujeme o partnerský přístup, kdy jsou komunikační partneři rovnocenní, nedosáhneme toho pouhým respektováním žáků a jejich potřeb, ale je důležité zařadit žáky také jako rovnocenné spoluúčastníky na výuce.

Ovšem „naše snaha ovládat není chyba ani vina. Jen prostě pokračujeme starou cestou založenou na strachu. Předchozí generace věřily, že děti nelze vychovávat bez ovládní. Braly na sebe téměř božskou úlohu přeměnit děti na dospělé“ (Aldort & Sedláčková, 2010).

Každá komunikační situace se současně odehrává v rovině obsahové a vztahové, kdy jádrem každého vztahu je rozložení moci (Šed'ová, 2011). O tom, jak rodič či učitel může se svou mocí naložit se hovoří podrobněji v následujících podkapitolách.

2.1 Mocenský a liberální výchovný přístup

Mocenský výchovný přístup

Mocenský výchovný přístup vychází z autoritativního stylu výchovy. Zároveň se v komunikačních situacích běžně stává, že má jeden účastník komunikační výměny jednoznačnou převahu nad druhým komunikačním partnerem, spadá sem tedy nerovnost zúčastněných osob. Jsou založeny na vztahu nadřazenosti a podřazenosti. Mocenská převaha je dána osobními dispozicemi či výchovou jedince a také aktuální sociální situací jednotlivce (Bedrnová & Nový, 2001; Kopřiva et al., 2012).

Kopřiva et al. (2012) a Helus (2015) ještě doplňují, že základem mocenského přístupu je používání mocenských prostředků. Vztah k dítěti je omezen na ustavičné prikazování a zakazování. Spadá sem i dávání najevo nekompetentnosti dítěte a nechávání rozhodování na straně dospělého, zatímco by rozhodování mělo pocházet ze strany žáka. Zároveň Pollard et al. (2019) dodávají, že sem spadají i pozitivní a negativní nálepky, které učitel žákům prisuzuje, čímž se žák často se svou nálepkou identifikuje, a podvědomě jí podřídí své chování.

Také je vhodné zmínit, jak pohlíží na autoritativního vůdce DeVito (2001), který jej charakterizuje jako člověka, jenž dělá rozhodnutí bez konzultace se zbylými členy skupiny či jejich souhlasu. Všechna rozhodnutí tedy spadají pouze na jednu osobu, jež je nadřazena ostatním. S čímž souhlasí i Kopřiva et al. (2012), kteří doplňují, že není nechána podřízenému možnost volby, proto se takový jedinec většinou uchýlí k poslušnému vyhovění, či boji o moc.

Liberální výchovný přístup

Helus (2001, 2015) tvrdí, že hlavním problémem zde je projev dětského strádání po řádu a programu. Zároveň nejsou dítěti vytyčovány jasné výchovné cíle, kterých by bylo společně dosahováno. Posléze dítě trpí přemírou volnosti, s níž si neví rady a následně ji zneužívá po své libovůli. Se zmíněnými publikacemi se shodují také Aldortová et al. (2010), kteří dodávají, že je důležité dítěti dát předem jasná pravidla společného soužití, což liberální výchovný přístup nedělá.

2.2 Partnerský výchovný přístup

Partnerský výchovný přístup vychází z demokratického stylu výchovy. Partnerský přístup vyjadřuje myšlenku rovnocennosti určitého vztahu a myšlenku spolupráce. Základním rysem je spoluúčast dětí na věcech, které se jich bezprostředně týkají. Musíme podotknout, že ve světě, mezi jehož základní hodnoty patří svoboda a možnost volby, nemůžeme uspět s autoritativním (mocenským) přístupem (Kopřiva et al., 2012). „Nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se dítě bude chovat demokraticky“ (Kopřiva et al., 2012, s. 9).

Dle Aldortové et al. (2010) bychom měli usilovat o osobní realizaci dítěte i rodiče. Potažmo to můžeme vztáhnout na pedagoga a jeho žáky. „Nezávislé dítě, které žije život svým způsobem, jedná rozumně, protože to tak chce. Jeho činy plynou z radosti a lásky, nikoli ze strachu a z potřeby vašeho souhlasu“ (Aldort & Sedláčková, 2010, s. 12).

Kopřiva et al. (2012, s. 17) ještě doplňují, že „partnerský přístup k dětem znamená chovat se k nim jako k dospělým, kterých si vážíme nebo které alespoň respektujeme.“ Je tedy důležité žáky brát jako sobě rovné, protože nejdůležitější je akt rovnocenného jednání. A zároveň se od učitele žáci budou učit díky jeho respektujícímu přístupu tomuto přístupu i oni sami.

Kopřiva et al. (2012) zmiňují, že respektovat druhého neznámá mu povolovat vše, co chce, ale brát v úvahu jeho individuální zvláštnosti a potřeby a nechovat se k němu povýšeně. Měli bychom tedy respektovat potřeby žáka s jeho odlišnostmi a zároveň nenechat plnou odpovědnost za rozhodování na dítěti.

3 Vyučovací styly učitelů

V této práci je zmíněna klasifikace vyučovacích stylů, protože právě vyučovací styly mají blízko k oblasti pedagogické komunikace. Popsáním jednotlivých stylů může dojít k sebeuvědomění učitele, k jakému stylu má nejbližší, jaký a kdy aplikuje, aniž by si to mnohdy sám uvědomoval.

Vyučovací styl učitele můžeme chápat jako individuálně specifický způsob vyučování, který v určitém kontextu a období pedagog preferuje. Tento styl se projevuje strategiemi a způsoby, jak učitel řídí učební činnosti svých žáků, volbou forem výuky, vyučovacích metod a postupů, preferencí určitých pomůcek a volbou základních komunikačních schémat během výuky. To vše vychází z kognitivního stylu daného učitele spojenou s preferencí určitého typu informací. Zjednodušeně lze říci, že způsob, prostřednictvím něhož se pedagog nejlépe učí má tendenci považovat za ten nejvíce vhodný i pro své žáky. V určitých pedagogických situacích by měl být s to změnit svůj vyučovací styl tak, aby byl vyhovující pro jeho žáky (Škoda & Doulík, 2011). Což dokládá i Maňák a Janík (2006), kteří dodávají, že učitelé musí respektovat rozličné učební styly žáků a mají upouštět od přílišného preferování svého vyučovacího stylu.

Zároveň Škoda a Doulík (2011) upozorňují na terminologickou nejednoznačnost, která panuje v otázce vyučovacích stylů. Protože se často ztotožňují či překrývají výchovné styly (autoritativní, demokratický a liberální) a vyučovací styly pedagogů. Samozřejmě, že je vyučovací styl ovlivňován přístupem výchovným. Zároveň ale není možné tyto pojmy chápat jako synonyma. Stejně tak jako nemůžeme považovat za synonyma výchovu a vzdělávání.

3.1 Klasifikace vyučovacích stylů

Dělení vyučovacích stylů je rozličné podle různých autorů. Můžeme například klasifikovat vyučovací styly podle preference mozkových hemisfér, dále dle H. A. Witkina na globální a analytický vyučovací styl, dle R. J. Sternberga na monarchistický, hierarchický, oligarchický a anarchistický styl a v neposlední řadě dle G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise, kteří klasifikují tyto styly jako exekutivní, facilitační a liberální vyučovací styl.

V této práci je uvedeno dělení vyučovacích stylů dle G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise, jelikož facilitační vyučovací styl nejvíce souvisí právě s principy nenásilné komunikace. Jelikož učitel facilitátor se nejvíce zaměřuje na osobní rozvoj žáka, potažmo i jeho komunikace.

3.1.1 Klasifikace dle G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise

Exekutivní (manažerský) vyučovací styl

Fenstermacher et al. (2008) vymezují jako jeden z vyučovacích stylů pedagoga exekutivní (manažerský) styl. V exekutivním vyučovacím stylu je učitel vnímán jako manažer výukových procesů, které jsou složité. Je brán jako osoba, která zajistí dobré výsledky svých žáků. Takový učitel se příliš nezajímá o osobní potřeby žáků, ale centrem jeho pozornosti jsou předávané odborné vědomosti. Zpravidla nikterak nepracuje na přátelských vztazích se svými žáky, přesto je díky propracovanosti svých hodin u žáků oblíben. Tento styl vyučování upřednostňuje frontální výuku a nijak nestaví na prekonceptech žáků, naopak je vnímá jako nežádoucí a většinou je ignoruje. A především jsou pro tento styl velmi důležité propracované materiály, ověřené vyučovací metody, dobrá organizační schopnost, systematickosti a adekvátní zpětná vazba.

K výše zmíněnému Škoda a Doulík (2011) dodávají, že takovýto učitel neklade příliš velký důraz na zjišťování individuálních charakteristik žáků a na práci s nimi. K žákovi je přístupováno jako k tabula rasa, tedy jako k surovému materiálu, který je třeba opracovat. V neposlední řadě se příliš nevěnuje praktickému využití znalostí v životech žáků.

Liberální (pragmatický) vyučovací styl

V liberálním vyučovacím stylu se může tento název zdát poněkud zavádějící, proto je třeba si jej blíže popsat. Při liberálním vyučovacím stylu jsou pro pedagoga stěžejní vzdělávací cíle a znalost učiva, oproti metodám, potřebám žáků a interakcí mezi pedagogem a žáky, které zůstávají na okraji zájmu učitele. Jednou z nevýhod liberálního stylu je přílišná zaměřenost na vědeckou stránku výuky. Kvůli níž může dojít k zahlcování žáků zbytečnými fakty, které pedagog nezvládá zúžit pouze na důležité poznatky, kvůli čemuž může docházet k přetěžování žáků (Fenstermacher et al., 2008; Škoda & Doulík, 2011).

Také Fenstermacher et al. (2008) dodávají, že je pro učitele liberála o něco důležitější vnímání potřeb žáků společně s interakcí mezi učitelem a žáky než pro exekutivní vyučovací styl, i když jsou spíše vnímány jako prostředky pro dosahování vyučovacích cílů.

Facilitační vyučovací styl

Fenstermacher et al. (2008) vymezují tohoto učitele tzv. facilitátora jako takového, který zaměřuje svou pozornost především na osobnost žáka i s jeho životním příběhem, ale také na vztahy mezi učitelem a žáky. Má žáky v bodě svého zájmu na prvním místě. Na učivo pohlíží jako na prostředek rozvoje žáků, samo o sobě pro něj není cílem. Také bere v potaz žakovské prekoncepty, na nichž dále staví.

Učitelovým posláním je propojovat prekoncepty žáků s tím, co se žáci učí ve škole. Nicméně obsah a metody vzdělávání obvykle stojí mimo pozornost tzv. facilitátora. Zároveň je takovýto učitel ve své výuce spíše intuitivní než systematický. Další z charakteristik je vyhýbání se nátlaku na žáky (Škoda & Doulík, 2011).

Jak uvádějí Fenstermacher et al. (2008, s. 78) „facilitátor chápe roli učitele jako průvodce žáka na cestě sebepoznávání a seberealizace. Taková cesta je možná pouze v tom případě, že žákovi je ponechán značný podíl na rozhodování.“

Autoři se také shodují, že má učitel s facilitačním vyučovacím stylem zájem o multikulturalitu a diverzitu žáků (Fenstermacher et al., 2008; Škoda & Doulík, 2011).

4 Komunikace

Náš život probíhá v čase jako neustále se rozvíjející sled událostí, které tvoří souvislý tok komunikace. Tyto události jsou nepřetržité, nevratné, neopakovatelné a v určitém smyslu i nevyhnutelné, protože v našem světě nelze nekomunikovat (Žantovská, 2015).

Co se týče definice pojmu komunikace, jak uvádí Jandourek (2007, s. 126), jedná se o „proces předávání informací mezi lidmi.“ Nicméně etymologie slova komunikace naznačuje, že původní rozumění pojmu bylo ještě širší. Což dokládá Žantovská (2015), která přidává k definici komunikace kromě sdělování i sdílení. Jelikož „již v latinském původu slova *communicatio* se skrývá původní význam vespolečně sdílet“ (s. 15). Musíme tedy brát v potaz jak sdělování, tak sdílení v procesu komunikace.

Nejedná se pouze o proudění informace, ale i o podílení se na komunikaci třeba jen tím, že jsme přítomni. Komunikujeme, i když jen přihlížíme slovní výměně mezi dvěma účastníky (Vybíral, 2013). Zároveň Helus (2001) dodává, že se tak děje řečovými či neřečovými prostředky – obecněji zvanými signály. Lze tedy konstatovat, že komunikace, není pouhým přenosem informací, ale spadají do ní různé signály a naše přítomnost, i když jsme pouze pozorovateli komunikační situace.

Lidská řeč může být pro lidský vztah stejně tak posilující jako destruktivní, a proto řeč může učitele od žáků oddělit, nebo je k nim naopak přiblížit. Je zcela klíčové pro pedagoga správně zvolit v určité situaci ten nejvhodnější způsob, jak k žákům hovořit (Gordon & Žemlová, 2015).

4.1 Funkce komunikace

Jak píše Vybíral (2013), tak komunikace má zpravidla svůj smysl či účel, což můžeme shrnout do nadřazeného pojmu funkce komunikace. „Každá komunikační výměna plní zpravidla jednu či více funkcí“ (s. 31). Proto se funkce mohou všelijak prolínat či se doplňovat, navazovat na sebe.

Vybíral (2013) a Žantovská (2015) se shodují na vymezení těchto hlavních funkcí komunikačních výměn:

- Informovat – základní funkce komunikace
- Instruovat – navádět adresáta, jak pochopit informaci a jak s ní pracovat

- Přesvědčit adresáta – získat někoho na svou stranu
- Pobavit – vychází ze základní lidské potřeby uvolnit se

Samozřejmě funkcí komunikace je více, ale na výše zmíněných panuje autorská shoda.

4.2 Způsoby dělení komunikace

Vzhledem k šíři pojmu komunikace, se ji snažíme pomocí kritérií různě dělit a definovat (Helus, 2001; Žantovská, 2015). Aby bylo naše porozumění pojmu lidská komunikace snazší.

Mezi základní kritéria dělení komunikace patří počet osob, které se účastní komunikační výměny. Mluvíme tedy o těchto základních formách komunikace (Žantovská, 2015):

- Intrapersonální (se sebou samým)
- Interpersonální (mezi dvěma osobami)
- Ve skupině (malá skupina lidí)
- Na veřejnosti (větší počet posluchačů, mediální komunikace)

Dále můžeme komunikaci dělit podle níže zmíněných kritérií.

Helus (2001) komunikaci dělí podle:

- Prostředků: verbální a neverbální
- Vyváženosti podílu zúčastněných osob: symetrická a asymetrická
- Sladění zájmu mezi účastníky komunikace: harmonická (souznění zájmů) a konfliktní (rozepře)
- Určujícího stylu komunikace: kompetitivní a kooperativní
- Převažujícího obsahu komunikace: emocionálně bezprostřední a zprostředkované společným úkolem a sdílenými pravidly činnosti

4.2.1 Komunikace verbální a neverbální

DeVito (2001) zmiňuje, že při komunikační výměně používáme dva hlavní signalizační systémy a sice verbální a neverbální. Musíme brát v potaz, že při skutečné komunikaci oba systémy fungují společně. Tím pádem není možné vyčleňovat jeden systém komunikace nad druhý, jelikož se vzájemně doplňují.

Komunikace verbální

Příčemž „verbální systém představují převážně slovní signály přenášené vzduchem a přijímané sluchem“ (DeVito, 2001, s. 99). Mareš a Křivohlavý (1995) ještě doplňují DeVita (2001) a ke komunikaci verbální přidávají nejenom jazyk mluvený, ale i jazyk psaný. Zahrnují tedy jazykovou a písemnou formu řeči. Žantovská (2015) doplňuje předešlé definice, a sice, že je základem verbální komunikace slovo jako lingvistický znak.

Hovoříme-li o verbální komunikaci, rozlišujeme tzv. komunikátora, tj. autor mluvené či psané řeči a recipienta neboli příjemce sdělení. Může jim být posluchač nebo čtenář. Dále je u akustické formy řeči rozlišováno mluvení a naslouchání, u písemné formy pak psaní a čtení. Obecně lze říci, že první druh činnosti označujeme za kódování, zatímco druhý jako dekódování řeči (Mareš & Křivohlavý, 1995).

Komunikace neverbální

Oproti tomu označení neverbální nám říká, „že daný způsob komunikování, nepoužívá slov, ale jiných způsobů přenášení informací“ (Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 106). Na této definici se autoři shodují s DeVitem (2001) a Žantovskou (2015). Jedná se tedy o mimoslovní komunikaci.

Nelešovská (2005, s. 46) upozorňuje na častou mýlku, „nejde, jak si většina lidí myslí, jen o mimickou stránku řeči, ale o celý komplex mimoslovních signálů – řeč těla.“ Proto do neverbální komunikace neřadíme pouze mimické projevy jedince, potažmo vyučujícího, nýbrž její součástí je celý soubor mimoslovních signálů.

Mareš a Křivohlavý (1995) se společně s Nelešovskou (2005) a Vymětalem (2008) shodují, že řeč těla často vypovídá o emocích a vnitřních postojích jedince více než mluvená řeč samotná.

Zároveň nad námi má řeč těla větší moc, než by se mohlo zdát. Protože ji vnímáme a používáme podvědomě. Podobně jako u mluvené řeči se však můžeme řeč těla naučit vědomě vnímat a porozumět jí (Bruno et al., 2005). Je proto vhodné si zvědomovat svou vlastní mimoslovní komunikaci, jelikož lépe porozumíme sami sobě a posléze analýzu svého chování můžeme aplikovat i na porozumění nonverbálních signálů u druhých lidí. Díky tomu se naše komunikace s okolím stane jednodušší a z nás se stanou pozornější posluchači.

Podle Mareše a Křivohlavého (1995) rozlišujeme osm základních mimoslovních způsobů sdělování. Jedná se o sdělování: pohledy očí (vizika), výrazy obličeje (mimika), pohyby (kinezika), fyzickými postoji (posturika), gesty (gestika), dotekem (haptika), přiblížením či oddálením (proxemika), úpravou zevnějšku a životního prostředí.

Když srovnáme zmíněné dělení nonverbální komunikace dle Mareše a Křivohlavého (1995) shodují se s Nelešovskou (2005) ve všech bodech, vyjma jednoho, který Nelešovská (2005, s. 46) přidává, a sice „tón řeči (paralingvistiku)“. To dokládá, že během desetiletí, které uběhlo mezi těmito publikacemi se rozšířil komplex mimoslovních signálů o další kategorii.

4.2.2 Komunikace symetrická a asymetrická

Něcki (1992) a Jedlička et al. (2018) pro dělení komunikace podle vyváženosti podílu zúčastněných osob na komunikaci vnímají jako zásadní vztah rovnosti či nerovnosti postavení komunikujících. S tím, že výhodu má nejčastěji ten, jehož názor je důležitější, a zároveň rozhoduje o využití prostředků. Mezi osoby, které bývají nadřazení v konverzaci patří např. nadřízený, učitel, rodiče či lékař. Zatímco do nižší pozice z hlediska sociální hierarchie by spadal podřízený, žák, dítě nebo pacient.

Asymetrická komunikace se vyznačuje tím, že si jedna z komunikujících osob připadá nadřazená nad druhou osobu, což zcela nepopíratelně ovlivňuje styl komunikace s druhým člověkem. Můžeme si této asymetrie všimnout i co se týče nonverbálních signálů komunikujících, jelikož člověk vyššího postavení je zpravidla uvolněnější, co se týče postoje než osoba s výrazně nižším statutem. Výskyt asymetrické komunikace představuje reálnou hrozbu pro efektivní partnerskou komunikaci. Cílem minimalizace nebo dokonce úplné eliminace negativních důsledků asymetrické komunikace je především hledání a zavazování se všech zúčastněných stran v dané situaci k takovému typu vzájemného vztahu, aby jejich komunikační styl bylo možné označit za partnerský (Nocuň & Ochocka-Nocuň, 2012).

Helus (2001) výše zmíněné doplňuje slovy, že pro styl autoritářský je typická komunikace asymetrie. Zatímco ve stylu demokratickém se komunikuje především symetricky.

Ve funkčním, psychicky zdravém komunikačním vztahu dvou partnerů mají být přítomny oba způsoby. Záleží na kontextu dané výměny (Vybíral, 2013).

4.2.3 Komunikace kompetitivní a kooperativní

V kompetitivní komunikaci jde o přemožení komunikačního partnera, partneři si vzájemně prokazují, kdo z nich je ten lepší. Hrají zde významnou roli pravidla, která když jedinec nedodrží, přejde soutěživá komunikace v konfliktní (Helus, 2001). Dále je nutné zmínit, že z komunikační situace vyjde nakonec pouze jeden vítěz, ostatní odchází poraženi (Mareš & Křivohlavý, 1995).

Při kooperativní komunikaci se její členové snaží dosáhnout společného cíle. Bývá rozvíjena při skupinovém vyučování (Helus, 2001). Mareš a Křivohlavý (1995) tuto definici ještě rozvíjejí slovy, že je nutné ke zvolenému cíli dojít kladně, čímž se účastníci komunikačního procesu vzdají „všech individuálních motivů v zájmu společného cíle“ (s. 124).

Kromě dvou zmíněných zcela protichůdných komunikací můžeme vydělit ještě „smíšenou, kooperativně kompetitivní komunikaci. Příkladem může být situace, kdy děti v určitém družstvu mezi sebou spolupracují, ale s jiným družstvem soutěží“ (Helus, 2001, s. 163). Z čehož je patrné, že se mezi sebou mohou i prolínat kompetitivní a kooperativní komunikace.

5 Výuková komunikace

Zvláštní typ sociální komunikace probíhající ve školním prostředí je označován jako komunikace výuková. Tato komunikace má mnoho specifík daných zvláštnostmi školní reality. Mareš a Křivohlavý (1995) se shodují na své definici s Nelešovskou (2005) a vymezují ji jako komunikaci, která sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat.

Ve výukové komunikaci komunikujeme nejenom verbálně a neverbálně, ale i tzv. komunikací činem (Wildová et al., 2020). Tato komunikace se vyznačuje veškerým chováním v sociální skupině, je vyjádřena naším konkrétním jednáním, činem. Žák může vyjadřovat svůj vztah ke škole, k učiteli, nebo k učení samotnému. Nicméně musíme brát v potaz i další příčiny plynoucí například z jeho domácího prostředí. Stejně tak i pedagog každodenně komunikuje činy.

Pro lepší seznámení se s typickou strukturou pedagogické komunikace Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012) zmiňují IRF strukturu, jež je tvořena iniciací (povětšinou otázka učitele), replikou (žakovská odpověď) a zpětnou vazbou učitele (feedback). Vyučující obvykle inklinují k řadě těchto sekvencí. Neverbální komunikace se objevuje i v této relativně pevné struktuře. Kupříkladu zpětná vazba učitele bývá mnohdy vyjádřena neverbálně např. pokývnutím, úsměvem, dotykem na rameni žáka aj.

Co se týká otázek během výuky, tak se „v běžné pedagogické komunikaci nejčastěji ptá učitel nebo jiný dospělý člověk, žáci jen odpovídají“ (Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 88). Nicméně proti takovému modelu se staví kolektiv autorů pod vedením J. Andersonové, kteří přirovnávají komunikaci k ping-pongu: „Jde o dávání a brání. Neshrábněte míček. Střídejte se. Ať je míč v pohybu“ (1994, s. 94). Přestože kolektiv autorů hovoří o komunikaci mezi rodičem a dítětem, lze si přirovnání vztáhnout i na výukovou komunikaci, jelikož ve školním prostředí by bez komunikace mezi učitelem a žákem nedocházelo ke zjištění, čemu žák nepochopil při výkladu, či co se během výukové jednotky naučil. Zároveň by byl učitel ze strany žáků ochuzen o zpětnou vazbu na proběhlou výuku.

Proto je důležité neuchýlit se pouze k modelu Mareše a Křivohlavého (1995), kteří zmiňují žáky jako auditivní součást, kdy je učitel jediným, kdo většinu času hovoří. K tomuto názoru se přiklání i Helus (2001), který zmiňuje asymetrickou komunikaci jako typickou pro výukovou

komunikaci mezi učitelem a žákem. Ale měli bychom klást důraz na střídání se v interakci mezi učitelem a žákem.

Dále je nutné si uvědomit, že všichni lidé ve školní třídě nemají stejná práva mluvit. Vypadá to, jako by se na učitele nevztahovala téměř žádná taková práva, zatímco žáka opravňuje k hovoření povětšinou pouze vyučující či jiný dospělý.

Jak uvádí Cazden (1988):

V typických školních třídách je nejdůležitější asymetrií v právech a povinnostech učitele a studenta kontrola nad právem mluvit. Učitelé mají právo mluvit kdykoli a s jakoukoli osobou, mohou vyplnit jakékoli ticho nebo přerušit kteréhokoli řečníka, mluvit se studentem kdekoli v místnosti, a jakýmkoli tónem hlasu. A nikdo z řad žáků nemá právo vznést námitku. Ne všichni učitelé však taková práva přebírají nebo podle těchto pravidel stále žijí (s. 54).

5.1 Komunikace jako prostředek a cíl vzdělávání

„Jednou ze základních cest, jimiž se můžeme snažit ovlivnit komunikační kvality našich žáků vlastně kdekoliv ve škole, v každém předmětu, na školní akci mimo zdi školy apod., je to, že v kontaktu s nimi (s jejich rodiči) atd., my sami, učitelé, používáme různé dobré a užitečné komunikační dovednosti“ (Valenta, 2010, s. 18). Je tedy patrné, že učitelé mohou svou komunikací ovlivnit své žáky, kteří jejich komunikaci mnohdy i nevědomě zrcadlí. Učitelé by tedy měli využívat svou vlastní dobrou komunikaci jako „skrytý“ instrument učení žáků (Valenta, 2010).

Zároveň by učitelé v rámci svých kompetencí vytváření bezpečného prostředí pro učení měli komunikovat se žáky vstřícně, otevřeně a partnersky, aby se žáci nebáli vyjádřit své potřeby a názory. Jakmile se žák cítí ve škole bezpečně a přijímán, otevírá se mu prostor pro učení se novému (MŠMT, 2023a). Učitelova komunikace je jakýmsi prostředkem k žákovskému učení se. Také v Souboru kvalit studentovy práce na pedagogické praxi, který je vyplňován studenty preprimární a primární pedagogiky na PedF UK během souvislých praxí, je obsažena mimo jiné také oblast komunikace a vytváření prostředí pro učení z hlediska učitele.

5.1.1 Komunikativní kompetence v klíčových kompetencích v RVP ZV

V rámci vzdělávací politiky České republiky zaujímá komunikativní kompetence své místo mezi klíčovými kompetencemi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“).

Celkem je v tomto dokumentu obsaženo sedm klíčových kompetencí: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní; kompetence digitální. Tyto klíčové kompetence vedle sebe nestojí izolovaně, ale vzájemně se prolínají. Lze je získat jako výsledek celkového vzdělávacího procesu (MŠMT, 2023b).

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého občana společnosti“ (MŠMT, 2023b, s. 10).

V rámci komunikativní kompetence na základní škole jsou zahrnuty dovednosti, které pomáhají žákům efektivně vyjadřovat své myšlenky a rozumět druhým, naslouchat jim. Také je kladen důraz na porozumění a interpretaci informací. Zároveň je pro žáky důležité efektivní využití technologií ke komunikaci. Cílem je, aby byli schopni se dorozumět v různých situacích, jak ústně, tak písemně. (Bělecký, 2007; MŠMT, 2023b).

Komunikativní kompetencí má být vybaven po skončení základního vzdělávání každý žák na pro něj dosažitelné úrovni (Hájková, 2008; MŠMT, 2023b). Z čehož je patrné, že je nutné i úroveň zvládnutí komunikativní kompetence individualizovat na míru každému žákovi.

Zároveň aktuální verze RVP ZV (MŠMT, 2023b) klade větší důraz na rozvoj klíčových kompetencí, mezi něž patří i kompetence sociální a personální. Do níž spadají schopnosti jako je sebeuvědomění, sebehodnocení, sebeřízení, empatie, komunikace, řešení konfliktů a spolupráce. Tyto kompetence se mohou rozvíjet během vyučovacích předmětů či v rámci průřezového tématu osobnostní a sociální výchovy.

5.1.2 Průřezová témata v RVP ZV

„Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání“ (MŠMT, 2023b).

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata: osobnostní a sociální výchova; výchova demokratického občana; výchova k myšlení v evropských a globálních

souvislostech; multikulturní výchova; environmentální výchova a mediální výchova (MŠMT, 2023b). Tato témata mohou být včleněna do jiných předmětů, které jsou na základní škole vyučovány, případně jako součást třídnické hodiny. Či je pro ně stvořen samostatný předmět, kurz, výcvik atp. (Valenta, 2013).

V následující kapitole se více zaměříme na osobnostní a sociální výchovu. Z toho důvodu, že v hodinách osobnostní a sociální výchovy je zároveň kladen velký důraz na to, jak se žáci společně s učitelem komunikačně chovají (Valenta, 2010).

Komunikace v osobnostní a sociální výchově

Průřezové téma osobnostní a sociální výchovy (dále jen „OSV“).

Podstatou OSV je, že hlavním obsahem výuky je samotný žák, či konkrétní skupina žáků, a různé situace, s nimiž se žáci setkávají v běžném životě. Jejím cílem je podpora každého žáka v nalezení jeho vlastní cesty ke spokojenému životu, který je založen na zdravém vztahu k sobě, k ostatním lidem a okolnímu světu (MŠMT, 2023b).

Zároveň komunikace v lekcích OSV, tedy samozřejmě i v ostatních vyučovacích hodinách, slouží jako prostředek dorozumění se. Nicméně v lekcích OSV je kladen větší důraz na to, jak se mezi sebou žáci i pedagog komunikačně chovají ve všech komunikačních situacích (Valenta, 2010). Na rozdíl od ostatních vyučovacích hodin, kde způsobu, jak komunikujeme, není věnován takový prostor.

Také proto je obsažena komunikace v tematických okruzích OSV spadající do sociálního rozvoje jedinců. A dále se na ni váží doporučené očekávané výstupy (Valenta, 2013).

Mimo jiné je důležité zmínit doplňující vzdělávací obor etická výchova, který lze chápat buď jako samostatný systém, nebo jako součást OSV. Zaměřuje se například na rozvoj mezilidských vztahů a komunikačních dovedností, asertivity. A dalších praktických témat. Část těchto témat se překrývá s obsahem RVP ZV, a sice v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí, nebo průřezových témat (Valenta, 2013)

Neefektivní způsoby výukové komunikace

Neefektivně řečené požadavky se dle Kopřivy et al. (2012) minou několika způsoby svým účinkem. Například je úkon splněn jen proto, aby se dítě vyhnulo nepříjemnostem, které by plynuly z jeho nesplnění. Případně aby bylo dítě pochváleno. A v některých případech dokonce

oddaluje splnění úkolu, co to jde. Pokud dítěti něco pouze přikážeme, není v jeho moci ze sdělení zjistit, proč je vykonání úkonu na místě a proč je to správné.

Pedagogové se mohou schylovat k asymetrickým výukovým komunikačním situacím, kdy autorita žákovi přikazuje. Zatímco on ve vidině vyhnutí se trestu, nebo kvůli docílení pochvaly od pedagoga daný úkon splní, ačkoliv o jeho smysluplnosti není přesvědčen. Takováto komunikace je zaměřena na osobu, vyjadřuje nadřazenost a mocenský vztah a je často negativně laděna. Také má negativní dopad na vztah mezi učitelem a žákem a na žáka samotného (Kopřiva et al., 2012).

Proto se v následující kapitole zaměříme na protipól neefektivní komunikace, a sice na efektivní výukovou komunikaci.

Efektivní způsoby výukové komunikace

K osvojení si principů efektivní komunikace vede často dlouhá cesta, která začíná zvědomením si toho, jak komunikujeme s druhými lidmi. Jak píšou Kopřiva et al. (2012), někdo se s efektivní komunikací setkal v určité míře v dětství či během života, nebo ji přirozeně sám od sebe užívá, ale nejdůležitější je, že se tomuto stylu komunikace dá naučit.

Abychom si vysvětlili, co se efektivním způsobem komunikace myslí, tak nastává v momentě, když se přiblížíme k cíli, který jsme si vědomě stanovili pro danou komunikační situaci (Nocuň & Ochocka-Nocuň, 2012). Je proto na místě, když chceme hovořit o efektivním způsobu komunikace, si předem vědomě stanovit, k jakému cíli díky této konverzaci chceme směřovat.

K přiblížení efektivní komunikace ve výukové komunikaci nám pomohou Wildová et al. (2020), kteří vyzdvihují do popředí účinnost ze strany učitele. Především by mělo výrazivo pedagoga vybízet k učení, podporovat ho a vést žáky ke komunikaci. K čemuž dodává Fashiku (2017), že výukovou situaci ve škole je nutno doplnit obratnou a efektivní komunikací. Jelikož velká část žáků právě ve škole selhává z důvodu volby neefektivní komunikace některými z pedagogů.

Především si musíme zdůraznit, že mluvčí ve svém projevu má skrytá poselství, kterých si není vědom. Ale jeho příjemce je vnímá velmi citlivě a adresně. Jelikož příjemce prvně vnímá to, jak je mu něco řečeno, a až posléze obsah sdělení (Mešková, 2012).

6 Nenásilná komunikace

Nenásilí je největší síla, kterou má lidstvo k dispozici. Je mocnější než nejmocnější zbraň, kterou kdy člověk vynalezl...

Mahátma Gándhí

Koncept nenásilné komunikace, ve kterém je klíčovou postavou americký psycholog Marshall B. Rosenberg, jenž vyvinul praxi této komunikace. Umístil lidské potřeby do centra dění nenásilné komunikace, která je někdy nazývána též komunikací soucitnou, řečí života či žirafím jazykem. Symbolem nenásilné komunikace je právě žirafa, která ztělesňuje empatii a schopnost vidět dál než pouze do svého bezprostředního okolí (Bazirake & Zimmermann, 2018; Kashtan & Záleta, 2022).

Jak uvádí Kashtan a Záleta (2022), tak Rosenberg zvolil velice vhodně v názvu právě nenásilí, které v sobě snoubí prvky pravdy a odvahy, a dokáže obsáhnout tak hluboký a široký význam.

Marshall B. Rosenberg žil v letech 1934 až 2015. A v důsledku jeho zkušeností z dětství, především co se týče šikany, kterou zažíval jako židovský chlapec v Detroitu během rasových nepokojů ve 40. letech 20. století, byl jeho pohled na lidskou povahu a násilí výrazně ovlivněn (Bazirake & Zimmermann, 2018; Rosenberg et al., 2022).

Rosenberg se zasloužil o vznik konceptu nenásilné komunikace („NVC“). Mezi klíčové osobnosti, které formovaly Marshallovy myšlenky patřil například Carl Rogers, který ovlivnil to, jakým způsobem je v NVC chápána empatie. Také ho inspiroval Walter Wink, Manfred Max Neef či Gandhího filozofie satjágrahy a ahimsy (Bazirake & Zimmermann, 2018).

Autor nenásilné komunikace získal titul Ph.D. z klinické psychologie, kde se již jeho disertační prací schyloval ke klíčovým aspektům jeho následné práce s nenásilnou komunikací. Neslučoval se však s myšlenkou diagnostikování lidí jako nemocných nebo narušených. Tvrdí, že tím lidi dehumanizuje (Cullen & Kabatznick, 2004).

Rosenberg byl během svého života povolán do mnoha států, zemí a konfliktů, aby poskytl svůj odborný pohled v nenásilné komunikaci. Působil jako cestující mírotvůrce. Ročně navštívil přibližně 35 zemí, aby se setkal s lidmi na místech protkaných konflikty. Mezi země trpící

násilím, konflikty a utrpením, které Rosenberg navštívil patří např. Izrael, Palestina, Rwanda, Srbsko, Chorvatsko a další. Jeho úkolem bylo podporovat usmíření a mírové řešení situací. Staví na předpokladu, že všichni lidé na světě mají stejné potřeby bez ohledu na jejich rasu, etnikum, náboženské vyznání či společenský status. Učí lidi vnímat pocity a potřeby, čímž míří přímo k jejich srdci. Díky vnímání pocitů a potřeb znesvářených stran dochází k uzdravení, pochopení i usmíření. Podařilo se mu najít způsob komunikace, který pomáhá zastavit potřebu násilí (Cullen & Kabatnick, 2004).

Rosenberg v rozhovoru s Cullen a Kabatnick říká, že: „každý člověk má hlubokou a silnou potřebu přispívat k blahu druhých. Bez ohledu na to, kolik bolesti prožil, je to motivační síla. Když dokážeme vidět potřeby druhých, vidíme naši jednotu – ne jako abstraktní pojem, ale jako realitu“ (2004).

6.1 Podstata nenásilné komunikace

Jedná se o „specifický přístup ke komunikaci – jak v mluvení, tak v naslouchání – nám může pomáhat k tomu, abychom dávali druhým opravdu od srdce, ze svého nitra, a udržovali kontakt se sebou i s ostatními způsobem, který umožní rozvoj přirozeného vcítění“ (Rosenberg et al., 2022, s. 16). NVC nám nabízí způsoby, jak komunikovat ze svého nitra.

K čemuž Rosenberg et al. (2022) doplňují, že přijímat ze srdce je naší přirozeností, ale v průběhu života jsme se naučili odcizující komunikaci, která brání životu.

Dle Rosenberga et al. (2022) nám nenásilná komunikace nabízí namísto často navyklých a zautomatizovaných reakcí vědomé odpovědi, založené na tom, co vnímáme, cítíme a chceme. A zároveň jedinec při každé interakci naslouchá potřebám svým i druhé osoby.

Nenasilná komunikace vychází z předpokladu, že všichni lidé sdílejí stejné potřeby, přestože se často lišíme ve způsobech, kterými se je snažíme naplnit (Arieli & Abboud Armaly, 2023; Kashtan & Záleta, 2022).

6.2 Tři pilíře nenásilné komunikace

V nenásilné komunikaci rozvíjíme dovednosti ve třech různých směrech. Jedná se o kontakt se sebou samým, upřímné sebevyjádření a empatickou přítomnost. Tyto pilíře jsou zpracovány níže.

Kontakt se sebou samým

„Nejdůležitější uplatnění nenásilné komunikace možná spočívá v rozvinutí empatie k sobě“ (Rosenberg et al., 2022, s. 141). Když jsme sami k sobě ve svém nitru násilní, je obtížné být nenásilní k druhým a skutečně se do nich vcítit.

V nenásilné komunikaci se zaměřuje pozornost na vlastní potřeby a z nich plynoucí pocity (Kashtan & Záleta, 2022; Rosenberg et al., 2022). Proto by měl být jedinec na prvním místě ve spojení sám se sebou a svým tělem.

Upřímné sebevyjádření

Upřímné sebevyjádření souvisí s hledáním cesty, jak plně vyjádřit to, co je v nás živé, aniž bychom to v sobě zadržovali. Zároveň nejde o to, snažit se sdělení říct co nejlaskavěji. Ale je důležité ho sdělit tak, aby druzí byli schopni, a ochotni slyšet naše sdělení (Rosenberg et al., 2022).

Empatická přítomnost

„Jednou ze složek empatie je být plně přítomen pro to, co druhý člověk právě teď cítí a potřebuje“ (Rosenberg & Pietrasová, 2023, s. 63). Opravdová empatie vyžaduje naslouchání celou naší bytostí.

A zároveň nemůžeme jít cestou pouhé analýzy toho, co nám komunikační partner říká. Měli bychom plně vnímat pocity druhého člověka bez příměsi našich vlastních pocitů (Rosenberg et al., 2022; Rosenberg & Pietrasová, 2023).

„Ať lidé používají jakákoli slova, v nenásilné komunikaci se za těmito slovy snažíme slyšet to, co lidé pozorují, cítí, potřebují a o co žádají kvůli obohacení svého života“ (Rosenberg et al., 2022, s. 108).

Jednoduše dáváme druhým čas a prostor na jejich vyjádření a zároveň, aby se cítili pochopeni. Také je vhodné se komunikačního partnera zeptat, zdali stojí o naši radu či ujistění, než to či ono bez rozmyslu nabízet (Rosenberg et al., 2022).

Součástí empatie je i pozorné naslouchání, kdy je žádoucí se v průběhu rozhovoru ujistovat a vlastními slovy parafrázovat druhého člověka, zdali jsme ho správně pochopili (Rosenberg & Pietrasová, 2023). Ovšem Rosenberg et al. (2022) doplňují, že je vhodné parafrázovat jen tehdy, pokud vyhodnotíme, že to přispěje k hlubšímu vcítění a porozumění druhému člověku.

6.3 Čtyři kroky procesu nenásilné komunikace

6.3.1 Pozorování

Zprvu je důležité pozorovat, co se skutečně v situaci děje bez jakýchkoliv domněnek, soudů či hodnocení (Arieli & Abboud Armaly, 2023; Rosenberg et al., 2022; Rosenberg & Pietrasová, 2023). Proto by se mělo jednat o pozorování popisné, které bychom zároveň mohli nahrát na videokameru. Je tedy žádoucí hovořit o tom, co smyslově vnímáme. Jako například co vidíme, slyšíme, čeho se dotýkáme, nebo co ovlivňuje naši pohodu (Rosenberg et al., 2022; Rosenberg & Pietrasová, 2023). Ovšem během popisného pozorování je záhodno se vyhnout jakémukoliv hodnocení.

Dle Rosenberga et al. (2022) totiž jakmile účastník komunikace sklouzne k pozorování s příměsí hodnocení, tak má jeho komunikační partner sklony k tomu slyšet především řečenou kritiku. Samozřejmě po nás nenásilná komunikace nechce, abychom hodnocení zcela vynechali, ale chce po nás, abychom hodnocení a pozorování jasně odlišovali.

V první fázi je nutné prozkoumat situaci a odpovědět si na otázky, kde, kdy k ní dochází, kdo se jí účastní, a jak se projevuje. Důležité ovšem je, nehledat vysvětlení či výmluvu pro zjištěná fakta. Namísto toho je naším úkolem realisticky a konkrétně popsat situaci právě tak, jak se skutečně děje, udávat úplná fakta (Dzaferovic, 2012).

6.3.2 Pocity

V této fázi se zaměřujeme na to, co cítíme, jaké se nám pojí se situací pocity (Dzaferovic, 2012; Rosenberg et al., 2022). Zároveň je dle Rosenberga et al. (2022; 2023) náročné pro většinu lidí popsat přesným slovem pocit, který momentálně prožívá. Naš slovník je povětšinou velmi omezený. Proto jsou v obou knihách dostupné slovníčky pocitů a potřeb, kde si čtenáři mohou svou slovní zásobu v tomto směru obohatit.

Dzaferovic (2012) píše, že často nepřijímáme své osobní emoce jednoduše proto, že odhalují naše slabosti. Na což navazují Rosenberg et al., kteří tvrdí, že „když se odvážíme být zranitelní tím, že vyjádříme své pocity, může to pomoci při řešení konfliktů“ (2022, s. 60).

6.3.3 Potřeby

„Naše pocity pramení z toho, zda jsou, anebo nejsou naplňovány naše potřeby“ (Rosenberg & Pietrasová, 2023, s. 45). Potřeby tedy tvoří kořeny pocitů.

Dle Rosenberga et al. (2022) jakmile přestaneme druhé lidi hodnotit a kritizovat, ale naopak se zaměříme na to, co jako jednotlivci potřebujeme, tak se zvyšuje šance na to, že se vzájemně domluvíme.

Potřeby zároveň odpovídají na to, proč děláme to, co děláme. Naše činy slouží k naplnění našich potřeb. Bohužel většina z nás projde životem, aniž bychom si pěstovali uvědomování našich potřeb. Málokdy se ptáme na to, proč a za jakým účelem něco děláme. Pověšinou vnímáme potřeby jako projev sobeckosti či sebestřednosti. Některé strategie našeho chování tudíž potřeby většinou nezáměrně uspokojí, zatímco druhému v uspokojení jeho potřeb mohou bránit. A někdy dojde ke strategii, kdy nejsou uspokojeny potřeby ani jednoho z komunikačních partnerů (Kashtan & Záleta, 2022).

Ovšem pokud nebudeme přisuzovat důležitost našim potřebám, nebude to dělat ani naše okolí (Rosenberg et al., 2022). Proto je důležité začít prvně u sebe a svého upřímného sebevyjádření.

6.3.4 Prosba

Prosba se týká toho, o co bychom chtěli druhé požádat, abychom obohatili vlastní život, případně aby došlo k naplnění našich potřeb. Taková prosba by měla být formulována pozitivním (ve smyslu toho říkat to, co chceme), konkrétním a jasným způsobem, aby z ní bylo zřejmé, oč skutečně žádáme. Zároveň po empatickém rozhovoru můžeme dojít i k tomu, jak uspokojit potřeby druhého člověka (Rosenberg et al., 2022).

6.4 Mediace a řešení konfliktů v nenásilné komunikaci

Slovo mediace vzniklo z latinského slova *mediare*, které by se dalo přeložit jako být uprostřed, z čehož vznikl následný český předklad pro mediaci neboli zprostředkování (Brzobohatý et al., 2015).

Jak uvádí Holá (2013), „Mediace představuje způsob pokojného řešení sporů, jehož cílem je dohoda“ (s. 379). K čemuž Brzobohatý et al. (2015) společně s Rosenbergem et al. (2022) doplňují, že je v mediaci přítomný tzv. mediátor neboli prostředník, který je ve vzniklém sporu

nezávislým subjektem. A svým postojem a pohledem na konflikt napomáhá k uspokojivému řešení pro obě strany.

„Tou nejdůležitější věcí při řešení konfliktů postaveném na principech nenásilné komunikace je vytváření lidského spojení mezi stranami konfliktu“ (Rosenberg et al., 2022, s. 175). Právě tato kvalita navázaného spojení mezi lidmi umožní následné fungování dalších kroků nenásilné komunikace.

Mezi další kroky, které jsou nutné pro řešení konfliktů dle principů nenásilné komunikace, patří zabezpečení dostatečného prostoru znesvářeným stranám pro vyjádření jejich potřeb. Zároveň si strany pozorně naslouchají. Poté jedinci navrhnou konkrétní a uskutečnitelné kroky k tomu, aby sdělené potřeby byly naplněny. Navrhují tedy konkrétní strategie, jak dojít k uspokojivému řešení konfliktu. Úkolem všech stran je stále se soustředit na potřeby jedinců, které nejsou naplněny. Pokud je při řešení konfliktu přítomen mediátor, tak se snaží jedince navracet k vnímání jejich potřeb právě tady a teď (Rosenberg et al., 2022).

Role mediátora je nutná, pakliže jedinci v neshodě nemají dostatek komunikačních dovedností potřebných k jejímu vyřešení (Rosenberg & Pietrasová, 2023).

Pro užívání nenásilné komunikace se musíme „naučit naslouchat pocitům a potřebám druhých lidí bez ohledu na to, jak komunikují“ (Rosenberg & Antonínová, 2015, s. 116). Posluchač by měl být schopen ze sdělení vyslyšet, co je pravděpodobně za ním, co se týče pocitů a potřeb. Následně se komunikační partneři přesouvají na vyjasnění pocitů a potřeb.

6.5 Uplatnění nenásilné komunikace

„Nenasilná komunikace denně mění životy lidí – v ložnicích i zasedacích místnostech, ve třídách i válečných oblastech.“ (Rosenberg & Antonínová, 2015, s. 142) Tato metoda nám nechává proniknout ke kořenům násilí a bolesti. Také pomáhá nalézat naše nenaplněné potřeby, skrývající se za našimi činy a slovy. (Rosenberg & Antonínová, 2015)

Uplatnění nenásilné komunikace začíná u každého z nás, protože nás učí, jak dosáhnout vnitřního klidu. Mír totiž začíná uvnitř nás. A zároveň tím podpoříme pokojný vnější svět (Rosenberg & Antonínová, 2015).

Nenasilná komunikace je klíčová pro vytváření bezpečného a důvěrného prostředí také ve školách. Učitelé by si měli být vědomi potřeb svých žáků či studentů a zároveň by měli

usilovat o vytvoření takového prostředí, v němž se žáci či studenti cítí respektováni. Pokud se podaří takové prostředí vybudovat, dochází k efektivnějšímu učení (Shah, 2018). Zároveň se dokládá ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ důraz na schopnost sebepoznávání umožňující reflexi a regulaci vlastních duševních stavů. Mimo to by žáci měli lépe vyjadřovat své vlastní pocity a uplatňovat vhodné komunikační metody (MŠMT, 2020). K čemuž může být nápomocná právě nenásilná komunikace.

Dle Rosenberga a Antonínové (2015) se dnes nenásilná komunikace „vyučuje ve velkých společnostech, školních třídách, věznicích a mediačních střediscích po celém světě.“ (s. 142) Dokonce zmiňují, že ovlivňuje také kulturní posuny.

Nenasilná komunikace má své místo také jako samostatný předmět či je součástí kurzů pregraduálního vzdělávání učitelů. Například na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy je nenásilná komunikace součástí sylabu povinného kurzu Aktuální otázky pedagogiky v mezinárodním kontextu pro studenty učitelství 1. stupně ZŠ. Oproti tomu na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity jsou vypsány kurzy, v nichž se studenti zaměřují na pedagogickou komunikaci, komunikaci v náročných situacích, základy efektivní komunikace, komunikaci v konfliktních situacích či například komunikaci ve škole, kde je součástí sylabu nenásilná komunikace. Také mají kurz zaměřen pouze na nenásilnou komunikaci pro vyučující ZŠ, nebo nabízí mimo jiné také kurz nenásilné komunikace ve francouzštině.

Co se týká užití nenásilné komunikace kupříkladu ve věznicích, od roku 1999 je uskutečňován ve věznici ve Washingtonu v USA program Freedom Project, který je veden bývalými vězni a dobrovolníky. Tento program nabízí kurzy nenásilné komunikace a mindfulness praktik. Vězni se mohou dobrovolně těchto kurzů a workshopů účastnit. Studie ukázala, že vězni, kteří absolvovali Freedom Project měli nižší recidivitu (21 %) oproti obecné recidivě ve státě Washington (37 %). Mimo jiné účastníci Freedom Project vykazovali zlepšení v sebehodnocení hněvu, v sociálních dovednostech, v emocionální regulaci, v redukci agrese a konfliktů, soucitu k sobě a některých formách mindfulness. Změny jsou tedy považovány za klíčové pro snížení kriminální činnosti (Suarez et al., 2014).

Další studie dokazuje, že nenásilná komunikace má potenciál zlepšit psychosociální well-being, snížit stres a úzkost a řešit konflikty na individuální i komunitní úrovni (Cheung et al., 2023).

Díky dopadům na psychosociální well-being má nenásilná komunikace dopad i na psychické zdraví jednotlivců, což dokládá studie zabývající se programem založeným na nenásilné komunikaci, který se uskutečnil ve dvou psychiatrických nemocnicích v Jižní Koreji, kde se ho účastnili hospitalizovaní alkoholici. Tento program významně zlepšil empatii účastníků, vyjadřování hněvu, komunikační kompetence a účinnost účastníků při abstinenci alkoholu (Yang & Kim, 2021).

Ovšem výše uvedené nejsou jediná místa, kde se nenásilná komunikace uplatňuje. Jelikož své místo má i v církevní oblasti, kde je schopna podpořit soucitnější a inkluzivnější církevní prostředí (Ehidiamhen, 2022).

Do České republiky začala nenásilná komunikace pronikat převážně po vydání Rosenbergovy knihy. Zprvu jezdili jednotlivci na zahraniční kurzy, kde se učili praxi nenásilné komunikace. Posléze tito lidé přinášeli NVC skrze vlastní praxi do svých životů, zvali zahraniční lektory, aby u nás vedli kurzy nenásilné komunikace. A nakonec vedou vlastní kurzy pro veřejnost čeští proškolení lektori (Kashtan & Záleta, 2022).

Momentálně je u nás v České republice několik možností, kde se můžete vzdělávat v nenásilné komunikaci. Některé z nich jsou vypsány v následujících bodech.

- NVC Brno, z. s. (Ondráš Příbyla, Adam Čajka, Petr Sucháček, Petr Holík, Hana Švábíková a další): Od roku 2018 pořádají vzdělávací akce pro veřejnost v nenásilné komunikaci. Také Petr Sucháček společně s Petrem Holíkem spolutvoří Nenásilný podcast, kde se věnují různým tématům týkajících se nenásilné komunikace. <https://nenasilnakomunikace.org/>
- Helena Kurzweilová: Paní Kurzweilová pořádá různé workshopy na téma nenásilné komunikace. <https://www.kurzweilova.cz/nenasilna-komunikace>
- Ivana Horáková: Paní Horáková je autorizovanou trenérkou nenásilné komunikace. A pod jejím vedením se uskutečňují také různé kurzy nenásilné komunikace. <http://www.nenasilna-komunikace.cz/>
- Jan Burian: Pan Burian organizuje dlouhodobý kurz nenásilné komunikace v Praze. https://praveted.info/mindfulness_a_nenasilna_komunikace
- A další

7 Shrnutí teoretické části

Na osobnost učitele je kladen velký důraz, jelikož by měl mít jak oborové, diagnostické, didaktické a sociálně-psychologické dovednosti, tak by měl zároveň pracovat na svém vlastním seberozvoji a psychohygieně. Třídní učitel by měl mimo jiné více akcentovat sociální role žáků, rozvíjet vztahy mezi žáky, podporovat rozvoj osobního potenciálu jednotlivých žáků, reflektovat rodinné zázemí a spolupracovat s rodiči žáků. Učitel primární školy navazuje na primární rodinnou socializaci. Pozitivní a podporující vztah mezi učitelem a žákem je zcela klíčový pro učební proces žáků. Onen vztah je důležitější než obsah a zvolené metody výuky. Zdravý vztah uspokojuje sociální potřeby bezpečí a sounáležitosti, čímž je eliminováno zároveň i nežádoucí chování žáků.

Pedagogové užívají zpravidla kombinace tří výchovných přístupů: mocenský, liberální a partnerský. Učitelé používají kombinace těchto přístupů podle situace, únavy a osobního založení. Mocenský výchovný přístup je založen na vztahu nadřazenosti a podřazenosti komunikačních partnerů. Spadají do něj pozitivní i negativní nálepky. Dopadem tohoto přístupu je, že se podřízený jedinec uchýlí k poslušnému vyhovění či boji o moc. Liberální výchovný přístup postrádá pravidel a řádu. Žáci trpí přemírou volnosti a následně ji zneužívají podle své libovůle. Partnerský výchovný přístup je založen na rovnocenném vztahu a spoluúčasti žáků na věcech, které se jich bezprostředně týkají. Jejich činy poté plynou z radosti a lásky, nikoli ze strachu a z potřeby souhlasu učitele.

Každý pedagog inklinuje k určitému vyučovacímu stylu, ale měl by jej umět přizpůsobit tak, aby byl styl vyhovující pro jeho žáky. Práce se blíže zaměřuje na dělení vyučovacích stylů dle Fenstermachera a Soltise, kteří ji dělí na exekutivní, liberální a facilitační styl. Exekutivní styl se nejvíce zaměřuje na předávání odborných vědomostí, systematickosti, dobrou organizaci. Upřednostňuje především frontální výuku, používá propracované materiály, nestaví na prekonceptech žáků, ani na praktickém využití znalostí v životě a také se příliš nezajímá o osobní potřeby žáků. Liberální vyučovací styl upřednostňuje dosažení vzdělávacích cílů a znalostí učiva, zaměřuje se na vědeckou stránku výuky. Může dojít k přetěžování a zahlcování žáků fakty. Ve facilitačním vyučovacím stylu učitel zaměřuje pozornost na osobnost žáka a jeho životní příběh. A také na vztahy mezi učitelem a žáky. Facilitátor propojuje výuku s prekoncepty žáků. Ve výuce je spíše intuitivní, svou roli chápe jako průvodce

žáka na cestě sebepoznávání a seberealizace. Díky přístupu facilitátora k žákům je možné zapojovat do interakce s žáky mimo jiné také nenásilnou komunikaci.

Komunikace je proces předávání informací mezi lidmi. V latinském původu slova *communicatio* se skrývá původní význam vespolečně sdílet. Do komunikace spadají i různé další signály, neverbální komunikace i naše pouhá přítomnost v roli pozorovatele.

Výuková komunikace probíhá ve školním prostředí a sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat. Střídají se role v interakci mezi učitelem a žákem. Komunikace je základní cestou, kterou učitelé ovlivňují komunikační kvality svých žáků. Partnerská výuková komunikace vytváří bezpečné a přijímající prostředí pro žáky.

Tato práce se zaměřujeme na komunikativní kompetenci, v níž je kladen důraz na porozumění, interpretaci informací a efektivní využití technologií ke komunikaci. Průřezová témata v RVP ZV zahrnují okruhy aktuálních problémů současného světa. Jedním z témat je osobnostní a sociální výchova, kde hlavním rolí ve výuce má samotný žák.

Neefektivní výukovou komunikaci poznáme, pokud žák plní úkol jen proto, aby se vyhnul trestu, či získal uznání. Efektivní výukové komunikaci se dá naučit. Nastává v momentě, kdy se přiblížíme k cíli, který jsme si vědomě stanovili pro danou komunikační situaci. Není důležité pouze to, co říkáme ale i to, jakým způsobem sdělení proneseme.

Nenásilnou komunikaci vyvinul americký psycholog Marshall B. Rosenberg (1934–2015). Podporoval usmíření a mírová řešení konfliktních situací po celém světě. Nenásilná komunikace stojí na předpokladu, že všichni lidé na světě mají stejné potřeby bez ohledu na jejich rasu, etnikum, náboženské vyznání či společenský status. Rosenberg učí lidi vnímat pocity a potřeby, čímž míří přímo k jejich srdci. Je přesvědčený, že každý člověk má hlubokou a silnou potřebu přispívat k blahu druhých. Bez ohledu na to, kolik bolesti prožil. Když dokážeme vidět potřeby druhých, uvidíme naši jednotu jako realitu a zaniká tak potřeba násilí.

V nenásilné komunikaci vnímáme tři pilíře: kontakt se sebou samým, upřímné sebevyjádření a empatickou přítomnost. V procesu nenásilné komunikace můžeme postupovat ve čtyřech krocích: pozorování, pocity, potřeby a prosba. Popisné pozorování bez příměsi hodnocení, domněnek a soudů. Pocity vyjadřující naši zranitelnost a to, co momentálně cítíme. Upřímné

vyjádření našich potřeb. A nakonec konkrétním a jasným způsobem formulovaná prosba vedoucí k uspokojení našich potřeb a obohacení našeho života. Při řešení konfliktů může být užitečný mediátor, který svým postojem a pohledem na konflikt napomáhá k uspokojivému řešení situace. Tak jako je komunikace všudypřítomná v našich životech, můžeme benefity nenásilné komunikace uplatňovat denně v mezilidských vztazích. Jsou doložené také pozitivní dopady v užití nenásilné komunikace na vězně, hospitalizované alkoholiky i církev obecně. Co se týká využití nenásilné komunikace mezi řadami pedagogů, jsou patrné plynoucí benefity. Proto je nenásilná komunikace přítomna v pregraduálním vzdělávání budoucích pedagogů. Žáci profitují z poznávání vlastních pocitů a potřeb, tento návyk je jim užitečný po celý jejich budoucí život. Nenásilná komunikace se stává prostředkem i cílem vzdělávání.

Empirická část

8 Metodologie výzkumného šetření

Stěžejní pro tvorbu empirické části bylo shromáždění teoretických poznatků ke zkoumané problematice. A to především díky nastudování odborné literatury a předchozím výzkumům. V neposlední řadě také absolvování úvodního kurzu nenásilné komunikace, díky němuž byl utvořen komplexnější pohled na celkovou problematiku nenásilné komunikace.

8.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo shromáždít informace o tom, jestli vyškolení učitelé prvního stupně základní školy v nenásilné komunikaci využívají v práci se žáky tuto komunikaci. Zároveň s tím objasnit, jak konkrétně nenásilnou komunikaci využívají, a s čím jim konkrétně pomáhá. Dalším cílem výzkumu je vlastní zkušenost autorky práce s úvodním kurzem nenásilné komunikace.

Hlavní výzkumná otázka zní:

Jak vyškolení učitelé prvního stupně základní školy využívají nenásilnou komunikaci v práci se žáky?

Další výzkumné otázky:

Co motivuje prvostupňové pedagogovy vzdělávat se v nenásilné komunikaci?

Jakým způsobem uplatňují prvostupňoví pedagogové v práci se žáky poznatky z nenásilné komunikace?

Jaké přínosy a úskalí vnímají respondenti v užití nenásilné komunikace?

Osobní výpovědi prvostupňových učitelů mohou pomoci dalším pedagogům, studentům pedagogických fakult, rodičům a dalším, kteří se zajímají o nenásilnou komunikaci. Posloužit jim mohou k hlubšímu porozumění tohoto principu a praktickým tipům, jak konkrétně využít v práci se žáky nenásilnou komunikaci. Případně může nadchnout lidi se zájmem o tento princip k jeho podrobnějšímu zkoumání. Kvůli tomu, že v tomto přístupu ke komunikaci uvidí hlubší smysl.

8.2 Metody výzkumu a výzkumný vzorek

Pro realizaci výzkumu byl zvolen kvalitativní přístup.

Definice kvalitativního přístupu dle Švaříčka a Šed'ové (2014):

Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu (s. 17).

Pro samotný výzkum byla s ohledem na zvolený cíl práce vybrána metoda sběru dat polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. Hloubkový rozhovor je možno „definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 159).

Z dvou typů hloubkových rozhovorů byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Tento typ rozhovoru „vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 160). Polostrukturovaný rozhovor v sobě spojuje přednosti strukturovaného i nestrukturovaného rozhovoru. V rozhovorech polostrukturovaného typu jsou využívány specificky formulované otázky, které jsou pečlivě připraveny předem, a dotýkají se klíčových aspektů plynoucích z hlavní výzkumné otázky. Polostrukturované rozhovory také nabízejí tazateli možnost flexibilně reagovat na odpovědi účastníka, díky čemuž je umožněno získání širšího spektra informací, jelikož tazatel poskytuje respondentovi větší volnost pro jeho odpovědi (Miovský, 2006).

Respondenti pro rozhovor byli vybíráni na základě těchto dvou kritérií:

- 1) Pedagog učící na prvním stupni základní školy
- 2) Absolvování kurzu nenásilné komunikace

Do výzkumu byli osloveni učitelé a učitelky působící v současné době na prvním stupni základních škol po celé naší republice a zároveň jsou vyškoleni v nenásilné komunikaci. Z oslovených pedagogů se do výzkumu bylo ochotno zapojit celkem sedm pedagožek splňujících dvě kritéria jejich výběru zmíněná výše.

Podrobná charakteristika respondentek

Respondentka č. 1

Respondentka je zkušená pedagožka s více než 25 lety učitelské praxe. Celkem 7 let učila na 2. stupni a po rodičovské dovolené již 18. rokem učí na prvním stupni základní školy. Momentálně vzdělává druhé vzdělávací období, tedy 3. až 5. ročník. Respondentka učí v menší základní škole o osmdesáti žácích v Jihomoravském kraji, klade velký důraz na osobnostní a sociální výchovu a komunikaci jako takovou. Také se tato základní škola vyznačuje zapojením do programu FIE neboli Feuersteinovo instrumentální obohacování, který podporuje kritické myšlení a komunikaci. Respondentka nejvíce inklinuje nejvíce k partnerskému výchovnému přístupu a facilitačnímu vyučovacímu stylu.

Respondentka absolvovala mnoho vzdělávacích kurzů. Mezi něž spadají např. kurz emoční inteligence pro učitele, kurz nenásilné komunikace, či kurz komplexního výcviku prevence (KVP).

Respondentka č. 2

Druhá respondentka se učitelské praxi věnuje po dobu osmi let, z čehož 5 let učí na soukromé základní škole v Jihomoravském kraji. Její začátky učitelské kariéry směřují do státní základní školy, kde působila jeden rok jako asistentka pedagoga. Následně na stejné škole byla třídní učitelkou. Nyní působí na zmíněné soukromé laboratorní škole, kde učí druhé vzdělávací období, tedy 3. až 5. ročník prvního stupně základní školy. Respondentka se věnuje metodické podpoře výuky matematiky a pečuje o nadané žáky. Mimo to se podílí na koordinaci Školního vzdělávacího programu (ŠVP).

Respondentka č. 3

Třetí respondentka učí po dobu tří let. Právě tento školní rok učí 4. ročník na soukromé laboratorní základní škole v Jihomoravském kraji. Absolvovala půlroční kurz nenásilné komunikace společně se svými kolegy z práce, díky čemuž vznikla silná podpůrná komunita, která jí je v procesu učení a aplikování NVC oporou. Nenásilnou komunikaci se snaží do své komunikace včleňovat třetím rokem.

Respondentka č. 4

Respondentka vystudovala učitelství specializující se na dějepis a občanskou výchovu. Po roce praxe na druhém stupni základní školy se rozhodla přejít na soukromou laboratorní školu v Jihomoravském kraji. Zde se zaměřuje na učení žáků prvního stupně, které vyučuje v českém jazyce a vlastivědě. Není sice třídní paní učitelkou, ale zato aktivně se žáky využívá principy nenásilné komunikace. Považuje ji za klíčovou pro efektivní interakci se žáky. Respondentka absolvovala školení zaměřená na nenásilnou komunikaci pod odborným vedením pana doktora Nehyby na Masarykově univerzitě v Brně.

Respondentka č. 5

Pátá respondentka začala učit žáky v roce 2008 jako učitelka angličtiny na státní základní škole, kde učila žáky od 1. do 9. třídy. Na této škole učila přibližně 10 let. Po dvouletém pobytu na rodičovské dovolené se vrátila k práci speciálního pedagoga, což je její původní obor. V současnosti učí na prvním stupni v inovativní základní škole v Jihomoravském kraji, kde se zaměřují na Montessori pedagogiku. V rámci své praxe zdůrazňuje důležitost individuálního přístupu k dětem a schopnost pozorovat jejich potřeby.

Celkově respondentka snoubí své zkušenosti ze speciální pedagogiky s principy Montessori a nenásilné komunikace, což jí umožňuje efektivněji pracovat se žáky i jejich rodiči v inovativním vzdělávacím prostředí.

Respondentka č. 6

Respondentka má bohatou zkušenost v inovativním školství. Začínala jako průvodkyně v inovativní mateřské škole, kterou spoluzakládala. Poté se podílela na založení svobodné základní demokratické školy, ve které momentálně učí.

Její pedagogická praxe je založena na principech pohybu venku, kontaktu s přírodou a svobodě ve vzdělávání, což odráží její snahu o vytvoření příjemného a podporujícího prostředí pro její žáky. Respondentka klade důraz na to, aby žáci měli možnost učit se podle svých zájmů a potřeb. V rámci výuky učí věkově smíšené skupiny žáků a podporuje je v samostatném učení. Tento přístup vychází z jejího přesvědčení, že vzdělávání by mělo být přizpůsobeno individuálním potřebám každého dítěte.

Co se týče nenásilné komunikace, absolvovala devítiměsíční kurz, který jí pomohl lépe porozumět sobě i druhým.

Respondentka č. 7

Poslední respondentkou je vystudovaná speciální pedagožka, která po absolvování studia v Brně, začala učit na praktické škole, kde se setkávala s mocenským výchovným přístupem k výuce. Tento přístup jí nebyl vlastní, proto začala učit ve svobodné základní škole na Vysočině, kde se zaměřuje na nenásilnou komunikaci a vytváření důvěrného prostředí pro své žáky. V této škole učí nyní třetím rokem. Její přístup se odvíjí od respektu k dětem a jejich potřebám, z čehož se pro ni stal životní styl.

8.3 Organizace sběru a zpracování dat

V první fázi výzkumu byla oslovena lektorka nenásilné komunikace Hana Švábíková, která na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze měla přednášku a seminář na téma nenásilné komunikace v rámci předmětu Aktuální otázky pedagogiky v mezinárodním kontextu. Lektorka byla oslovena se zájmem zjistit, jací učitelé byli vyškoleni v nenásilné komunikaci, případně na jakých školách semináře vedli spolu s dalšími lektory. Také byli osloveni další lektoři nenásilné komunikace. Díky tomu byla zjištěna základna pedagogů, kteří jsou vyškoleni v nenásilné komunikaci. Tito pedagogové byli následně osloveni primárně e-mailem, telefonicky či přes sociální síť.

Učitelé, kteří splňovali obě kritéria, byli přizváni do druhé fáze výzkumu na on-line či osobní rozhovor trvající mezi 45 a 60 minutami. Celkem šest ze sedmi pedagogů zvolilo on-line schůzku a s jednou respondentkou byl rozhovor uskutečněn osobně v Brně v jedné klidné kavárně. On-line rozhovory probíhaly skrze platformu Google Meet. Rozhovory probíhaly od začátku června do 3. srpna v roce 2024.

Průběh rozhovorů byl celkem obdobný. Na začátku byla v krátkosti představena výzkumnice. Následoval dotaz na svolení se záznamem zvukové nahrávky z rozhovoru. Poté byli respondenti obeznámeni o cíli výzkumu. Respondentům bylo zaručeno citlivé zacházení s nasbíranými daty i jejich následná anonymizace. Z těchto důvodů nejsou zveřejněny přepisy zvukových nahrávek z rozhovorů. Okruhy otázek a jejich volba byla přizpůsobována tomu, jak rozhovor plynul.

Ze všech rozhovorů byly pořízeny zvukové záznamy na mobilní telefon, z nichž byly vytvořeny doslovné transkripce jednotlivých rozhovorů. Celková délka všech rozhovorů je 6 hodin a 17 minut. Průměrná délka jednoho rozhovoru je 54 minut. Nejdelší rozhovor trval 1 hodinu a 4 minuty. Zatímco nejkratší trval 44 minut. Díky získanému přepisu byla data připravena pro následnou analýzu dat.

Následovalo zpracování získaných dat za pomoci metody kódování (viz příloha 1), kdy v přepsaných rozhovorech byla identifikována témata, která se týkají nenásilné komunikace a jejího využití v praxi. Tyto kódy byly posléze slučovány do zastřešujících kategorií (viz příloha 2). Vzniklé kategorie byly strukturovány za pomoci techniky vyložení karet.

Na základě výše popsané analýzy byly vytvořeny tři hlavní obsahové kategorie:

1. Motivace pro vzdělávání se v nenásilné komunikaci
2. Užívání nenásilné komunikace v praxi
3. Přínosy a úskalí nenásilné komunikace

Kategorie jsou prostoupeny tématy, jež jsou uvedeny neočíslovanými nadpisy. Výsledky výzkumu jsou tvořeny parafrázovanými výpověďmi respondentek doplněnými o jejich přímé citace. V závěrečné diskusi jsou výsledky interpretovány ve vztahu k odborné literatuře a osobnímu pohledu výzkumnice.

Autorka diplomové práce se taktéž zúčastnila víkendového úvodního kurzu do nenásilné komunikace. A v práci je přítomna její reflexe tohoto kurzu.

Je nutné zmínit omezení výzkumného šetření, která jsou spojena se samotnou podstatou kvalitativního výzkumu. Získaná data jsou subjektivní ve vztahu k vybrané skupině respondentek. Výsledky výzkumu není možné přisuzovat celé společnosti prvostupňových pedagogů vyškolených v nenásilné komunikaci, jelikož se jednalo pouze o úzkou skupinu dotázaných. Mezi další omezení se řadí míra otevřenosti respondentek a také následná interpretace dat výzkumníci, což může vést k subjektivnímu zabarvení výsledků výzkumného šetření.

9 Výsledky výzkumného šetření

9.1 Motivace pro vzdělávání se v nenásilné komunikaci

Motivace respondentek pro vzdělávání se v nenásilné komunikaci se lišila. Některé měly převážně vnitřní pohnutky se v této komunikaci vzdělat. Zatímco jiným k tomu napomohly především vnější stimuly, kdy jim například vedení školy kurz nenásilné komunikace zařídilo.

Respondentka 1 zmiňuje jako svou motivaci pro seberozvoj v nenásilné komunikaci jejího dospělého syna, „*který se mnou začal řešit problémy a komunikovat jinak. A mě to zaujalo, co to je, kde se to bere najednou. A viděla jsem, jak to na mě působí, ta jeho jiná komunikace.*“

(R1) Respondentka si všimla jinakosti jeho mluvy především z tohoto důvodu: „*A teď najednou on popisoval svoje emoce. A řekl, hele, já bych potřeboval abys... Když mi to řekl asi potřetí během dvou dnů, tak jsem na něj koukala, co to na mě zkouší, a tak jsem se k nenásilce pak dostala.*“ (R1)

Respondentka 7 naopak chtěla svého malého syna vychovávat jinak a komunikovat s ním jinak. „*Když se mi narodil syn, tak jsem už při té jeho výchově cítila na sobě, že to chci dělat jinak, nebo že to dělám jinak, než třeba nás vychovávali naše rodiče. Že mám potřebu s ním mluvit na rovinu už od toho miminka a nějak se s ním domlouvat. A ne dělat nějaké příkazy a rozkazy.*“ (R7) Nechtěla mu nic přikazovat, ale partnersky se s ním na všem domlouvat.

Zatímco respondentka 5 měla také převážně vnitřní motivaci pro seznámení se s nenásilnou komunikací, kterou získala po absolvování přednášky o nenásilné komunikaci. „*Když jsem byla na nějaké z těch prvních přednášek, tak mně vlastně začalo strašně dávat smysl, že ten samotnej jazyk je hrozně důležitý, že to, co komunikujeme, je pořád to stejný. Ale když se změní ty slova, kterýma to říkáme, tak to udělá ten efekt. A to mně přišlo hrozně chytrý. Prostě že mně to přišlo... Aha, vždyť tak to je docela dobrý, protože nejde o to, že musíme jako chtít jiný věci, nebo chtít je jinak. Ale jenom jde o to naučit se mluvit jinak.*“ (R5) Uchvátilo ji, že stačí používat jazyk jinak pro to, aby byla komunikace efektivnější.

Oproti tomu na jedné základní škole, kde mají poměrně hodně podporující vedení v seberozvoji. Respondentka 2 zmiňuje: „*Takže shodou nějakých různých okolností nám byl domluven, nebo nabídnut přes NVC Brno tento kurz NVC, ten KOKS I. Takže to bylo takové netradiční, že jsme byli jedni z takových těch prvních, co to fakt dělali v té škole, v té sborovně,*

že jsme si prošli tím kurzem.“ (R2) Zároveň druhá respondentka doplňuje: *„Mě ještě s jednou kolegyní, nás to tak zaujalo, a dávalo nám to smysl, že my jsme potom ještě už si po své ose šly na tu KOKS 2 normálně už jako do NVC Brno, mezi cizí lidi.*“ Je patrné, že vnitřní motivace pro druhou respondentku vzrostla po absolvování prvního kurzu nenásilné komunikace, a proto se po vlastní ose vydala s kolegyní na další navazující kurz tentokrát mimo pedagogy z jejich sborovny.

Respondentka 6 byla pro kurz nenásilné komunikace nadchnuta zvenčí díky podnětu jiné svobodné základní školy, která zmínila při setkání svobodných škol tip na nenásilnou komunikaci. *„A právě s námi sdíleli tady tip na nenásilnou komunikaci. Takže to mě prvně zaujalo, protože ten přístup je takový nenásilný. A je to přístup, kdy pracuju hlavně sama se sebou a potom můžu nabídnout ty nástroje ostatním, když o ně stojí. Je to ta práce, která není manipulativní vůči okolí, ale je soustředěná na člověka, který chce tu nenásilnou komunikaci použít, tak to se mi hodně líbilo.*“ (R6)

Sedmá respondentka zmiňuje, jak probíhá vzdělávání se v nenásilné komunikaci přímo u nich na škole: *„V rámci nějakých supervizí nebo ve vzděláváních se, máme asi třikrát, čtyřikrát do roka víkendy nenásilný komunikace s Helenou Kurzweilovou, která k nám jezdí do školy.*“ (R7)

Respondentka 3 také dostala možnost se zúčastnit kurzu nenásilné komunikace od vedení školy, nicméně prvně tuto možnost nevyužila. Ovšem začínala toho litovat, když zjišťovala od ostatních kolegů, jak přínosný pro ně kurz je. Naštěstí pedagogickému sboru byl kurz nabídnut znovu, kdy se již respondentka kurzu zúčastnila. Jak doplňuje: *„A teď my tam máme i kolegy, kteří teď už mají dítě, ale kdysi spolu chodili. A říkali, nám to úplně pomáhá ve vztahu. A mně se trošku v tu dobu jeden vztah bortil, když jsem měla možnost nastoupit na tohle, tak jsem si říkala, no tak jako nenásilka, vid', tak to by možná mohlo pomoci. Nepomohlo to, ale teda jako. Pomohlo to. Rozešli jsme se hezky.*“ (R3)

9.2 Užívání nenásilné komunikace v praxi

Užití nenásilné komunikace ve školním prostředí

Respondentka 4 se zprvu učila užití popisného jazyka nejenom ve slovním hodnocení, ale především v okamžitých reakcích. *„Na čem já jsem ty první dva měsíce v té praxi intenzivně,*

a teďka už to mám zautomatizované, pracovala, bylo právě to, používat ten popisný jazyk okamžitě v reakci na to, co se teď děje ve třídě nebo na výsledky žáků.“ (R4)

Užívání nenásilné komunikace v práci ve škole je pro respondentku 3 již také automatické: *„Ve třídě už to mám takové automatické, ale to je tím, že neřeším svoje spory, takže tam já řeším jejich spory, a to člověk tak nějak už navnímá, kdo mluvil, co kdo říkal. A ten objektivní náhled se tam dělá mnohem jednodušeji.“ (R3)* Daří se jí to díky tomu, že nemusí řešit svoje spory, a lépe se jí tvoří objektivní náhled na situaci z pozice mediátora.

Respondentka 2 se se žáky snaží rozebírat konkrétní situace, které ve třídě vyplynou. *„Pak to ani není takové to tlachání do větru jako: měli bychom se k sobě chovat hezky. Ale je to: tohle byl nějaký krok, pojďme si pojmenovat proč, co se stalo, k čemu to vedlo. A pojďme si říct, že tohle v té třídě pomáhá, nebo tohle v té třídě nepomáhá tomu kolektivu. Pojmenováváme.“ (R2)*

Díky popisnému jazyku a pojmenovávání proběhlého, přispívá k bezpečnému prostředí ve třídě. Zároveň má respondentka na paměti pocity, potřeby a prosbu, což však žákům, *„takhle nezvědomuji, ale většinou těmi otázkami nebo tím, jak to chystám, to, co se děje, tak je vedu k tomu, aby přesně řekli, jak mi je, co já bych potřeboval, jakože takhle to pojmenovat.“ (R2)*

Respondentka vede žáky k pojmenovávání jejich pocitů a potřeb skrze navedení návodnými otázkami. Jednotlivé kroky jim explicitně nepojmenovává. Nakonec sdělení zakončuje prosbou směrem od učitele. *„Já ti k tomu můžu dát tuhle tu pomoc, ale od tebe se očekává, že uděláš tohle. Takže ta prosba teď zní...“ (R2)* Respondentka 2 se intenzivně věnuje nenásilné komunikaci, považuje ji za klíčový aspekt své pedagogické praxe. Její přístup ke komunikaci je založen na odbourávání domněnek a předsudků. Snaží se o pochopení potřeb druhých, ať už jde o žáky, rodiče či kolegy.

Respondentka 6 hovoří o tom, jak se přenáší nenásilná komunikace i za zdi školy, do rodin žáků z příhody, co jí vyprávěla maminka jejího žáka na tripartitách. Kdy syn matce říká: *„Ale my ve škole komunikujeme jinak, tam se k nám takhle nechovají. Jo, třeba když je nějaká taková vyhrocená situace doma. Ale to máme každý vyhrocené situace doma. To vůbec neříkám, že u nás to není, ale že ty děti to potom přenáší, nebo jsou schopný empatie ke svým vlastním rodičům, anebo vůči druhým dětem.“ (R6)*

Výše zmíněné doplňuje svými slovy také respondentka 1: *„já si myslím, že způsob, jakým komunikuje s dětmi se velmi odráží. A musím říct, že mám třeba zpětnou vazbu od rodičů,*

že teďka myslím tři rodiče... Já mám 14 dětí letos ve třídě. A už teď mi pojmenovali, že si všímají, jak jsou děti sebevědomé. Myslí si, že je to i důsledek i toho, co se děje v té třídě, toho, jak s nimi komunikujeme.“ (R1)

Užití nenásilné komunikace v běžném životě

Respondentka 3 popisuje své začátky v užívání NVC v životě. *„Ten začátek byl vyloženě o tom, že jsem se učila pojmenovávat situace tak, jak je vidím. Ne, tak, jak je cítím. To bylo pro mě to zásadní.“ (R3)* Tedy zmiňuje první krok nenásilné komunikace – pozorování.

Zároveň respondentka 3 dodává, že následujícím krokem v užívání pro ni bylo zařazení tohoto: *„První krok je krok vzad. Taky si myslím, že u každé intervence a čehokoliv to tak je. Takže první krok toho schématu je: podívám se na to, co se reálně děje, a jestli ta situace vyžaduje moje řešení, můj zásah.“ (R3)* Krokem vzad je myšleno vyhodnocení situace, zdali je pro ni bezpečná, a jestli vyžaduje její zásah.

Pro respondentku 3 je užití nenásilné komunikace v běžném životě stále o zvědomování si komunikačního záměru i samotného užití nenásilné komunikace. *„V osobním životě je to takové, že si to člověk musí připomínat.“ (R3)* Zároveň respondentka 4 doplňuje, že se v běžném životě nijak nesnaží o zařazování nenásilné komunikace. *„Ale spíš si tam držím jakoby tu mojí komunikaci, tu osobní. A je dost možné, že kdyby se to nahrávalo, že to do ní jako nějak přirozeně zařazuju, ale není to tak, že bych to sledovala. Ale asi tím, jak to má člověk zautomatizované v práci, tak pak když s někým něco vysvětluje v osobním životě, tak tam skočí automaticky otázka, a co bys potřeboval, anebo slyším tam, že ty potřebuješ toto.“ (R4)* Ačkoliv automaticky ji tam otázky orientované na potřeby sklouzávají.

Zatímco respondentce 5 se daří využívat nenásilnou komunikaci spíše v osobním životě a v rodičovském vztahu ke svojí dceři: *Nám se daří lépe spolu ty věci komunikovat, když já vysvětluju, jak se cítím u toho, když dělám nějaký rodičovský nátlak, a proč to dělám, anebo když jen tak popisuju, jak věci prožívám, a proč říkám věci, co říkám, tak to nám funguje dobře.“ (R5)*

Porovnání užití nenásilné komunikace v rovině pedagogické, rodičovské a v komunikaci s okolím

„V té nenásilce ve škole, tam mám pocit, že jsem strašně na začátku. Ještě pořád mě to strhává k přebírání kontroly nad tím rozhovorem. Zatímco třeba v osobním životě, nebo jako rodič mnohem častěji v té situaci mluvím přímo sama za sebe, proto je to pro mě jednodušší, než když to dělám jako pedagog. Protože chci nenásilně to dítě dotlačit, aby se šlo něco učit. Což mně přijde těžší než nenásilně říct, co já potřebuji jako člověk, jako matka, jako partnerka, že mně to přijde v té roli toho pedagoga trochu jiný. A tam ještě moc nevím, jak na to. Že já jsem tam ne úplně jenom za sebe, ale jsem tam za někoho, kdo má tu situaci nejenom řídit, protože je dospělejší, nebo zvládnout, protože je dospělejší, ale ještě tam jako tomu dát nějaký další rozměr, protože to máme směřovat k nějakému dalšímu výstupu. To mně přijde jako hodně těžké, zatím.“

(R5) Respondentce 5 se lépe užívá nenásilné komunikace v osobním životě než v pedagogické rovině, kde nehovoří jen sama za sebe, upřímně, ze svého nitra.

Oproti tomu respondentce 7 nečiní potíže zařazovat nenásilnou komunikaci do všech rovin v životě. *„Tak, jak komunikuji s těmi dětmi ve škole, tak stejně tak komunikuju se synem. Stejně tak komunikuji i s okolím, a už se tam někdy dostáváme do toho, že si nerozumíme s těma lidma, co nejsou v té sociální bublině, ve který třeba já jsem z té práce.“* (R7) Nicméně občas se dostává do potíží s domluvením se s lidmi z jiné sociální bubliny než, se kterou je v práci.

Řešení konfliktních situací a mediace

Při řešení sporů, které vyžadují rozsáhlejší řešení do hloubky respondentka 5 nejedná okamžitě. Ale řekne: *„Pojďme, na tohle si musíme udělat prostor. Pojďme si v klidu sednout, pojdme si o tom povykládat. Já tomu potřebuju rozumět. A to všechno souvisí s tou mojí rychlostí, já mám hrozně tendenci dělat ty věci za pochodu. Ted' na mě tam mluví spousta dalších jiných dětí a pak si myslím, že to není dobře dořešené. Takže fakt chci říct, tohle mně přijde důležité, tomuhle se potřebujeme věnovat. Pojď se mnou. Půjdeme někdy bokem, tady si sedneme a budeme se o tom bavit.“* (R5) Respondentka 5 zmiňuje, že je důležité dát prostor žákům pro vyřešení nějaké situace, která vyžaduje komplexnější řešení. Je vhodné nabídnout žákům bezpečný prostor, kdy se mohou beze spěchu či strachu vyjádřit.

Prostor na zklidnění pro mediátora vyzdvihuje respondentka 6, pro níž je důležitý nezaujatý pohled na žákovský konflikt bez příměsi hodnocení. *„To je právě ta práce se sebou,*

kdy je potřeba se zklidnit, třeba když to s náma nějak rezonuje, nebo od toho odejít, když to neumíme se zklidnit. A poprosit nějakýho jinýho kolegu, nebo kolegyni, ať to jde teda řešit za vás, když vy se na to necítíte. Anebo se zklidníte a vytvoříte ten prostor nehodnotící, kdy vlastně jako žádný z těch účastníků toho konfliktu není jako ten špatnej a ten zlej, ale jsou tam všichni v tom jednání, že něco potřebují. A potřebují to vyjádřit v tom bezpečným prostředí tak, aby nebyli hodnocený jako ti zlý a potom se to může hezky pročistit.“ (R6)

Respondentka 4 ukazuje na příkladu, jak dělá mediátora v konfliktních situacích svých žáků. *„Já třeba s dětmi pracuji tak, když oni řeší konflikt mezi sebou, tak jim modeluju tu komunikaci, jak by si to vzájemně mohli vykomunikovat. A tam se často objevuje ta nenásilka. Typu, co cítíš, co bys potřeboval, jak ti můžu pomoci, co cítím já, co to pro mě znamená, jaké to může mít důsledky, můžu ti nabídnout, jak tu tvoji potřebu naplnit a podobně? A probíhá to tak, že já jim vyloženě modeluju tu situaci. Bylo by dobré, kdybyste se zeptali na to, co by potřeboval, vidíte, že je naštvaný, tak pojdte mu to říct, že je naštvaný a že nevíte proč, a pojdte jakoby společně hledat to řešení.“ (R4)* Také respondentka 3 často funguje jako mediátor při řešení sporů žáků, aby je vedla k uspokojivému řešení pro obě strany a vzniku co nejmenšího množství emočního odpadu, čímž usiluje o vytváření respektujícího prostředí ve třídě.

9.3 Přínosy a úskalí nenásilné komunikace

Přínosy nenásilné komunikace

Respondentka 7 zdůrazňuje tyto přínosy nenásilné komunikace pro osobní život žáků. *„Dlouhodobý přínos vidím v tom, že to dítě pozná samo sebe, že bude znát svoje hodnoty, že se nebude bát říct si třeba o pomoc, že se nebude bát říct, že něco nechce dělat a že budu umět naslouchat i té druhé straně, a neodsuzovat ji za to, že má nějaký jiný názor. Myslím, že ty děti chápou, že jsme každý jiný, že každý máme nějaké svoje potřeby, které nemůžou být a nemusí být stejný. Já mám jiné potřeby než vy, ale neznamená to, že já, nebo vy, máte něco špatně, ale že každý si žijeme jako svůj vesmír a navzájem se můžeme obohacovat. A pokud si nerozumíme, tak si ale nemusíme ubližovat.“ (R7)* Respondentka 4 doplňuje výše zmíněné slovy: *„Tak oni ty děti tu komunikaci pedagoga zrcadlí. Že v momentě, kdy vy tímto způsobem*

na ty děti mluvíte, tak oni to po nějaké době, někdy je to delší, někdy je to kratší, ale ty formulace začnou potažmo přejímat.“ (R4)

Mezi stěžejní dle respondentky 1 patří odkrytí potřeb u sebe i druhých. *„Hlavním poselstvím nenásilné komunikace pro mě je, že jsem šla najednou po těch potřebách, protože předtím jsem si uměla pojmenovávat emoce a nešla jsem dál. A teď mi to pomohlo zjistit, hele nějaká potřeba, co ti teda vadí, co za tím je, co tě naštvalo, proč to je, a pojď řešit tady tu situaci a o té se bav. Myslím si, že pojmenovat si emoce je výborný, ale že jsme jenom na jedné úrovni. A když jde člověk dál, tak to bylo pro mě zcela zásadní.“ (R1)*

Mezi přínosy nenásilné komunikace zcela jistě spadá také orientace v sobě a svých potřebách, což dokládá respondentka 7. *„Tak důležité je vycházet z toho, jestli to je moje potřeba, anebo jestli je to potřeba toho dítěte, protože třeba tohle řešíme, když potřebujeme uklízet ve škole. Když je tam nepořádek od těch dětí, tak si říkám, a kdo potřebuje tady pouklízet, potřebuji to já, aby tady bylo uklizeno, nebo to potřebují ty děti. A často mě to dovede k tomu, že to je moje potřeba, která je taky v pořádku, ale musím jí těm dětem jako komunikovat. Ne stylem, hele, uklidte si, tady je bordel. Ale řeknu jim, je tady bordel, a mně v tom není dobře. A pokud já tady mám fungovat v té škole s vámi, tak já potřebuji, aby tady bylo uklizeno.“ (R7)*

Jako přínos nenásilné komunikace zařazuje respondentka 6 upřímné sebevyjádření. *„Můžu komunikovat svůj stav teďka. Třeba hele, já teď nemám energii na to, abych ti pomohla. Jo, vidím, že to potřebuješ, můžu tě třeba s někým propojit. Potom mi to otevírá ten prostor pro tu proměnu toho jednání, když na to mám tu energii, kapacitu, a zrovna to zvládnou a nad tím nesouzením sama sebe.“ (R6)* Také si dopřeje časový odstup, pokud momentálně nemá na řešení situace prostor a momentální rozpoložení.

Respondentka 2 řadí mezi přínosy také orientaci v druhém člověku a jeho nenaplněných potřebách: *„Ještě si často sama sebe vracím k tomu, když mám tendence odsoudit něčí chování, tak si říct, jestli k tomu třeba náhodou ten člověk nemá nějaký důvod, který já teďka nevím. Stává se mi, že někdy to dokonce vím, jenom si to v tu chvíli neuvědomím... Jakože si tam představím ten ledovec na té druhé straně a říkám si: A jo.“ (R2)*

Respondentka 1 dala žákovi bezpečný prostor, kdy měl možnost se svěřit a vyplakat. *„Daly jsme mu s paní asistentkou prostor a on to pojmenoval, bylo to skvělé. Ale to že dokázal říct,*

že to jádro pudla je, že mu ten jeho kamarád ve třídě bude chybět, je za mě jako fakt jako celoroční práce s tou třídou, kdy jako je vracíme k tomu, ptáme se jich a nenecháme je moc. Moc jim nedáváme pokoj.“ (R1) Je patrné, že díky tomu, jak pracuje respondentka s paní asistentkou ve své třídě vytváří bezpečné a vstřícné prostředí, které ve třídě mají. Také se respondentka snaží zabránit komunikaci za zády a řešení problémů mimo třídní skupinu, čímž bezpečné prostředí taktéž podněcuje.

Úskalí nenásilné komunikace

„Nenasilka není instantním lektvarem“ (R2), který je vhodný pro každého. „Stejně potom nejvíce záleží na osobnosti daného učitele, jeho záměru a přístupu, aby se její aplikace mohla dobře dařit.“ (R2) Což doplňuje respondentka 1 úskalím v užití nenásilné komunikace, které se objevuje v pedagogickém sboru školy, v níž učí. „My to vlastně chceme u dětí. Já jsem přesvědčená, že aby to fungovalo u dětí, tak to musí fungovat v týmu, že to je propojený, že to prolíná celou tou školou a tam je něco, co nám ještě úplně nejde.“ (R1)

Nicméně jsou i školy, kde se daří zařazovat nenásilnou komunikaci také v pedagogickém sboru. Ovšem zde je zapotřebí si uvědomit, že jsou sdělení *„potřeba formulovat trochu jinak než dětem. Protože pak slyším, že je to některým kolegům nepříjemné. V tom smyslu, že mají pocit, že ten člověk je chce někam dovést, což často tak není. (R4) Obdobně také zmiňuje respondentka 2, že je důležité nesklouznout k jakémusi paskvilu, který občas některý z kolegů vyřkne. Protože si myslí, že se jedná o užití nenásilné komunikace, nicméně neužívá empatického odhadu, čímž se stane, že ji využije nevhodně.*

Zároveň jsou dny, kdy se aplikace nenásilné komunikace respondentkám daří lépe a kdy méně. Což dokladuje respondentka 6 svými slovy: *„Někdy mi to jde, někdy mi to nejde, ale skoro bych řekla, že hodně mi to i nejde. Nebo takhle nejde mi to samo od sebe, a když mám jako špatný den, tak mi to nejde vůbec. Tak mi naskakují staré programy, to staré přesvědčení a jde to těžce. Takže záleží hodně na tom, kolik mám energie, jako o tom to je taky, jako ta nenásilná komunikace, o tom vlastně pěstovat si energii v sobě.“ (R6) Dalším zmiňovaným úskalím je, že není vždy vhodné rozpoložení pedagoga pro užití nenásilné komunikace.*

9.4 Vlastní sebereflexe úvodního kurzu nenásilné komunikace

V dubnu 2024 jsem absolvovala úvodní víkendový kurz nenásilné komunikace. Kurz se uskutečnil pod vedením lektorů Petra Sucháčka a Hanky Švábíkové z NVC Brno, z. s. Díky nimž účastníci semináře, včetně mě, lépe nahlédli do problematiky nenásilné komunikace. Je zřejmé, že pro zažití si principů nenásilné komunikace je zapotřebí intenzivnějšího výcviku. Nicméně pro utvoření si náhledu na nenásilnou komunikaci a utřídění si myšlenek o ní, shledávám tento úvodní kurz jako vhodnou volbu.

Drobnou nevýhodou tohoto kurzu bylo jeho otevření široké veřejnosti. Kurzu se účastnili pouze tři pedagogové. Nejprínosnější cestou vzdělávání se v nenásilné komunikaci pro pedagogy shledávám v kurzu organizovaném speciálně pro konkrétní základní školu a její pedagogický sbor. Můžete se během kurzu více zaměřit na užití nenásilné komunikace právě ve školním prostředí, probrat každodenní palčivá témata v práci se žáky, stejně tak při mediaci konfliktů.

Během kurzu jsme se vše učili vlastním prožitkem, tedy metodou praktickou, které předcházelo nastínění tématu včetně zapsání klíčových pojmů na tabuli. Samotný kurz byl velice dobře koncipován, protože jsem si z něj odnesla hodně cenných poznatků.

Pro mě bylo stěžejní dozvědět se o pocitech a potřebách, jejich pojmenováních. Zjistila jsem, že valnou většinu slov, kterými vyjadřujeme pocity a potřeby mám spíše v pasivní slovní zásobě. Tedy nevyužívám potenciálu těchto slov pro popis toho, co cítím a co potřebuji. Také jsme na kurzu dostali doporučení na kartičky pocitů a potřeb, dostupné na této internetové stránce: <https://www.nvc-cards.org/>, kterou můžeme využívat například když neumíme popsat, co se v nás odehrává. Můžeme je využít například se žáky, když nedokáží hovořit o svých pocitech a potřebách. Zejména chlapci mívají s tímto popisem často potíže.

Utkvěl mi v paměti obrázek ledovce, který popisuje potřeby a pocity pod hladinou oceánu, kdy z našich potřeb vychází pocity. To, co pozorují a slyší ostatní nad hladinou jsou naše slova a činy. Zatímco hladinu ztvárňuje naše volba. Sice máme něco pod hladinou svého ledovce, ale náš komunikační partner v určité situaci může prožívat a potřebovat něco úplně jiného, než tomu je u mě. Proto je na místě se zamýšlet i nad tím, z jakého důvodu se druhý člověk zachoval tak, jak se zachoval.

Celkově mi úvodní kurz pomohl lépe nahlédnout do nenásilné komunikace a pokládat vhodnější otázky mým respondentkám v rozhovorech. V mé začínající učitelské praxi je mým cílem ptát se svých žáků na to, co by potřebovali případně, co by ode mě potřebovali. Kladu si za cíl odhalovat žákovské ledovce pod hladinou oceánu, zjišťovat jejich potřeby a pocity, které mi bývaly často skryté. Jsem vděčná, že jsem si vybrala jako své pracovní působiště školu, v níž je kladen na rozvoj komunikačních dovedností učitele důraz. Nicméně učím teprve třetí měsíc a stále se učím, jak efektivně a s respektem se žáky hovořit. Vnímám, že vzdělávání se v efektivní komunikaci je celoživotní proces, na kterém pracuji, protože v něm vidím velký smysl.

Pro nastínění konkrétního příkladu, jak s nenásilnou komunikací začínám já. V případě, že za mnou přijde žák s nějakým sdělením, u něhož nevím, za jakým účelem mi jej říká. Například: „Veru, nevím, co mám dělat,“ když mají samostatnou práci v učebnici. Moje první otázka většinou zní „A co bys ode mě potřeboval/a?“ Čímž je donutím zamyslet se nad svými potřebami. Další případ použití NVC je v mém případě snaha o užití popisného jazyka a popisu toho, jak já se cítím, tedy např.: „Vidím, že na zemi leží tvé sešity. A cítím, že mi není příjemné učit v prostředí, kde je nepořádek. Mohla bych tě poprosit o jejich uklizení?“

Do budoucna bych se ráda zaměřila i na další vzdělávání se v oblasti komunikace, jelikož je komunikace prostředkem i cílem vzdělávání. Momentálně mě láká koncept Respektovat a být respektován, v němž bych se ráda taktéž sebevzdělala. Očekávám od tohoto konceptu další rozvoj v oblasti mé komunikace. A zároveň pohled na komunikaci opět z jiného úhlu pohledu.

10 Shrnutí výsledků

Cílem výzkumného šetření bylo shromáždit informace o tom, jak vyškolení učitelé prvního stupně základní školy v nenásilné komunikaci využívají v práci se žáky tento princip komunikace. Zároveň s tím objasnit konkrétní způsoby, jak nenásilnou komunikaci využívají, a s čím přesně jim pomáhá. Z výzkumu vystoupily čtyři hlavní oblasti: motivace pro vzdělávání se v nenásilné komunikaci, užívání nenásilné komunikace v praxi, přínosy a úskalí nenásilné komunikace.

Zkušenosti respondentek z několika základních škol se s nenásilnou komunikací různí. Důvodem jsou rozdílné osobnostní rysy respondentek, odlišné úrovně dovedností s nenásilnou komunikací i specifika jednotlivých škol a ročníků. I přes tato specifika, můžeme pozorovat podobné tendence v několika ohledech.

V tabulce níže jsou obsaženy všechny odpovědi respondentek v jednotlivých kategoriích. Jsou zde také odpovědi, která v této práci nezazněly, ale jsou zmíněny v dílčích rozhovorech.

Tabulka 1

Tabulka shrnující výpovědi respondentek

Respondentka	Motivace pro vzdělávání se v NVC	Užívání NVC v praxi	Přínosy NVC	Úskalí NVC
1	Inspirace dospělým synem	Automatické používání popisného jazyka ve školní třídě	Odkrytí potřeb u sebe i druhých, důležitost pojmenovávání	Aplikace NVC v ped. sboru
2	Kurz zprostředkovan vedením školy	Užívání NVC ve všech rovinách života	Odkrytí potřeb u sebe i druhých, důležitost pojmenovávání	Nemusí být vhodná pro každý typ osobnosti
3	Kurz zprostředkovan vedením školy	Automatické užívání NVC ve školní třídě	Vytváření respektujícího prostředí, důležitost pojmenovávání	Nedá se okamžitě aplikovat při jednání s lidmi v silných emocích
4	Kurz zprostředkovan vedením školy	Užívání NVC především ve školním prostředí	Vytváření respektujícího prostředí, důležitost pojmenovávání	Aplikace NVC v ped. sboru
5	Přednáška o NVC - smysluplnost principu	Užívání NVC spíše v osobním životě	Odkrytí potřeb u sebe i druhých, důležitost pojmenovávání	Schopnost využít NVC ve školním prostředí
6	Motivace jinou školou	Užívání NVC ve všech rovinách života	Upřímné sebevyjádření	Záleží na momentálním rozpoložení pedagoga
7	Převážně vnitřní motivace pro výchovu syna	Užívání NVC ve všech rovinách života	Orientace v sobě i druhých, empatické naslouchání	Obtížnější domluva s lidmi, kteří neuvítají NVC

Zdroj: vytvořeno autorkou práce

Motivace pro vzdělávání v nenásilné komunikaci se dle Plamínka (2015) dělí na vnitřní pohnutky a vnější podněty (stimuly). Nicméně mohou působit společně a vzájemně se posilovat. Respondentky se dělí na dvě skupiny. První skupina, která byla motivována pro vzdělávání se v nenásilné komunikaci převážně zevnitř, z jejich vlastní pohnutky. Respondentky uvádějí, že chtěly změnit způsob komunikace s jejich potomky, případně dalším důvodem bylo zaujetí pro efektivitu řečeného pomocí nenásilné komunikace. Vedle nich stojí druhá skupina respondentek, která byla do vzdělávání se v nenásilné komunikaci pohnuta díky inspirativnímu vedení školy.

Další kategorií, která z výzkumu vystoupila, je užití nenásilné komunikace v praxi. Užití nenásilné komunikace ve školním prostředí je pro některé respondentky již zcela automatické, zatímco jiné si ho stále musí mezi zdmi třídy zvědomovat a lépe se jim užívá v domácím prostředí. Respondentky vyzdvihují jako zásadní užití popisného jazyka včetně pojmenovávání viděného v okamžité reakci na to, co se momentálně děje ve třídě. Zároveň s tím se zaměřují na pojmenovávání pocitů a potřeb žáků (Rosenberg et al., 2022). Také respondentky uvádějí, že se mnohdy přenáší návyky z nenásilné komunikace ze školy i do domácího prostředí, kde žáci odlišně komunikují se svými rodiči než dříve.

Užití nenásilné komunikace se ze školního prostředí mnohdy nevědomě přenáší do jednání respondentek v běžném životě. Jedna z respondentek uvádí, že občas není vně školního prostředí pochopena, jelikož se každodenně v práci setkává s pedagogy z okruhu, kde většina pedagogického sboru užívá nenásilnou komunikaci. Zatímco mimo zdi školní budovy se občas setkává s nepochopením v užití nenásilné komunikace. Další respondentka vyzdvihuje benefity nenásilné komunikace v hovorech s její dcerou.

Jak dokládají Rosenberg a Antonínová (2015) o konfliktech a shodují se na tom s respondentkami. Je třeba žákům poskytnout bezpečný prostor společně s empatickým nasloucháním. Spory jsou záhodno řešit, pokud je mediátor konfliktu vnitřně mimo silné emoce. Také se respondentky shodují, že je důležité podat stranám konfliktu nezaujatý pohled bez hodnocení. Je podstatné zaměřit se na potřeby obou stran a možnosti jejich naplnění.

Mezi přínosy nenásilné komunikace, na kterých se shodují respondentky, spadá: orientace v sobě samém, svých potřebách a z nich pramenících pocitů, dovednost užívat popisný jazyk bez příměsí hodnocení, upřímné sebevyjádření a projevení vlastní zranitelnosti, empatická

přítomnost, kterou jsme schopni poskytnout druhému člověku, přejímání nenásilné komunikace do osobního života žáků.

Úskalí nenásilné komunikace spatřují respondentky v tom, že je potřeba empaticky odhadnout, jak chci druhému něco sdělit. Aby se nejednalo o sdělení, které není upřímné, ale pouze mechanicky splňuje čtyři kroky procesu nenásilné komunikace (Rosenberg et al., 2022). Zároveň je důležité si uvědomit, zdali hovoříme s dítětem či s dospělým, a tomu sdělení přizpůsobit.

Závěr

Diplomová práce se zabývala využitím nenásilné komunikace v práci se žáky primární školy. Cílem diplomové práce bylo hlouběji porozumět tomu, jak konkrétně vyškolení prvostupňoví učitelé základních škol využívají v práci se žáky nenásilnou komunikaci.

V teoretické části byly vysvětleny klíčové pojmy pro nahlédnutí do problematiky nenásilné komunikace ve školním prostředí. Čtenář se dozvídá o osobnosti učitele, včetně důležitosti jeho vztahu se žáky. Také jsou zmíněny výchovné přístupy a vyučovací styly pedagogů dle G. D. Fenstermachera a J. F. Soltise. Dalším tématem je komunikace, její funkce a dělení, čímž je přiblíženo téma komunikace jako takové. Poté navazuje plynulý přechod do komunikace výukové a v neposlední řadě komunikace nenásilné.

Cílem empirické části práce bylo zjistit, jak konkrétně vyškolení prvostupňoví učitelé základních škol využívají v práci se žáky nenásilnou komunikaci, a popsat tak přínosy tohoto principu komunikace a dále reflektovat vlastní zkušenost s NVC. Pro započetí samotného výzkumu bylo zapotřebí nastudovat odbornou literaturu, zahraniční výzkumy a články, což bylo zpracováno v teoretické části práce.

Stanovené metodologické postupy výzkumného šetření se ukázaly jako adekvátní pro sběr dat ve vztahu ke zkoumanému cíli. První komplikace se objevily při oslovování vhodných respondentů splňujících dvě kritéria zmíněná výše. Nakonec se podařilo do výzkumu zapojit celkem sedm ochotných respondentek.

Výsledky analýzy pomohly hlubšímu porozumění problematiky týkající se nenásilné komunikace především ve školním prostředí. Díky analýze dat byla popsána motivace respondentek pro vzdělávání se v nenásilné komunikaci. Následně bylo objasněno, jak konkrétně využívají respondentky nenásilnou komunikaci v praxi včetně mediace a řešení konfliktů. Také se analýza věnovala popisu přínosů a úskalí nenásilné komunikace pro žáky i pro samotné pedagogy.

Výsledky provedeného výzkumu nepředstavují vyčerpávající poznání o osobnosti učitele na prvním stupni, který se věnuje nenásilné komunikaci. Jeho osobnost by bylo možné zkoumat i z mnoha dalších zajímavých vědeckých perspektiv. Nicméně cíle a zaměření této diplomové práce byly odlišné a v plném rozsahu naplněny.

Další výzkum by se mohl zaměřit na pozorování konkrétního chování takového učitele při výuce, jeho interakce se žáky, výukové metody a postupy či řešení konfliktů a mediaci sporů. Anebo na pohled samotných žáků na takového učitele na prvním stupni základní školy. Pro tento druh bádání by bylo vhodné kombinovat metodu pozorování s dotazníkovým šetřením.

V této práci zmiňuji svou vlastní zkušenost s úvodním kurzem nenásilné komunikace, který mi umožnil lépe pochopit tuto problematiku. Přesto si uvědomuji, že osvojit si nenásilnou komunikaci do té míry, aby se stala automatickou součástí mého mluveného projevu, je proces vyžadující roky úsilí a práce na sobě.

Jsem přesvědčená, že tato práce může být pro učitele, kteří ještě nepoužívají nenásilnou komunikaci, užitečným nástrojem k probuzení touhy k hlubšímu pochopení sebe sama, k uvědomění si vlastních limitů a k podpoře dalšího profesního rozvoje.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Aldort, N., & Sedláčková, E. (2010). *Vychováváme děti a rosteme s nimi* (Vyd. 1.). Práh.
- Anderson, J., Fischgrund, S., Lobascher, M., & Koldinský, M. (1994). Dobrý start do školy. In *Jak můžete připravit vašemu dítěti dobrý vstup do školy* (2. vyd.). Portál.
- Arieli, D., & Abboud Armaly, O. (2023). Nonviolent communication (NVC) based mediation: Practice insight. *Conflict Resolution Quarterly*, 40(3), 357–366. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/crq.21370>
- Bazirake, J. B., & Zimmermann, G. (2018). Peace Profile: Marshall Rosenberg. *Peace Review (Palo Alto, Calif.)*, 30(2), 246–253.
- Bedrnová, E., & Nový, I. (2001). *Moc, vliv, autorita* (1. vyd.). Management Press.
- Bělecký, Z. (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (Dotisk 1. vyd.). Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Bendová, A. (2016). Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. *Pedagogická orientace*, 26(2), 252–271. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-2-252>
- Bruno, T., Adamczyk, G., & Michňová, I. (2005). *Řeč těla: jak neverbálně působit na druhé a rozumět řeči těla* (1. vyd.). Grada.
- Brzobohatý, R., Poláková, L., & Horáček, T. (2015). *Rukověť mediátora, aneb, Co je dobré vědět nejen ke zkouškám mediátora* (Vydání první). Wolters Kluwer Česká republika.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Heineman.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Cullen, M., & Kabatnick, R. (2004). Interview with Marshall Rosenberg: The Traveling Peacemaker. *Inquiring Mind*, 21(1).
- Department of Education Northern Ireland (DENI). (2015). *Learning Leaders. A Strategy For Teacher Professional Learning*. DENI.
- DeVito, J. A. (2001). *Základy mezilidské komunikace* (1. vyd.). Grada Publishing.

- Dzaferovic, M. (2012). Nonviolent communication, empathy and assertion as modern strategies in the study of overcoming conflicts. *Metodički obzori/Methodological Horizons*, 7. <https://doi.org/10.32728/mo.07.1.2012.08>
- Ehidiamhen, M. L. A. (2022). A Synodal Alternative for Ecclesial Conflict: Marshall Rosenberg's Nonviolent Communication. *Journal of Moral Theology*, 11(2), 45–64.
- Fashiku, C. O. (2017). EFFECTIVE COMMUNICATION: ANY ROLE IN CLASSROOM TEACHING – LEARNING PROCESS IN NIGERIAN SCHOOLS? *Bulgarian journal of science and education policy*, 11(1), 171–187.
- Fenstermacher, G. D., Soltis, J. F., & Starý, K. (2008). *Vyučovací styly učitelů* (Vydání první). Portál.
- Gabašová, J. (2020). *Otevřená komunikace a řešení konfliktů ve třídě*. Raabe.
- Gillernová, I. (2003). Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 13(2).
- Gordon, T., & Žemlová, J. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem* (První vydání). Malvern.
- Hájková, E. (2008). *Komunikační činnosti a jejich cíle: (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol)*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy* (Vydání první). Portál.
- Helus, Z. (2001). Úvod do sociální psychologie. In *aktualizovaná témata pro studující učitelství* (1. vyd.). Univerzita Karlova.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2. vydání). Grada.
- Holá, L. (2013). *Mediace a možnosti využití v praxi* (Vyd. 1). Grada.
- Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata* (2. přeprac. vyd.). Karolinum.
- Cheung, C. T. Y., Cheng, C. M.-H., Lam, S. K. K., Ling, H. W.-H., Lau, K. L., Hung, S. L., & Fung, H. W. (2023). Reliability and Validity of a Novel Measure of Nonviolent Communication Behaviors. *Research on Social Work Practice*, 33(7), 790–797.

- Jandourek, J. (2007). *Sociologický slovník* (Vyd. 2.). Portál.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). Pedagogická psychologie pro učitele. In *psychologie ve výchově a vzdělávání* (Vydání 1.). Grada.
- Kale, M., & Özden, E. (2014). The Analysis of Teacher Leadership Styles According to Teachers' Perceptions in Primary Schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 227–232. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.09.185>
- Kashtan, M., & Záleta, M. (2022). Svět nenásilí: obnovování tkaniny lidského společenství. (První vydání). Alferia.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2012). *Respektovat a být respektován*. Spirála.
- Kozáková, B. (2019). Mocenský versus partnerský přístup při řešení nekázně ve vyučovacím procesu. *Třídní učitel a vedení třídy*, 2019(2), 12–16.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy* (Vydání druhé). Gaudeamus. <http://krameriusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:9ecf0310-1690-11ea-af21-005056827e52>
- Loudová, I. (2012). *Kompetence třídního učitele k péči o kvalitu života žáků*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:78407986>
- Maňák, J., & Janík, T. (2006). *Problémy kurikula základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU* (1. vyd.). Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole* (1. vyd.). Masarykova univerzita. <https://ndk.cz/view/uuid:683aeb10-9244-11e3-a744-005056827e52?page=uuid:e400c630-9fe5-11e3-a880-5ef3fc9ae867>
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: praktická příručka pro učitele* (Vydání první). Portál.
- Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. In *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu* (Vydání 1.). Grada Publishing.

- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- MŠMT. (2023a). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf
- MŠMT. (2023b). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [cit. 2024-07-23]. <https://msmt.gov.cz/file/60263/>
- Nęcki, Z. (1992). *Komunikowanie interpersonalne*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi* (Vyd. 1.). Grada Publishing.
- Nocuń, A., & Ochocka-Nocuń, H. (2012). Bezpieczna szkoła: efektywna komunikacja w szkole jako czynnik zmiany. *Journal of Modern Science*, 12(1), 135–150.
- Plamínek, J. (2015). Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali. In *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali* (3., dopl. vyd.). Grada.
- Pollard, A., Black-Hawkins, K., Cliff-Hodges, G., Dudley, P., Higgins, S., James, M., Linklater, H., Swaffield, S., Swann, M., Winterbottom, M., & Wolpert, M. A. (2019). *Reflective teaching in schools* (Fifth edition). Bloomsbury Academic.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (Vyd. 6.). Portál.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rosenberg, M. B., & Antonínová, H. (2015). *Co řeknete, změni váš svět* (Vydání první). Portál.
- Rosenberg, M. B., Garciová, N., & Záleta, M. (2022). *Nenásilná komunikace: řeč života: Roč. vydání 5*. Portál.
- Rosenberg, M. B., & Pietrasová, K. (2023). *Nenásilná komunikace ve škole* (Vydání první). Portál.

- Shah, G. (2018). *Use of Nonviolent Communication: Deepening Teacher - Student Interpersonal Relationships*. <https://openresearchlibrary.org/viewer/8122f3b8-8389-412b-bae7-3517f37061cb>
- Suarez, A., Lee, D. Y., Rowe, C., Gomez, A. A., Murowchick, E., & Linn, P. L. (2014). Freedom Project: Nonviolent Communication and Mindfulness Training in Prison. *SAGE Open*, 4(1).
- Šed'ová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci/ Constellation of power in educational communication. *Studia paedagogica (Brno)*, 16(1), 89.
- Šed'ová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace* (Vydání první). Masarykova univerzita.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě* (Vyd. 1.). Portál.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. (Vydání 1.). Grada.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Švec, V., Vyskočilová, E., Nezvalová, D., Řezáč, J., Urbanovská, E., & Chrástka, M. (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností* (1. vyd.). Paido.
- Valenta, J. (2010). *Učíme (se) komunikovat*. In metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy (2., (dopl.) vyd.). AISIS (sdružení). http://toc.nkp.cz/NKC/201006/contents/nkc20102104702_1.pdf
- Valenta, J. (2013). *Didaktika osobnostní a sociální výchovy* (Vyd. 1.). Grada.
- Vybíral, Z. (2013). *Psychologie komunikace* (Vyd. 2.). Portál.
- Vymětal, J. (2008). *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. (První vydání). Grada.
- Wildová, R., Poche Kargerová, J., Krčmářová, T., & Hejlová, H. (2020). *Obecná didaktika. II., Řízení třídy*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Yang, J., & Kim, S. (2021). Effects of a nonviolent communication-based training program for inpatient alcoholics in South Korea. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(3), 1187–1194.

Žantovská, I. (2015). *Rétorika a komunikace* (První vydání). Dokořán.

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka otevřeného kódování

160 Reprodaktor 2

161 Jo. No. Je to právě to, co, jsem popsala, že, že velká část toho, co se okolo mě vlastně

162 dělo a čeho já jsem byla součástí, jako různých těch komunikačních situací, tak byla

163 právě změt myšlenek, pocitů, emocí, zkušeností a nebylo to vlastně nijak jako

164 diferencovaný. Jo, že jsem viděla, že to je takový prostě zmatek. Je to prostě

165 komunikační zmatek a často já jsem k tomu taky přispívala, do toho zmatku. A vlastně i

166 v nenásilné komunikaci takový ten úplný základ pro mě je oddělit si přesvědčení,

167 myšlenky, pocity a ty potřeby a potom teda nějak jako strategie z toho vyvodit, jako

168 vlastně, jak vlastně uspokojit svoje potřeby. Jo, a to bylo pro mě asi nejdůležitější, že ta

169 nenásilná komunikace mě vracela zase zpátky ke mně. Že to nebylo, že to nebylo...

170 Když bych něco požadovala od okolí od druhých lidí, ale prostě zpátky k sobě, tak co

171 teda já potřebuju, co pro sebe můžu udělat v ty svoji potřebě? Takže to byl takový

172 důležitý moment pro mě. A vlastně naučilo mě to i většímu respektu k druhým, že

173 vlastně mě to, co oni prožívají, tak vlastně jako je jejich, že se mě to úplně tolik netýká.

174 To co... No, to třeba když mají nějaké představy, myšlenky, emoce, tak vlastně je to

175 jejich. Takže asi tohle.

176 Jako to, to rozdělení vlastně, to rozdělení těch... Toho sdělení na takový ty vláčky nebo

177 takový ty vagónky toho... Těch emocí, postojů vlastně, myšlenek to spojení vlastně toho

178 všeho, takový řád.

179 Reprodaktor 1

180 Jo, jasné. A třeba když někdo něco Vám říká, tak přemýšlíte nad tím, jako jaký je to

181 vagónek a nějak si to zařazujete nebo jak to funguje jako v praxi? By mě zajímalo.

182 Reprodaktor 2

183 Jo, když mi někdo něco říká, tak vlastně já se začínám soustředit jako na svoji energii.

184 Vlastně na to, jak se cítím v těle vlastně. A snažím se vlastně nejdřív jako uklidnit sama

185 sebe, když je to něco, co mě irituje nějak, nebo co se mě nějak dotýká, tak vlastně si

186 uvědomit, že mě se to dotýká, ale vlastně já se umím nějak zklidnit, takže si můžu použít

187 nějakou techniku, kterou zrovna, kterou zrovna, která mě zrovna jako napadne, přijde,

188 že vlastně se uklidnit, a potom z toho, z toho vnitřního klidu můžu zareagovat. Je to...

189 Nedaří se mi to vždycky, to vůbec ne, nejsem v tom žádná mistryně, ale jako.

190 Je to něco, co jsem si, co jsem si mnohem víc jako uvědomila, co jsem si víc osvojila na

191 tom kurzu nenásilné komunikace, takové to vlastně propojení s tím svým tělem, že

192 schopnost zůstat, nebo zůstat v klidu, nebo se víc jako do toho... do rovnováhy zase se

193 jako dostat, když jsem nějak vykořeněná v té komunikaci. No, a potom si, potom si víc

194 uvědomit vlastně, co se u mě odehrává. Jaké emoce, vlastně třeba u mě jsou

- VT Veronika Tomcová**
Uvědomění o komunikaci, komunikační zmatek
- VT Veronika Tomcová**
Komunikační zmatek, uspokojení potřeb
- VT Veronika Tomcová**
Vlastní sebevyjádření
- VT Veronika Tomcová**
Návrat k sobě
- VT Veronika Tomcová**
Respekt vzájemný
- VT Veronika Tomcová**
Odosobnění od cizího
- VT Veronika Tomcová**
Odosobnění od cizího
- VT Veronika Tomcová**
Oddělení emocí, postojů, myšlenek
- VT Veronika Tomcová**
Vnitřní klid, vnitřní energie, naladění se na sebe
- VT Veronika Tomcová**
Dovednosti v NVC
- VT Veronika Tomcová**
Propojení s tělem
- VT Veronika Tomcová**
Zklidnění se

Příloha 2 – Ukázka tvorby kategorií

	A	B	C	D	E		
1	Učební zápis	Učební práce	MK39, MT35, J057, 8835, 8838, 8839, 8840, 8841, 8842, 8843, 8844, 8845, 8846, 8847, 8848, 8849, 8850, 8851, 8852, 8853, 8854, 8855, 8856, 8857, 8858, 8859, 8860, 8861, 8862, 8863, 8864, 8865, 8866, 8867, 8868, 8869, 8870, 8871, 8872, 8873, 8874, 8875, 8876, 8877, 8878, 8879, 8880, 8881, 8882, 8883, 8884, 8885, 8886, 8887, 8888, 8889, 8890, 8891, 8892, 8893, 8894, 8895, 8896, 8897, 8898, 8899, 8900, 8901, 8902, 8903, 8904, 8905, 8906, 8907, 8908, 8909, 8910, 8911, 8912, 8913, 8914, 8915, 8916, 8917, 8918, 8919, 8920, 8921, 8922, 8923, 8924, 8925, 8926, 8927, 8928, 8929, 8930, 8931, 8932, 8933, 8934, 8935, 8936, 8937, 8938, 8939, 8940, 8941, 8942, 8943, 8944, 8945, 8946, 8947, 8948, 8949, 8950, 8951, 8952, 8953, 8954, 8955, 8956, 8957, 8958, 8959, 8960, 8961, 8962, 8963, 8964, 8965, 8966, 8967, 8968, 8969, 8970, 8971, 8972, 8973, 8974, 8975, 8976, 8977, 8978, 8979, 8980, 8981, 8982, 8983, 8984, 8985, 8986, 8987, 8988, 8989, 8990, 8991, 8992, 8993, 8994, 8995, 8996, 8997, 8998, 8999, 9000, 9001, 9002, 9003, 9004, 9005, 9006, 9007, 9008, 9009, 9010, 9011, 9012, 9013, 9014, 9015, 9016, 9017, 9018, 9019, 9020, 9021, 9022, 9023, 9024, 9025, 9026, 9027, 9028, 9029, 9030, 9031, 9032, 9033, 9034, 9035, 9036, 9037, 9038, 9039, 9040, 9041, 9042, 9043, 9044, 9045, 9046, 9047, 9048, 9049, 9050, 9051, 9052, 9053, 9054, 9055, 9056, 9057, 9058, 9059, 9060, 9061, 9062, 9063, 9064, 9065, 9066, 9067, 9068, 9069, 9070, 9071, 9072, 9073, 9074, 9075, 9076, 9077, 9078, 9079, 9080, 9081, 9082, 9083, 9084, 9085, 9086, 9087, 9088, 9089, 9090, 9091, 9092, 9093, 9094, 9095, 9096, 9097, 9098, 9099, 9100, 9101, 9102, 9103, 9104, 9105, 9106, 9107, 9108, 9109, 9110, 9111, 9112, 9113, 9114, 9115, 9116, 9117, 9118, 9119, 9120, 9121, 9122, 9123, 9124, 9125, 9126, 9127, 9128, 9129, 9130, 9131, 9132, 9133, 9134, 9135, 9136, 9137, 9138, 9139, 9140, 9141, 9142, 9143, 9144, 9145, 9146, 9147, 9148, 9149, 9150, 9151, 9152, 9153, 9154, 9155, 9156, 9157, 9158, 9159, 9160, 9161, 9162, 9163, 9164, 9165, 9166, 9167, 9168, 9169, 9170, 9171, 9172, 9173, 9174, 9175, 9176, 9177, 9178, 9179, 9180, 9181, 9182, 9183, 9184, 9185, 9186, 9187, 9188, 9189, 9190, 9191, 9192, 9193, 9194, 9195, 9196, 9197, 9198, 9199, 9200, 9201, 9202, 9203, 9204, 9205, 9206, 9207, 9208, 9209, 9210, 9211, 9212, 9213, 9214, 9215, 9216, 9217, 9218, 9219, 9220, 9221, 9222, 9223, 9224, 9225, 9226, 9227, 9228, 9229, 9230, 9231, 9232, 9233, 9234, 9235, 9236, 9237, 9238, 9239, 9240, 9241, 9242, 9243, 9244, 9245, 9246, 9247, 9248, 9249, 9250, 9251, 9252, 9253, 9254, 9255, 9256, 9257, 9258, 9259, 9260, 9261, 9262, 9263, 9264, 9265, 9266, 9267, 9268, 9269, 9270, 9271, 9272, 9273, 9274, 9275, 9276, 9277, 9278, 9279, 9280, 9281, 9282, 9283, 9284, 9285, 9286, 9287, 9288, 9289, 9290, 9291, 9292, 9293, 9294, 9295, 9296, 9297, 9298, 9299, 9300, 9301, 9302, 9303, 9304, 9305, 9306, 9307, 9308, 9309, 9310, 9311, 9312, 9313, 9314, 9315, 9316, 9317, 9318, 9319, 9320, 9321, 9322, 9323, 9324, 9325, 9326, 9327, 9328, 9329, 9330, 9331, 9332, 9333, 9334, 9335, 9336, 9337, 9338, 9339, 9340, 9341, 9342, 9343, 9344, 9345, 9346, 9347, 9348, 9349, 9350, 9351, 9352, 9353, 9354, 9355, 9356, 9357, 9358, 9359, 9360, 9361, 9362, 9363, 9364, 9365, 9366, 9367, 9368, 9369, 9370, 9371, 9372, 9373, 9374, 9375, 9376, 9377, 9378, 9379, 9380, 9381, 9382, 9383, 9384, 9385, 9386, 9387, 9388, 9389, 9390, 9391, 9392, 9393, 9394, 9395, 9396, 9397, 9398, 9399, 9400, 9401, 9402, 9403, 9404, 9405, 9406, 9407, 9408, 9409, 9410, 9411, 9412, 9413, 9414, 9415, 9416, 9417, 9418, 9419, 9420, 9421, 9422, 9423, 9424, 9425, 9426, 9427, 9428, 9429, 9430, 9431, 9432, 9433, 9434, 9435, 9436, 9437, 9438, 9439, 9440, 9441, 9442, 9443, 9444, 9445, 9446, 9447, 9448, 9449, 9450, 9451, 9452, 9453, 9454, 9455, 9456, 9457, 9458, 9459, 9460, 9461, 9462, 9463, 9464, 9465, 9466, 9467, 9468, 9469, 9470, 9471, 9472, 9473, 9474, 9475, 9476, 9477, 9478, 9479, 9480, 9481, 9482, 9483, 9484, 9485, 9486, 9487, 9488, 9489, 9490, 9491, 9492, 9493, 9494, 9495, 9496, 9497, 9498, 9499, 9500, 9501, 9502, 9503, 9504, 9505, 9506, 9507, 9508, 9509, 9510, 9511, 9512, 9513, 9514, 9515, 9516, 9517, 9518, 9519, 9520, 9521, 9522, 9523, 9524, 9525, 9526, 9527, 9528, 9529, 9530, 9531, 9532, 9533, 9534, 9535, 9536, 9537, 9538, 9539, 9540, 9541, 9542, 9543, 9544, 9545, 9546, 9547, 9548, 9549, 9550, 9551, 9552, 9553, 9554, 9555, 9556, 9557, 9558, 9559, 9560, 9561, 9562, 9563, 9564, 9565, 9566, 9567, 9568, 9569, 9570, 9571, 9572, 9573, 9574, 9575, 9576, 9577, 9578, 9579, 9580, 9581, 9582, 9583, 9584, 9585, 9586, 9587, 9588, 9589, 9590, 9591, 9592, 9593, 9594, 9595, 9596, 9597, 9598, 9599, 9600, 9601, 9602, 9603, 9604, 9605, 9606, 9607, 9608, 9609, 9610, 9611, 9612, 9613, 9614, 9615, 9616, 9617, 9618, 9619, 9620, 9621, 9622, 9623, 9624, 9625, 9626, 9627, 9628, 9629, 9630, 9631, 9632, 9633, 9634, 9635, 9636, 9637, 9638, 9639, 9640, 9641, 9642, 9643, 9644, 9645, 9646, 9647, 9648, 9649, 9650, 9651, 9652, 9653, 9654, 9655, 9656, 9657, 9658, 9659, 9660, 9661, 9662, 9663, 9664, 9665, 9666, 9667, 9668, 9669, 9670, 9671, 9672, 9673, 9674, 9675, 9676, 9677, 9678, 9679, 9680, 9681, 9682, 9683, 9684, 9685, 9686, 9687, 9688, 9689, 9690, 9691, 9692, 9693, 9694, 9695, 9696, 9697, 9698, 9699, 9700, 9701, 9702, 9703, 9704, 9705, 9706, 9707, 9708, 9709, 9710, 9711, 9712, 9713, 9714, 9715, 9716, 9717, 9718, 9719, 9720, 9721, 9722, 9723, 9724, 9725, 9726, 9727, 9728, 9729, 9730, 9731, 9732, 9733, 9734, 9735, 9736, 9737, 9738, 9739, 9740, 9741, 9742, 9743, 9744, 9745, 9746, 9747, 9748, 9749, 9750, 9751, 9752, 9753, 9754, 9755, 9756, 9757, 9758, 9759, 9760, 9761, 9762, 9763, 9764, 9765, 9766, 9767, 9768, 9769, 9770, 9771, 9772, 9773, 9774, 9775, 9776, 9777, 9778, 9779, 9780, 9781, 9782, 9783, 9784, 9785, 9786, 9787, 9788, 9789, 9790, 9791, 9792, 9793, 9794, 9795, 9796, 9797, 9798, 9799, 9800, 9801, 9802, 9803, 9804, 9805, 9806, 9807, 9808, 9809, 9810, 9811, 9812, 9813, 9814, 9815, 9816, 9817, 9818, 9819, 9820, 9821, 9822, 9823, 9824, 9825, 9826, 9827, 9828, 9829, 9830, 9831, 9832, 9833, 9834, 9835, 9836, 9837, 9838, 9839, 9840, 9841, 9842, 9843, 9844, 9845, 9846, 9847, 9848, 9849, 9850, 9851, 9852, 9853, 9854, 9855, 9856, 9857, 9858, 9859, 9860, 9861, 9862, 9863, 9864, 9865, 9866, 9867, 9868, 9869, 9870, 9871, 9872, 9873, 9874, 9875, 9876, 9877, 9878, 9879, 9880, 9881, 9882, 9883, 9884, 9885, 9886, 9887, 9888, 9889, 9890, 9891, 9892, 9893, 9894, 9895, 9896, 9897, 9898, 9899, 9900, 9901, 9902, 9903, 9904, 9905, 9906, 9907, 9908, 9909, 9910, 9911, 9912, 9913, 9914, 9915, 9916, 9917, 9918, 9919, 9920, 9921, 9922, 9923, 9924, 9925, 9926, 9927, 9928, 9929, 9930, 9931, 9932, 9933, 9934, 9935, 9936, 9937, 9938, 9939, 9940, 9941, 9942, 9943, 9944, 9945, 9946, 9947, 9948, 9949, 9950, 9951, 9952, 9953, 9954, 9955, 9956, 9957, 9958, 9959, 9960, 9961, 9962, 9963, 9964, 9965, 9966, 9967, 9968, 9969, 9970, 9971, 9972, 9973, 9974, 9975, 9976, 9977, 9978, 9979, 9980, 9981, 9982, 9983, 9984, 9985, 9986, 9987, 9988, 9989, 9990, 9991, 9992, 9993, 9994, 9995, 9996, 9997, 9998, 9999, 10000				
2		učební práce	MK39, MT35, J057, 8835, 8838, 8839, 8840, 8841, 8842, 8843, 8844, 8845, 8846, 8847, 8848, 8849, 8850, 8851, 8852, 8853, 8854, 8855, 8856, 8857, 8858, 8859, 8860, 8861, 8862, 8863, 8864, 8865, 8866, 8867, 8868, 8869, 8870, 8871, 8872, 8873, 8874, 8875, 8876, 8877, 8878, 8879, 8880, 8881, 8882, 8883, 8884, 8885, 8886, 8887, 8888, 8889, 8890, 8891, 8892, 8893, 8894, 8895, 8896, 8897, 8898, 8899, 8900, 8901, 8902, 8903, 8904, 8905, 8906, 8907, 8908, 8909, 8910, 8911, 8912, 8913, 8914, 8915, 8916, 8917, 8918, 8919, 8920, 8921, 8922, 8923, 8924, 8925, 8926, 8927, 8928, 8929, 8930, 8931, 8932, 8933, 8934, 8935, 8936, 8937, 8938, 8939, 8940, 8941, 8942, 8943, 8944, 8945, 8946, 8947, 8948, 8949, 8950, 8951, 8952, 8953, 8954, 8955, 8956, 8957, 8958, 8959, 8960, 8961, 8962, 8963, 8964, 8965, 8966, 8967, 8968, 8969, 8970, 8971, 8972, 8973, 8974, 8975, 8976, 8977, 8978, 8979, 8980, 8981, 8982, 8983, 8984, 8985, 8986, 8987, 8988, 8989, 8990, 8991, 8992, 8993, 8994, 8995, 8996, 8997, 8998, 8999, 9000, 9001, 9002, 9003, 9004, 9005, 9006, 9007, 9008, 9009, 9010, 9011, 9012, 9013, 9014, 9015, 9016, 9017, 9018, 9019, 9020, 9021, 9022, 9023, 9024, 9025, 9026, 9027, 9028, 9029, 9030, 9031, 9032, 9033, 9034, 9035, 9036, 9037, 9038, 9039, 9040, 9041, 9042, 9043, 9044, 9045, 9046, 9047, 9048, 9049, 9050, 9051, 9052, 9053, 9054, 9055, 9056, 9057, 9058, 9059, 9060, 9061, 9062, 9063, 9064, 9065, 9066, 9067, 9068, 9069, 9070, 9071, 9072, 9073, 9074, 9075, 9076, 9077, 9078, 9079, 9080, 9081, 9082, 9083, 9084, 9085, 9086, 9087, 9088, 9089, 9090, 9091, 9092, 9093, 9094, 9095, 9096, 9097, 9098, 9099, 9100, 9101, 9102, 9103, 9104, 9105, 9106, 9107, 9108, 9109, 9110, 9111, 9112, 9113, 9114, 9115, 9116, 9117, 9118, 9119, 9120, 9121, 9122, 9123, 9124, 9125, 9126, 9127, 9128, 9129, 9130, 9131, 9132, 9133, 9134, 9135, 9136, 9137, 9138, 9139, 9140, 9141, 9142, 9143, 9144, 9145, 9146, 9147, 9148, 9149, 9150, 9151, 9152, 9153, 9154, 9155, 9156, 9157, 9158, 9159, 9160, 9161, 9162, 9163, 9164, 9165, 9166, 9167, 9168, 9169, 9170, 9171, 9172, 9173, 9174, 9175, 9176, 9177, 9178, 9179, 9180, 9181, 9182, 9183, 9184, 9185, 9186, 9187, 9188, 9189, 9190, 9191, 9192, 9193, 9194, 9195, 9196, 9197, 9198, 9199, 9200, 9201, 9202, 9203, 9204, 9205, 9206, 9207, 9208, 9209, 9210, 9211, 9212, 9213, 9214, 9215, 9216, 9217, 9218, 9219, 9220, 9221, 9222, 9223, 9224, 9225, 9226, 9227, 9228, 9229, 9230, 9231, 9232, 9233, 9234, 9235, 9236, 9237, 9238, 9239, 9240, 9241, 9242, 9243, 9244, 9245, 9246, 9247, 9248, 9249, 9250, 9251, 9252, 9253, 9254, 9255, 9256, 9257, 9258, 9259, 9260, 9261, 9262, 9263, 9264, 9265, 9266, 9267, 9268, 9269, 9270, 9271, 9272, 9273, 9274, 9275, 9276, 9277, 9278, 9279, 9280, 9281, 9282, 9283, 9284, 9285, 9286, 9287, 9288, 9289, 9290, 9291, 9292, 9293, 9294, 9295, 9296, 9297, 9298, 9299, 9300, 9301, 9302, 9303, 9304, 9305, 9306, 9307, 9308, 9309, 9310, 9311, 9312, 9313, 9314, 9315, 9316, 9317, 9318, 9319, 9320, 9321, 9322, 9323, 9324, 9325, 9326, 9327, 9328, 9329, 9330, 9331, 9332, 9333, 9334, 9335, 9336, 9337, 9338, 9339, 9340, 9341, 9342, 9343, 9344, 9345, 9346, 9347, 9348, 9349, 9350, 9351, 9352, 9353, 9354, 9355, 9356, 9357, 9358, 9359, 9360, 9361, 9362, 9363, 9364, 9365, 9366, 9367, 9368, 9369, 9370, 9371, 9372, 9373, 9374, 9375, 9376, 9377, 9378, 9379, 9380, 9381, 9382, 9383, 9384, 9385, 9386, 9387, 9388, 9389, 9390, 9391, 9392, 9393, 9394, 9395, 9396, 9397, 9398, 9399, 9400, 9401, 9402, 9403, 9404, 940				