

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky



Mgr. VENDULA VODÁKOVÁ

**VÝZNAM PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE PRO ÚSPĚŠNOST
VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.

OLOMOUC 2014

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 14. 4. 2014

.....
Podpis

Děkuji Mgr. Dominice Stolinské, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci.

Obsah

Úvod.....	6
1 Sociální styk, sociální komunikace a pedagogická komunikace.....	7
1.1 Sociální styk.....	8
1.2 Sociální interakce a komunikace.....	10
1.3 Pedagogická interakce a komunikace.....	13
2 Pedagogická komunikace.....	15
2.1 Obsah pedagogické komunikace.....	16
2.2 Pravidla pedagogické komunikace.....	17
2.3 Typy pedagogické komunikace.....	19
2.3.1 Verbální komunikace.....	20
2.3.2 Neverbální komunikace.....	23
2.3.3 Komunikace činem.....	28
2.4 Význam pedagogické komunikace.....	28
3 Pedagogická komunikace v praxi.....	32
3.1 Cíl vlastního šetření.....	32
3.2 Oblasti šetření.....	32
3.3 Použité metody.....	32
3.4 Organizace šetření.....	33

3.5 Sledovaný soubor.....	
3.6 Výsledky šetření.....	33
3.6.1 Učitel č. 1.....	34
3.6.2 Učitel č. 2.....	34
3.6.3 Učitel č. 3.....	36
3.7 Analýza výsledků šetření.....	38
	40
Závěr.....	
	43
Použitá literatura a zdroje.....	
	44

Úvod

Pedagogickou komunikaci je třeba chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků výchovně vzdělávacího procesu. Výchova i vzdělávání vždy budou, nezávisle na změnách organizace a pojetí, úzce spojeny s komunikací.

Cílem teoretické části bakalářské práce je vysvětlení pojmu pedagogická komunikace, který je ale třeba zasadit do širších souvislostí, neboť pro pochopení toho, co je pedagogická komunikace, je třeba nejdříve vysvětlit, co je to sociální styk a komunikace sociální, jež jsou předpokladem existence komunikace pedagogické. Tomuto tématu se věnuje první kapitola bakalářské práce.

Druhá kapitola je zaměřena na pedagogickou komunikaci jako takovou, kterou je možné chápat z různých hledisek, v rozdílném obsahu i rozsahu. Je zde objasněno, co je obsahem pedagogické komunikace, jaká jsou pravidla pedagogické komunikace, a jsou zde popsány jednotlivé typy pedagogické komunikace. Poslední podkapitola je věnována významu pedagogické komunikace z pohledu dosahování výchovně vzdělávacích cílů. Je zde také zmíněna důležitost přípravy studentů učitelských oborů z hlediska pedagogické komunikace, tedy získání jistých komunikativních dovedností při přípravě na budoucí povolání.

Cílem praktické části bakalářské práce, tedy její třetí kapitoly, je zjistit, jaký je efekt konkrétních příkladů způsobu práce s dětmi předškolního věku, a to z pohledu pedagogické komunikace. V rámci šetření je provedeno pedagogické pozorování tří předškolních pedagogů ve výchovně vzdělávacím procesu. Předškolní pedagogové jsou záměrně vybráni tak, aby se jejich styl práce s dětmi pokud možno co nejvíce lišil, aby tedy šetření dospělo k očekávaným výsledkům.

1 Sociální styk, sociální komunikace a pedagogická komunikace

Abychom pochopili, co je pedagogická komunikace, je třeba nejdříve vysvětlit, co je to sociální styk a komunikace sociální, jež jsou předpokladem existence komunikace pedagogické.

Podstatná část lidského života se odehrává ve vztazích k jiným lidem spojených s udržováním kontaktů různého stupně a trvalosti. Od svého narození je člověk členem jedné nebo více skupin a jen ve spojení s jinými lidmi se může vyvíjet, něčeho dosahovat - žít. Protože žijeme mezi lidmi s různými vazbami mezi sebou, musíme se zabývat jak svým vztahem k nim, tak jejich vztahem k nám, musíme tento vztah vyjadřovat, upevňovat, případně měnit a podle okolností ovlivňovat. *"Člověk a společnost jsou dvě strany jedné mince, které se neustále vzájemně ovlivňují"* (Hladílek, 2006, s. 7).

Sociálním chováním v nejširším slova smyslu chápeme formu adaptace organismu na prostředí, tedy projev přizpůsobování se člověka společnosti, která jej obklopuje. Chování lidí je mj. projevem sociálních vztahů, je odpovědí na kontakty a změny v okolí, odráží se v něm potřeba začlenit se do složitých a dynamických mezilidských interakcí. Chování člověka ve společnosti zahrnuje takový systém mezilidských vztahů, který umožňuje jeho začlenění do společnosti, urychluje poznávací procesy a představuje všeobecně přijatelný způsob sociálního chování. Potřeba člověka vyměňovat si informace s jinými lidmi a integrovat se s nimi je podmínkou sociální existence člověka. Realizuje se formou sociální komunikace (Hladílek, 2006).

Sociální komunikace je prostředkem a současně základním aspektem sociálního styku. Dochází při ní k výměně představ, idejí, nálad, pocitů, postojů, mění se vztah mezi účastníky sociálního styku.

Svatoš vysvětluje uspořádání pojmů interakce, sociální komunikace a pedagogická komunikace jako uspořádání od nejobecnějšího k nejvíce konkrétnímu pojmu. Interakcí se rozumí nejobecnější vzájemné působení dvou nebo více činitelů. Nemusí však být vždy spojeno s procesem komunikace. Základním znakem sociální komunikace je sdělování mezi lidmi, stejný základ má i pedagogická komunikace. Proto je i ona sociální komunikací, resp. je případem komunikace sociální. Pedagogická komunikace je však determinována větším počtem okolností. Zpravidla probíhá ve vymezeném čase a prostoru, mezi lidmi s určitými

rolemi, se stanoveným obsahem a je především cílově orientovaná. V běžné sociální komunikaci nejsou tyto determinanty tak zřetelné (Svatoš, 2009).

1.1 Sociální styk

Je obtížné podat jednoduchou a vyčerpávající definici sociálního styku, neboť tento pojem označuje velmi složitý komplex.

Linhartová definuje sociální styk jako sociální kontakt jedinců. Sociální styk má podle ní tři stránky: **sociální vztahy lidí**, **společnou činnost lidí** a vzájemné působení lidí, tedy **interakci**. Společným jmenovatelem všech tří stránek je podle ní sociální komunikace. (Linhartová, 2001).

Podle Hladílka je sociální styk složitým společenským jevem zahrnujícím tři navzájem spjaté stránky: výměnu informací, tj. **stránka komunikační**, výměnu aktivit a bezprostřední organizaci činností, tj. **stránka interakční** a vzájemné vnímání, poznávání a pochopení účastníků styku, tj. **stránka percepční**.

Všechny tři uvedené stránky působí společně, žádná z nich neexistuje izolovaně, odděleně od ostatních. Sdělování informací, výměna aktivit i vzájemné poznávání a chápání tvoří neoddělitelnou součást a nutnou podmínku vzájemných mezilidských vztahů osobních, interpersonálních i společenských. Z toho plyne, že sociální komunikaci nelze oddělit od sociální interakce a sociální percepce (Hladílek, 2006).

Mareš a Křivohlavý popisují dvě nejdůležitější stránky sociálního styku - **vzájemné vztahy lidí** a jejich **společnou činnost**. Na sociální styk se podle nich můžeme dívat z hlediska dynamického nebo statického. Statičtější stránku sociálního styku představují mezilidské vztahy, dynamickou stránku společná činnost.

Mezilidské vztahy jsou jednak širší, neosobní společenské vztahy, jednak užší, osobní, interpersonální vztahy. Platí to i o sociálním styku ve škole. Styk učitele a žáka, žáka a spolužáků se neděje v sociálním vakuu, ale ve zcela určitém sociálním kontextu. Ten je reprezentován systémem reálných vztahů učitelů, žáků, učitelského sboru apod. k vnějšímu světu i k sobě navzájem. V pedagogických situacích se běžně setkáváme se vztahy

neosobními. Stýkají se zde totiž představitelé určitých společenských skupin, představitelé různých sociálních rolí, někdy i různých profesí. Jednají spolu na základě určitého postavení, které ten či onen zaujímá ve společenském systému. V daném případě jde o objektivně podmíněné vztahy, které mají neosobní charakter. Existuje ale i druhý pohled - chápání sociálního styku jako ryze osobního jednání. Proto podle Mareše a Křivohlavého musíme v sociální komunikaci vždy respektovat jednotu osobních i neosobních vztahů (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Společná činnost lidí má podle Janouška mnoho podob. Existují mezi nimi různé přechody, mezistupně. Společná činnost vzniká, vyvíjí se a zaniká. Janoušek podle míry její rozvinutosti vyčleňuje *elementární návaznost činnosti, kooperaci a kolektivní činnost*.

Elementární návaznost činnosti se týká dvou účastníků. Jeden člověk něco produkuje pro druhého člověka. Vzájemné působení je jednosměrné a každý z účastníků sleduje převážně individuální cíle. Důležitou roli mají osobní vztahy obou účastníků. Jedinec proto bývá formován v rámci osobního vztahu k partnerovi. Dvojice zde představuje svébytný celek - společenský subjekt. V pedagogických situacích se setkáváme i s touto jednodušší podobou společné činnosti. Jde např. o komunikaci rodič - dítě při domácí přípravě na vyučování. Zde převládají osobní vztahy. Složitější je pedagogická situace ve škole. Společná činnost dvojice učitel - žák je tam totiž jen relativně samostatná. Zpravidla se odehrává za pasivní či aktivní přítomnosti dalších osob, které tím přímo či nepřímo ovlivňují její průběh. Do mezilidských vztahů se zde už promítají vztahy neosobní, společenské.

Další podobou společné činnosti je *kooperace*. Týká se nejméně tří účastníků, obvykle však většího počtu osob. Všichni společně působí na objekt činnosti i na sebe navzájem. Vzájemné působení už není jednosměrné, ale obousměrné. Protože všichni nemohou dělat všechno, vede kooperace jak k rozdělení činností, tak k jejich propojení a sladění. Individuální cíle se musejí podřídít společnému, skupinovému cíli. Kooperace si vynucuje odpovědnost jedince vůči dalším účastníkům společné činnosti i vůči skupině jako celku. Vytváří se tak vzájemná závislost účastníků. Vzájemný styk se upravuje výslovnými pravidly, objevují se skupinové normy. Vztahy mezi účastníky nabývají vedle osobních i výrazné rysy neosobních, společenských vztahů. Sociální role účastníků společné činnosti se bohatěji diferencují. Rozšiřuje se také škála komunikačních rolí. Při kooperaci nabývá komunikace dvou podob. Doprovodná komunikace slouží dorozumívání lidí přímo při společné práci. Rozvinutá komunikace se může odehrávat mimo vlastní práci a slouží k vlastnímu řešení

problémů, k vyjasnění vzájemných vztahů, vyjasnění vzájemného působení. S kooperací se běžně setkáváme i ve škole. Mívá nejčastěji podobu kooperace učitele se žáky a kooperace žáků mezi sebou. Společná činnost učitele se žáky ale může probíhat nedokonale nebo úplně selhat, pokud je kooperace založena na extrémním pojetí mezilidských vztahů. Tím jsou myšleny např. problémy některých začínajících učitelů, kteří se snaží postavit společnou činnost jen na osobních vztazích a neudrží si autoritu, nebo budují činnost naopak výhradně na neosobním, chladném až tvrdém vztahu k žákům.

Kolektivní činnost je chápána jako nejvyšší stupeň společné činnosti, neboť je zaměřena na dosažení společensky významných cílů. Nositelem této činnosti je sociální skupina zvláštního typu - kolektiv. V kolektivu je vzájemné působení lidí všestranné. Pro mezilidské vztahy je příznačné, že členové kolektivu vnitřně přijímají společenské normy, zafixovávají si je, vzniká kolektivní vědomí, kolektivní "my". Sociální komunikace při společné činnosti už nesměřuje jen k vyrovnávání informovanosti či společnému řešení problému, nýbrž i k vzájemnému porozumění lidí, společnému hodnocení přínosu jednotlivých účastníků, k posouzení společně dosažených výsledků, k hledání dalších cest. Kolektivnost v tomto pojetí nestojí proti individualitě, umožňuje plnější rozvoj jednotlivce. V rámci kolektivu se rozvíjejí jeho jednotliví členové a naopak rozvojem členů se rozvíjí sám kolektiv. Ve školních situacích je tato podoba společné činnosti zatím méně častá. Závisí jednak na pedagogickém mistrovství učitele, jednak na vývoji školní třídy, pracovní skupiny žáků atd., zda dospěje do stádia kolektivu. Základní činností výchovně vzdělávacího kolektivu je z psychologického pohledu učení. V tomto kolektivu splývají vzdělávací a výchovné procesy do jediného celku, tvoří jednotný proces. Kolektiv tedy nevzniká jen pro společné vzdělávání či výcvik dovedností, ale i pro společnou výchovu. Ve výchovně vzdělávacích kolektivech převažují členové stejného stáří, což usnadňuje vzájemné porozumění, pochopení a spolupráci (Janoušek, 1984).

1.2 Sociální interakce a komunikace

V nejširším pojetí chápeme komunikaci jako proces vzájemného dorozumívání, předávání zpráv. Probíhá-li toto sdělování mezi lidmi, v procesu sociální interakce, jde o komunikaci sociální.

Sociální komunikace je významnou složkou mezilidských vztahů, lidé se jejím prostřednictvím navzájem ovlivňují, navazují vzájemné kontakty, přátelské vztahy, vytvářejí společné systémy hodnot. Podmínkou existence sociální komunikace je určitý uznávaný soubor významů (ve skupině nebo ve společnosti), který umožňuje vzájemné dorozumění.

Podle Hladílka je obsah každé sociální komunikace tvořen **neverbálním**, popřípadě **verbálním obsahem**, **kontextem situace**, **emotivním akcentem**. Komunikaci podle něj umožňuje systém vzájemně sdílených znaků, který tvoří **verbální komunikace** (mluvená a psaná řeč v užším smyslu slova), **paralingvistické znaky komunikace** (hlasová intonace), **nonverbální komunikace** - výraz (mimika a kinezika, tzv. "řeč těla"), chování (jednání, gesta, ale i pohledy a další komunikace prostřednictvím obrazů a symbolů).

Ze vztahového hlediska lze podle Hladílka rozlišit další formy komunikace, a to komunikaci **intrapersonální**, např. získávání informací z počítače nebo archivu, a **masovou komunikaci**, komunikaci zprostředkovanou masmédií (Hladílek, 2006).

Hladílek píše: "*Sociální komunikace je sdělováním, přenosem informací či výměnou významů v rámci sociálního kontaktu, který uvádí společenskou komunikaci do souvislosti se společenskými systémy a jejich strukturou. Sociální komunikace obsahující sdělování je nutnou podmínkou existence společnosti a jejich jednotlivých útvarů. Je základním předpokladem organizace řízení a zprostředkovávání pohybu informací. Podílí se na procesech utvářejících veřejné mínění, zahrnuje širokou oblast masového sdělování i vyučování, které je v podstatě komunikačním procesem. Komunikace umožňuje lidský sociální život, přenos společenských norem, hodnot a ideálů, podílí se na rozvoji vzdělanosti a kultury*" (Hladílek, 2006, s. 7).

Všechny způsoby vzájemného ovlivňování lidí označujeme sociální interakcí. Aby si lidé k sobě mohli vytvořit vztah, musí vstoupit do interakce, musí spolu komunikovat. Komunikace je symbolickým výrazem interakce. Hladílek píše: "*Komunikace je výpovědí o tom, jak člověk chápe, vidí, interpretuje sebe, jiné lidi a vztahy mezi nimi*" (Hladílek, 2006, s. 7).

Linhartová interakci definuje jako vzájemné aktivní působení, ovlivňování jedinců, skupin a prostředí. Znamená to, že jeden subjekt svým jednáním vyvolává změnu v druhém subjektu. Sociální interakce podle ní představuje vzájemné sociálně psychologické působení

lidí, které probíhá na různých úrovních sociálních vztahů. Je spojnicí mezi činností lidí a jejich vztahy. Uskutečňuje se pomocí sociální komunikace (Linhartová, 2001).

Podle toho, jak jedinci na sebe při interakci působí, rozeznáváme dva hlavní typy sociální interakce: ***převážně jednosměrné působení subjektů*** a ***obousměrné působení dvou subjektů***. V prvním případě jde o takové situace, v nichž jeden člověk působí na druhé lidi např. tím, že se na někoho dívá, že mu něco říká, že mu dává pokyny, že ho hodnotí. Ve druhém případě se jedná o úplnou formu sociální interakce. Oba subjekty jsou při ní aktivní a ovlivňují se navzájem (Linhartová, 2001).

Společenská komunikace podle Hladíka probíhá zásadně ve dvou podobách, které označujeme termíny ***komunikační akt*** a ***komunikační proces***.

Komunikační akt zahrnuje jednotlivé případy komunikace. Je tím např. rozhovor dvou lidí, porada nebo schůze s několika účastníky, vyučování ve školní třídě během jedné vyučovací hodiny. Je to poměrně uzavřený celek, přičemž "uzavřenost" je definována komunikační situací a obsahem s časovým trváním různě dlouhým, od několika vteřin (letný rozhovor) po několikahodinové schůze, vyučování, přednášky atd. Komunikační akty jsou doprovázeny motivačními vazbami (sympatie, antipatie, obranné postoje atd.). Mohou se během komunikace vyvíjet, formovat, měnit rychle či pomalu. Komunikace je dokonce předpokladem rozvoje některých motivačních vazeb interindividuálních. Např. sympatie se nemůže rozvinout bez komunikačních aktů, stejně tak ovšem antipatie.

Komunikační proces se skládá z několika komunikačních aktů, které se často a s různou pravidelností opakují. Od komunikačního aktu se komunikační proces liší větší složitostí všech zúčastněných prvků a delším trváním. Příkladem jsou vyučovací procesy složené z několika vyučovacích aktů.

V komunikačních aktech a komunikačních procesech se vždy něco děje. Každodenní život společnosti je naplněn různými komunikačními akty, probíhají v něm různé komunikační procesy. Komunikační akty navozují změny často jen mikroskopické (ve vztazích mezi lidmi, ve společenských skupinách a institucích), jsou součástí mnoha společenských procesů. V komunikačních procesech jde naproti tomu většinou o navozování větších změn. Komunikační akty a komunikační procesy jsou součástí specifických komunikačních situací. Ty je možno odpozorovat ze situací, které se naskytnou každému člověku mnohokrát. Život společnosti se skládá z nepřehledného množství podobných situací,

které probíhají současně nebo po sobě na různých místech v různých souvislostech. Vytvářejí složité komplexy, z nichž jednotlivý člověk přehlédne jen část. Ve svém celku nejsou přímo pozorovatelné a lze k nim přihlížet pouze nepřímě.

Komunikační situace jsou podle vzniku *spontánní*, které vznikají náhodně, a *záměrné*, tj. organizované a předem uspořádané. Spontánní situace bývají většinou volné, záměrně vzniklé situace bývají většinou prostorově a jinak uspořádány (Hladílek, 2006).

1.3 Pedagogická interakce a komunikace

Pedagogická interakce se odehrává v sociálním prostředí, ve kterém jednotliví aktéři zastávají různé sociální role. Výkon těchto rolí je provázen specifickou formou vzájemné interakce. Vztah mezi pedagogickou interakcí a prostředím školní třídy je oboustranný. Školní prostředí ovlivňuje charakter interakce a podmiňuje i určitou formu komunikování. Příkladem může být to, že jinak bude probíhat interakce téhož učitele se dvěma třídami. Platí samozřejmě i opačné tvrzení, a to, že pedagogická interakce ovlivňuje sociální prostředí. Tatáž třída se může chovat rozdílně jen proto, že s ní rozdílným způsobem jednájí dva rozdílní učitelé. (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Učitel může ovlivňovat vztah žáků k učení i k sobě samému. Učitelův vztah ke konkrétním žákům je vztahem hodnotícím. Odráží se v něm jak rozumové, tak i citové hodnocení žáka. Postoj učitele ke třídě i k jednotlivým žákům se neutváří jen bezprostřední interakcí s nimi, ale také pod vlivem informací získaných od jiných učitelů, rodičů i samotného žáka. Učitelova představa ideálního žáka vede k nadhodnocování žáka blížícího se této jeho představě a podhodnocování toho, který se této představě vzdaluje (Nezvalová, 1995).

Pedagogická komunikace je zvláštní formou komunikace sociální, sleduje systematické, cílevědomé, vzdělávací, postojové a výcvikové působení ve výuce i mimo ni. Gavora ji chápe jako vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výukovým cílům. Informace jsou v ní zprostředkovány jazykovými i nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou (Gavora, 1988).

Mareš a Křivohlavý vymezují *základní funkce pedagogické komunikace*. Pedagogická komunikace podle nich zprostředkovává společnou činnost účastníků či jednotlivých pracovních skupin. Zprostředkovává také vzájemné působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů a emocí. Dále zprostředkovává osobní i neosobní vztahy. Pedagogická komunikace formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků. Je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť výukový cíl, učivo, výukové metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě. Pedagogická komunikace také konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj dynamiku, udržuje i jeho stabilitu (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Hladílek upozorňuje na to, že v současné době se stále více uplatňuje potřeba aktivizovat žáka, podporovat jeho individualitu, rozvíjet jeho kreativitu, umožnit mu uplatnit vlastní názor, zdůvodnit své stanovisko, omezit direktivní formu výuky učitele. Uplatňují se proto takové typy výuky, mezi něž patří např. výuka individualizovaná, diferencovaná, skupinová, integrovaná. Tyto formy umožňují účinnější komunikaci a zkvalitňování vzájemné interakce žák - učitel, žák - žáci (Hladílek, 2006).

2 Pedagogická komunikace

Kapitola se snaží vysvětlit pojem pedagogická komunikace, který je chápán z různých hledisek, v rozdílném obsahu i rozsahu. Objasňuje, co je obsahem pedagogické komunikace, jaká jsou pravidla pedagogické komunikace, a popisuje jednotlivé typy pedagogické komunikace.

Pedagogická komunikace je definována jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Řídí se osobitými pravidly, která určují pravomoci jejich účastníků. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými i neязыkovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou (Gavora, 1988).

Navrátil, Klimeš a Fleischmann vysvětlují komunikaci jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu (Navrátil, Klimeš, Fleischmann, 1992).

Nelešovská vychází z definice Gavora (1988) při stanovení *základních funkcí pedagogické komunikace* na základě funkcí stanovených Marešem a Křivohlavým (1995). Za stěžejní považuje dvě funkce pedagogické komunikace. První z nich je ta, že pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání. Druhou funkcí je to, že pedagogická komunikace zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace - učitelem a žákem, žáky navzájem (Nelešovská, 2005).

Pedagogická komunikace má nejméně tři roviny, tři dílčí podoby, které se navzájem ovlivňují a prostupují. Podle míry připravenosti komunikace a míry očekávanosti jejího průběhu můžeme vyčlenit jednak *pedagogickou komunikaci, která se dá promyslet předem, detailně připravit*. Provádí se v nezměněné podobě. Dále je to *pedagogická komunikace, která se dá připravit jen rámcově*. Lze ji na základě zkušeností učitele dopředu odhadnout, předpokládat její pravděpodobný vývoj. Posledním typem je *pedagogická komunikace nepřipravená*. Probíhá v jedinečných, neopakovatelných situacích, které jsou často velmi emocionálně vypjaté (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Mareš a Křivohlavý k tomu dodávají: "... *dovednost komunikovat není nedostižným uměním, které je (v podobě schopností a nadání) někomu dáno a někomu nikoli. Má základnu, kterou lze systematicky nacvičovat, rozvíjet, a má nadstavbu, která z ní vyrůstá v podobě tvořivé a individuálně svébytné činnosti*" (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 31).

Mezi účastníky pedagogické komunikace zařazujeme na jedné straně vychovávající, na druhé straně vychovávané. **Vychovávající** jsou ti, kteří ovlivňují svým, zejména pedagogickým, působením ostatní kolem sebe. Jsou to nejčastěji dospělí lidé s určitou pedagogickou kvalifikací, ale také školní třída nebo skupina žáků ve třídě. **Vychovávaným** účastníkem pedagogické komunikace je potom žák jako jednotlivec, skupina žáků, třída, žáci školy apod. (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Nelešovská uvádí, že při dnešních možnostech můžeme nalézt i jiné formy vzdělání. Mohou nás vzdělávat učební pomůcky, učebnice, didaktická technika. Na vzdělávání žáků se v současné době mnohdy výrazně podílejí rodiče. V procesu komunikace lze za základní činitele považovat učitele a žáka. Pro upřesnění je potřeba dodat, že o pedagogické komunikaci hovoříme i tehdy, komunikují-li žáci mezi sebou (Nelešovská, 2005).

Průběh a výsledky pedagogické komunikace ovlivňuje počet účastníků. S jejich vzrůstajícím počtem se možnosti přímé sociální komunikace zužují, s klesajícím počtem se naopak rozšiřují. Vlivem administrativních opatření mnohdy nelze podstatně snížit počet žáků ve třídě. Ten je pak limitujícím parametrem pro počet účastníků pedagogické komunikace. V takovém případě je na učiteli, aby našel konkrétní cestu k tomu, jak umožnit jednotlivým žákům co nejširší plejádu komunikačních podnětů. Navíc je třeba zvolit takovou kombinaci vyučovacích metod, která by při daném počtu osob, daných cílech, učivu, materiálních podmínkách přinesla co nejlepší výsledek (Linhartová, 2001).

2.1 Obsah pedagogické komunikace

Obsah pedagogické komunikace se v povědomí veřejnosti často ztotožňuje s učivem. Pravdou je, že samotné učivo v centru komunikace učitele se žáky stojí. Jeho obsah učitel žákům zprostředkovává, ale nezůstává pouze u rozumového sdělování učiva. V rámci prezentace učiva učitel působí také emotivním způsobem a dává žákům zřetelně najevo, jak

nejen jeho samotného obsah volně ovlivňuje. V toho vyplývá, že učivo obsahuje jak rozumovou, tak i citovou a volní složku. Všechny tyto složky učitel žákům v průběhu komunikačního procesu sděluje a oni mohou tato jeho sdělení vnímat, akceptovat a poté zvnitřňovat (Linhartová, 2001).

Podle Schneiderové má pedagogická komunikace za cíl ovlivnit nejen poznatkovou strukturu, ale také názory a postoje posluchačů. Na uvedený druhý cíl nesmí zapomínat pedagogická komunikace především při volbě pedagogické formy a pedagogických metod a samozřejmě při práci s pedagogickým obsahem (Schneiderová, 2003).

Podle Mareše a Křivohlavého není pedagogická komunikace jen výměnou učebních informací nebo předáváním sociální zkušenosti. Její obsah závisí na tom, kterou pedagogickou funkci právě plní. Může např. zprostředkovávat mezilidské vztahy, emocionální stavy, postoje, nebo může organizačně zajišťovat průběh společné činnosti (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Podle Linhartové je obsah pedagogické komunikace poměrně široký. Zahrnuje výměnu učebních informací, předávání sociálních zkušeností, zprostředkování sociálních vztahů, postojů, emocionálních stavů. V neposlední řadě zahrnuje také organizační otázky (Linhartová, 2001).

Linhartová se dále vyjadřuje k průběhu pedagogické komunikace, který závisí na mnoha skutečnostech. K těm nejvýznamnějším patří **obsah pedagogické komunikace**, tedy učivo, sociální zkušenosti, sociální vztahy, postoje, emocionální stavy obou aktérů. Další skutečností je **osobnost učitele** (jeho osobnostní kvality, rysy, vlastnosti, zejména odborné, pedagogicko-psychologické schopnosti a dovednosti, komunikační schopnosti a dovednosti) a **osobnosti žáků** (jejich osobnostní kvality, rysy, vlastnosti, zejména jejich aktivita). Dalšími skutečnostmi jsou **metody a formy výuky** a **pravidla, podle nichž se komunikuje** (Linhartová, 2001).

2.2 Pravidla pedagogické komunikace

Jakékoli soužití lidí s sebou nese nutnost sladit chování jednotlivce s chováním členů skupiny. Jinak by ve společenství mohl nastat chaos. Školní třída je také jistým typem

společenství, které je utvořeno za tím účelem, aby plnilo zejména výchovné a vzdělávací cíle. I v něm musí být vytvořen jistý pořádek, který tvoří důležitý rámec celého výukového procesu. Každá sociální komunikace, tedy i komunikace pedagogická, se řídí určitými pravidly. Ta jsou formulována společností (zejména obecnými pravidly chování se ve společnosti) a školou a jsou současně výsledkem procesu střetu zájmu mezi učitelem a žáky (Linhartová, 2001).

Mareš a Křivohlavý k tomu dodává: "*Také pedagogická komunikace má svá pravidla, počínaje oslovením účastníků a konče určením místa, kde bude probíhat. Část komunikačních pravidel je přesně formulována, část je stanovena obecnými pravidly chování v dané společnosti, část je výsledkem dohody mezi konkrétními účastníky*" (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 38).

Gavora shrnul komunikační pravidla pro učitele a žáky, která platí pro frontální výuku. Učitel má právo kdykoli si vzít slovo; mluvit, s kým chce; mluvit, o čem chce; mluvit v rámci vyučovací hodiny, jak dlouho chce; mluvit v rámci učebny, kde chce; mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou. Žák má právo, mluvit jen tehdy, když mu učitel udělí slovo; mluvit jen s tím, kdo mu byl určen; mluvit jen o tom, co mu bylo určeno; mluvit jen tak dlouho, jak mu bylo určeno; mluvit jen na místě, které mu bylo určeno; mluvit jen v pozici, která mu byla stanovena (Gavora, 1988).

Za těchto podmínek je velmi obtížné vést žáky k aktivitě a iniciativě. Vážné je, že některé společensky důležité aktivity se u nich téměř vůbec nemohou rozvíjet. Skalková upozorňuje: "*Vyměňovat si názory, navzájem se doplňovat, zdůvodňovat svá stanoviska, vzájemně se k sobě obracet - to jsou formy aktivity, které žáci při frontálním vyučování nemohou v náležitě míře získat*" (Skalková, 1978, s. 127).

Linhartová dodává, že pokud se učitel rozhodne pracovat se žáky jinými organizačními formami než je hromadné (frontální) vyučování, musí pečlivě promyslet a jednoznačně formulovat taková pravidla, aby vyučování bylo funkční. Je dobré, když jsou tato pravidla formulována společně se žáky a nebylo jich víc než deset. Takto si je žáci lépe zapamatují a mají k nim optimálnější vztah. Je proto pravděpodobné, že je budou přesvědčivěji respektovat. Současně by pravidla měla být funkční, neboť jen tak budou soustřeďovat pozornost žáků na jejich účelné chování (Linhartová, 2001).

Cangelosi udává pro používání menšího počtu pravidel několik důvodů. Málo pravidel se zapamatuje snadněji než mnoho. Jednotlivé pravidlo se v menším počtu nařízení bude jevit jako důležité. Funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k tomu, aby přemýšleli o svém chování. Funkční pravidla také soustřeďují pozornost spíše na účelné chování než na nefunkční normality (Cangelosi, 1994).

Navrátil, Klimeš a Fleischmann stanovili pravidla komunikace v jejich novém modelu pedagogické komunikace. Podle nich mohou každý komunikační akt začínat jak učitelé, tak i žáci. Žáci mají právo se v případě potřeby pomoci či výměny informací při řešení problému obrátit kdykoli na učitele či spolužáky. Žák jako partner učitele se spolupodílí na přípravě a realizaci programu činností ve vyučovací hodině. Délka hovoru učitele a žáků v průběhu pedagogické komunikace není prioritně ovlivněna jen záměrem vyučujícího, ale také potřebami a možnostmi žáků. Místo učitele a žáků v komunikaci není jednoznačně determinováno statickým schématem tradičního vyučování. Podle autorů jsou pravidla pedagogické komunikace podobná těm, které platí v jiných sférách života (Navrátil, Klimeš, Fleischmann, 1992).

Podle Cangelosiho důležitá pravidla pro chování žáků slouží čtyřem účelům. Maximalizují spolupráci a minimalizují rušivé chování žáků. Zajišťují bezpečnost žáků a příjemnost pracovního klimatu. Zamezují rušení ostatních. Udržují přijatelnou úroveň slušnosti a zdvořilosti mezi žáky, učiteli, zaměstnanci a návštěvníky školy navzájem. Toto všechno by měli mít učitelé na zřeteli při promýšlení formulací pravidel pedagogické komunikace (Cangelosi, 1994).

2.3 Typy pedagogické komunikace

Komunikace je výraz, který obsahuje mnoho atributů, souvisejících s životem každého člověka ve společnosti. Schopnost porozumět ostatním lidem prostřednictvím verbálních a neverbálních prostředků komunikace významně ovlivňuje proces socializace člověka. Verbální komunikace je zpravidla uvědomělým projevem člověka za účelem přenosu kognitivních informací. Při neverbální komunikaci tomu tak být nemusí. Výrazové prostředky neverbální komunikace nám umožňují dávat zpětnou vazbu souhlasnou nebo nesouhlasnou, podtrhnout nebo změnit smysl verbálního sdělení, ovlivnit druhého. Mimoslovní komunikací

sdělujeme své sebehodnocení - kdo jsem nebo jak chci být vnímán, řídíme průběh komunikace (předávání slova). Neverbální projevy jsou sice do značné míry neuvědomované, ale umožňují současně přenášet postoje a emocionální stavy. Jde o způsoby, varianty a možnosti dorozumívání, vyjádření pocitů a dojmů, šancí a příležitostí. Stejně tak komunikace vyjadřuje důvěru, intimitu, vztah, bezpečí či konkrétní chování člověka (Kaleja, Zezulková, Franiok, 2011).

2.3.1 Verbální komunikace

V pedagogické komunikaci ve škole stojí na prvním místě mluvení - řeč. Základní jednotkou je slovo, proto hovoříme o slovní - verbální komunikaci. Zahrnuje zvukovou i psanou formu. Schneiderová píše: *"Řeč je nejuniverzálnějším způsobem dorozumívání, nejméně se zkresluje smysl sdělení při jeho předávání"* (Schneiderová, 2003, s. 21).

Podle Hladíka je verbální složka komunikace ve škole velmi významná. Pro učitele je jedním ze základních prostředků sdělování slovo. Verbální komunikací se dají poměrně přesně definovat pojmy, přesně vyjádřit vztahy mezi jevy. Učitel musí mít schopnost srozumitelně a jasně vyjadřovat své myšlenky a předávat je žákům jak slovní, tak i písemnou formou (Hladílek, 2006).

Verbální komunikace má v pedagogickém procesu určité fáze. Nejdříve musí existovat záměr učitele něco žákovi sdělit. Ten předchází slovní formulaci a dává jí smysl. Následuje vlastní sdělení, které je adresováno určitému příjemci, v našem případě žákovi nebo skupině žáků nebo celé třídě. Příjemce se snaží o dekódování sdělení a snaží se odhalit jeho smysl (Nelešovská, 2005).

Schneiderová popisuje zásady verbální komunikace. Vždy by měl mluvit jen jeden. Skákání do řeči je posuzováno jako nezdvořilost. Mluvit bychom měli stručně, věcně a logicky a v kratších větách. Zároveň také jasně a srozumitelně. Myšlenky bychom měli objasňovat na příkladech. Měli bychom zvolit úroveň řeči adekvátní posluchači. Důležité je omezit příkazová a zákazová slova, která vyvolávají reakci odporu nebo naprosté poslušnosti a závislosti. Měli bychom správně dýchat, frázovat, mluvit přiměřeně rychle a hlasitě, intonovat. V neposlední řadě bychom se měli vyvarovat častých výplňkových slov a vsuvek

("jasně", "tedy", "vlastně"), neopakovat stále stejná slova nebo nelogická spojení, např. "hrozně hezké" (Schneiderová, 2003).

Srozumitelnost řečového projevu, která je předpokladem uplatňování úspěšného komunikačního stylu učitele ve vyučování, je podle Křivohlavého podmíněna **jednoduchostí** promítající se do používání krátkých vět, používání srozumitelných a známých výrazů, názornosti podání, dodržování pravidel o dělení přestávek a pauz v řeči, správnosti kladení větného a slovního přízvuku. Srozumitelnost je také podmíněna **přehledností sdělení** zahrnující logickou vazbu slovního projevu, rozčlenění slovního projevu podle jednotlivých částí tématu, navazování nových informací na poznatky dříve osvojené, úvodní označení tématu a závěrečnou sumarizaci nejpodstatnějších sdělení. Dále je srozumitelnost podmíněna **výstižností** spočívající ve volbě nejvhodnějších slov a vět, v hovoření "k věci", v soustředění se na podstatné a vynechávání nepodstatného. V neposlední řadě je srozumitelnost podmíněna **podnětností** zvyšovanou používáním příkladů, používáním různých forem řeči (oznamovací, tázací věty), nevyhýbáním se přímé řeči, vyhýbáním se neosobnímu způsobu mluvy, používáním příměrů, podobenství a modelů (Křivohlavý, 1987).

Základem verbální pedagogické komunikace je kladení otázek učitelem a odpovídání žáka. Otázka se často zaměřuje s tázací větou. Označení otázka se podle Nelešovské používá ve významu úkol, problém, který je třeba vyřešit. V pedagogické komunikaci může být odpovědí mnoho různých činností. Jde nejčastěji o repliku, která reaguje na danou otázku. Není samostatná, váže se k otázce a je na ní závislá. Otázky a odpovědi zaznívající ve výuce jsou součástí většího celku - výukového dialogu (Nelešovská, 2005).

Nelešovská uvádí, že základním předpokladem toho, aby otázka vyvolala patřičnou odezvu, je, že splňuje určité požadavky. Je to například **přiměřenost**. Učitel vychází při sestavování otázky z možností žáků. Má na paměti jejich věk i úroveň vědomostí. Pro žáka je nepřijatelná otázka obtížná. Není schopen ji pochopit, a tudíž na ni nemůže ani odpovědět, stejně jako na otázku velmi lehkou, jednoduchou. Dalším požadavkem je **srozumitelnost a stručnost**. Stručnost je důležitou podmínkou srozumitelnosti. Srozumitelnost projevu může být ohrožena nepřehledným souvětím, nedbalou výslovností učitele nebo nepřiměřeností slovní zásoby. Třetím požadavkem je **jednoznačnost**. Je podmíněna položením vždy jen jedné otázky, která je postavena tak, že připouští jediný způsob odpovědi. Pokud tomu tak není a na otázku existuje několik správných odpovědí, musí učitel respektovat každou z nich, i když nekoresponduje právě s tou, kterou měl na mysli. Dalším požadavkem je **věcná správnost a**

přesnost. Vychází z odbornosti učitele, který by ji měl důsledně dodržovat. Nesprávně či nepřesné pojmenování skutečností vede žáky k tomu, že ho považují za nedůležité. Posledním požadavkem je **jazyková správnost.** Svědčí o řečové kultuře a úrovni učitele, který by měl dbát na čistotu a správnou skladbu svého jazykového projevu a jeho správnost (Nelešovská, 2005).

"Každému, kdo prošel školním vzděláváním, je zřejmý fakt, že se ve škole mluví jinak, než mimo ni. Školní jazyk má svá lingvistická specifika - je spisovný, gramaticky korektní, abstraktní a oproštěný od kontextu, avšak zároveň velmi explicitní (vše, co chce mluvčí sdělit, musí být dokonale verbalizováno). Rovněž zahrnuje specifickou slovní zásobu - především odbornou terminologii" (Šedřová, Svařílek, Šalamounová, 2012, s. 41). Autoři dodávají, že školní jazyk tvoří svébytný systém, který mají žáci pevně spojen s prostředím školy - jinde a v jiných situacích jej prakticky nepoužívají.

Je nesmírně důležité, aby otázky vycházely ze života žáků, z jejich zkušeností, aby byla zjevná jejich provázanost s praktickým životem. Jen takové otázky mohou sloužit k vhodné motivaci žáků a povzbudit jejich zájem o probírané učivo. Kromě správnosti formulace otázek je třeba zvážit i pořadí, ve kterém budou za sebou následovat, a zvolit mezi nimi dostatečný časový odstup (Nelešovská, 2005).

Aby byla verbální komunikace ve škole nejen funkční, ale aby splňovala i určité požadavky z hlediska estetického, musí učitel ovládat určité verbální komunikativní dovednosti. Patří sem mimo jiné akustické vlastnosti hlasu a jejich ovládání, práce s dechem při mluvení, přízvuk, rytmus, dynamika, intonace, tempo, pauza a v neposlední řadě také spisovná výslovnost (Nelešovská, 2005).

Hladílek píše: *"Ve svém mluvním projevu by se neměl učitel dopouštět chyb, mezi něž patří přeřeknutí, zkomolení části slova, použití nevhodného výrazu, záměny osob apod. Sám by pak měl tyto chyby u žáků taktně opravovat. Měl by také funkčně využívat přestávky v řeči a to jak velké pauzy (trvajících déle jak jednu sekundu), tak malé pauzy odpovídající frázování řeči. Svým jazykovým projevem by měl být učitel žákům vzorem"* (Hladílek, 2006, s. 28).

2. 3. 2 Neverbální komunikace

Označení nonverbální komunikace znamená mimoslovní komunikaci. Nejde však jen o mimickou stránku řeči, ale o celý komplex mimoslovních signálů - řeč těla. Taková řeč těla je daleko upřímnější než slova.

Podle Šika je to, co lidé říkají, často velmi odlišné od toho, co si skutečně myslí a co cítí. Projevy neverbální komunikace lze lhát skutečně velice těžko, protože jsou velmi úzce propojeny s emoční sférou, nedají se nařídit a věrohodně zahrát působením volního úsilí (Šik, 2004).

Nonverbální komunikace je historicky daleko starší než řeč. Šik píše: *"I když si dnes bez verbální komunikace nedovedeme dnešní život vůbec představit, hraje neverbální komunikace významnou roli, která přes podvědomí a mnohdy ne zcela zřejmé mechanismy ovlivňuje naše postoje, nálady a pocity. V praxi to znamená, že i když jí mnohdy nepřikládáme velký význam, stojí kdesi v pozadí"* (Šik, 2004, s. 22).

Velmi precizně rozebírá jednotlivé prvky nonverbálního projevu Křivohlavý. Při nonverbální komunikaci jde o to, co si sdělujeme výrazy obličeje (mimika), pohledy (řeč očí), pohyby (kinezika), fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla), gesty (gestika), dotekem (haptika), přiblížením či oddálením (proxemika), tónem řeči, úpravou zevnějšku a životního prostředí (Křivohlavý, 1988).

Vedle otázky, jak jinak komunikujeme než slovy, vyvstává také další téma, co si sdělujeme beze slov. I tímto se nejvíce zabýval Křivohlavý. Mimoslovně si podle něj sdělujeme emoce (pocity, nálady, afekty), zájem o sblížení (navázání intimnějšího styku). Snažíme se u druhého vytvořit dojem o tom, kdo jsem já. Snažíme se záměrně ovlivnit postoj partnera. Řídíme chod vzájemného styku (Křivohlavý, 1988).

Prvním z prvků nonverbálního projevu jsou **výrazy obličeje** neboli **mimika**. Nelešovská popisuje jednotlivé funkce mimických projevů. Je to jednak sdělování kulturně tradovaných gest - daných nepsanou sociální normou určité země (zdvořilostní úsměv apod.). Další funkcí jsou tzv. instrumentální pohyby, což jsou např. výrazy obličeje při kýčání, při zívání. Nejčastější funkcí je sdělování emocí - citů a pocitů, nálad, citových prožitků a afektů (Nelešovská, 2005).

Chceme-li porozumět vztahu mezi výrazem obličeje a emocionálním stavem člověka, musíme nejdříve vědět, kolik rozeznáváme různých druhů emocí a kolik druhů mimických výrazů je možno od sebe odlišit. Výzkumy zjistily, že člověk dokáže s velkou přesností odlišit sedm primárních emocí ve výrazech obličeje. Je to štěstí - neštěstí, neočekávané překvapení - splněné očekávání, strach a bázeň - pocit jistoty, radost - smutek, klid - rozčilení, spokojenost - nespokojenost, až znechucení, a zájem - nezájem (Křivohlavý, 1988).

Je zřejmé, že složitá emocionální situace může u člověka vyvolat i několik různých emocí najednou - např. úžas a radost. V životě nastávají též chvíle, kdy se snažíme "hraným" výrazem překrýt "autentický" emocionální výraz, např. v situaci, kdy jsme nemile překvapeni (Nelešovská, 2005).

Děti vysílají při vyučování celou řadu zpráv svými mimickými projevy. Učitel, který je schopný tuto zprávu přijmout a dešifrovat, daleko lépe porozumí svým žákům. Samozřejmě i pedagogická komunikace bude účinnější a příjemnější. Učitel může tímto způsobem celou řadu zpráv vysílat svým žákům během vyučování. Pokud jsou žáci na to zvyklí, stačí pak pouze zamračení učitele, malý úšklebek a žák ví, co to znamená (Nelešovská, 2005).

Svatoš dodává, že v pedagogické komunikaci mají mimické projevy různou funkci: pro žáka jsou především zpětnou vazbou o jeho výkonu či chování. Učitel může beze slov vyjadřovat své uspokojení či naopak nemilé překvapení nad momentální pedagogickou situací apod. Žákovy mimické projevy naopak učitel (a ostatním) sdělují např. míru klidu či rozčilení, soustředěnosti, strachu, obav či naopak radosti nad zdarem a další prožitky (Svatoš, 2009).

K nejdůležitějším způsobům sdělování patří **řeč očí (pohledy)**. Například různá délka pohledu nás informuje o tom, že se déle díváme na osobu, které si vážíme, nebo na preferované osoby - osoby, kterým dáváme z různého důvodu přednost. Na to jsou žáci velmi citliví. Správný a přiměřený kontakt pohledem je velmi důležitý. Kdo se při mluvení na druhé lidi nedívá, bude jen těžko schopen přesvědčit někoho o tom, co mu leží na srdci (Šik, 2004).

Nelešovská dodává: "*Poznatky z oblasti mimiky a řeči očí dokázaly, jak důležitá je tato nonverbální komunikace. Tím, co naše oči dělají, sdělujeme druhým lidem nejen to, jak nám je, jak se cítíme, ale i jaký k nim máme vztah. Nebýt této řeči očí byl by náš osobní styk i styk učitele se žáky o něco skutečně cenného a podstatného ochuzen*" (Nelešovská, 2005, s. 51).

Kinezika neboli **řeč pohybů** je oblastí sociální psychologie zabývající se pohyby těla a jeho částí při nonverbální komunikaci. Kinezika zahrnuje všechny druhy pohybů. Podle Svatoše může být míra pohybů různá: od mikroúrovně (pohyby prstů, paží, ...) až po značnou pohybovou aktivitu ve vymezeném prostoru - pohyb učitele po celé třídě (Svatoš, 2009).

Do kineziky patří gesta, která jsou ze všech pohybů nejvýraznější. **Gestika** se zabývá pohyby, které mají výrazný sdělovací účel. Doprovázejí nebo nahrazují slovní projev. Jde o pohyby kterékoli části těla - nejen rukou, i když většina gest je záležitostí právě rukou. Řadu gest používáme záměrně. Častokrát se však stává, že uděláme určité gesto, aniž bychom si toho byli vědomi. Svatoš tvrdí: "*Gestikulaci je potřebné použít všude tam, kde by mohlo dojít k nedorozumění, kde je potřebné dát slovní podobě komunikace další dimenzi*" (Svatoš, 2009, s. 65).

Nelešovská vyjmenovává jednotlivé funkce gest. Gesta obrazně naznačují to, co by bylo možné říci slovem, ale co je přece jen srozumitelnější, když se to ukáže. Gesta zvyšují názornost řečeného. Mohou za určitých okolností vyjadřovat pravý opak toho, co je slovy sdělováno. Gesta také naznačují určitou ideu (Nelešovská, 2005).

Předmětem zkoumání **posturologie** je studium **poloh těla**. Tím, že člověk zaujme určitou polohu těla, rukou, nohou, hlavy, může jiným lidem sdělit, zda je jeho psychický postoj přátelský či nepřátelský, zda s nimi chce dále jednat nebo ne. Fyziologie rozeznává tři základní polohy člověka - vstojí, vsedě, vleže (Křivohlavý, 1988).

Nelešovská píše: "*Poloha, kterou člověk zaujímá, když je sám, je obvykle poněkud odlišena od polohy, kterou zaujímá, pokud se domnívá, že by mohl být někým viděn, případně jakmile je ve společnosti druhého člověka nebo více lidí. Vzájemná poloha dvou lidí v rozhovoru naznačuje, zda a jak moc jde hovořícímu o to, o čem se hovoří, a nakolik je pro něj důležité naslouchajícího přesvědčit. Toto je velmi důležité pro učitele a všechny pedagogické pracovníky. Z jejich postoje musí být vždy znatelné zaujetí pro dané téma, o kterém se svými žáky hovoří. Také polohy naslouchajícího žáka naznačují, do jaké míry ho zajímá to, co mu říkáme*" (Nelešovská, 2005, s. 53 - 54).

Haptika se zabývá **sdělováním dotekem**. Dojde-li k doteku mezi dvěma lidmi, je možné hovořit nejen o tom, kterou částí těla se jedna osoba dotkla určité části těla druhé osoby, ale charakterizovat i druh tohoto doteku. Může jít o podání ruky, stisk, obětí, políbení,

pohlazení, píchnutí štípnutí apod. Dotek může být interpretován jako projev přátelství či nepřátelství (Křivohlavý, 1988).

Nelešovská uvádí, že význam sdělování dotykem spočívá v mimořádné citlivosti kožního smyslu. Podáním ruky se dá druhému člověku sdělit, jestli je vítán či jestli přišel nevhod. Dotykem ruky lze žáka ukáznit i povzbudit, a přitom může jít o velmi jemný pohyb" (Nelešovská, 2005).

Dalším prvkem nonverbálního projevu je **proxemika - sdělování přiblížením a oddálením**. I tak nevinným způsobem, jako je přiblížení se k druhé osobě nebo naopak odstoupení od ní, jí něco sdělujeme. Proxemika je jednou z nejstarších disciplín nonverbální komunikace a zabývá se studiem odstupů mezi lidmi (Křivohlavý, 1988).

Nelešovská poznamenává: "*Výzkumy např. zjistily, že u osob, které spolu komunikují vestoje, existuje určitá osobní zóna člověka. Rozumí se jí myšlená čára ohraničující prostor kolem člověka, do něhož nerad pouští druhé lidi. Problémem je, že osobní zóna není u každého stejně velká a navíc se mění podle okolností. Může dojít k tomu, že se setká dvojice, z nichž jeden počítá s poměrně velkým odstupem, zatímco druhý se snaží o malý odstup. Hledání přijatelné vzdálenosti pak není jednoduché*" (Nelešovská, 2005, s. 54 - 55).

Obecně se dá podle Nelešovské říct, že při neosobním, oficiálním setkání jsou vzdálenosti větší, při přátelských, neoficiálních setkáních menší. Při volbě vhodného odstupů by si měl učitel ujasnit, o jaký typ setkání mu jde, jinak dochází k nedorozumění. V přiblížení či oddálení se při rozhovoru hraje svou roli i osobnostní charakteristika člověka, např. liší se průměrná velikost oddálení u extrovertů a introvertů. Velmi důležitý je vztah, který mezi sebou komunikující osoby mají (Nelešovská, 2005).

Do proxemiky se řadí i teritoriální (prostorové) chování člověka - adaptace v určitém prostoru, pocit jistoty a bezpečí ve vymezeném, známém prostoru, např. místo u stolu ve třídě (Schneiderová, 2003).

Paralingvistika (sdělování tónem řeči) se vztahuje k naší řeči, ale nedá se zachytit klasickými metodami jazykovědy (například zapsat). Organicky proto patří podle Křivohlavého (1988) do základního souboru nonverbálních projevů. Tvoří však určitý přechod od mimoslovních k slovním způsobům komunikace. Schneiderová (2003) řadí paralingvistické aspekty řeči ve své práci do verbální komunikace.

Paralingvistickými charakteristikami jsou například hlasitost řeči, výška tónu řeči, rychlost řeči, objem řeči, plynulost řeči, intonace (melodie řeči), pohyby v řeči, správná výslovnost, kvalita řeči (věcnost hovoru), členění řeči (frázování) (Nelešovská, 2005).

Podle Schneiderové vyjadřuje paralingvistika momentální stav člověka (emoce, únavu, stres, agresivitu, ...), psychickou poruchu, znalost nebo neznalost tématu, osobní postoj k tématu, formálnost nebo neformálnost situace, vztah k druhému člověku, váhání a rozpaky, neznalost apod. (Schneiderová, 2003).

Posledním prvkem nonverbálního projevu je *sdělování úpravou zevnějšku*. Rozumí se jím to, co je možno vyčíst ze způsobu oblečení, účesu, líčení atp. S tímto způsobem sdělování se setkávají zejména učitelé dospívající mládeže. Jde například o způsob oblékání žáků, volbu brašen a batohů pro přenášení učebnic a sešitů (Nelešovská, 2005).

Svatoš dodává ještě další prvek - *manipulaci s předměty*. Specifickým znakem pedagogické komunikace je to, že se uskutečňuje s předem stanovenými záměry a cíli, probíhá zpravidla při společné činnosti. Ta je často spojena s užíváním materiálních prostředků výuky, ať už jde o učební pomůcky nebo didaktickou techniku. Užíváním materiálních prostředků výuky účastníci vyučování komunikují mezi sebou a doplňují rozmanitost komunikačních sdělovacích kanálů. Na straně učitele se očekává jeho spolehlivé a funkční použití materiálních prostředků výuky. Selhání v užití těchto prostředků vyvolává jiný než očekávaný efekt a odvádí pozornost od sdělovaného záměru (Svatoš, 2009).

Nelešovská na závěr poznamenává: "*Nonverbální komunikace zná celou řadu způsobů, jak to či ono tomu či onomu sdělit, ukázat, dát najevo. Bez ní by byla naše komunikace fádní a nudná. Naučme se proto nejen ovládat všechny prostředky nonverbální komunikace, ale budme také vnímavější a citlivější k signálům k nám vysílaným. Pro učitele je to velmi užitečné, poněvadž pedagogická komunikace bude pak o mnoho lepší a efektivnější. Stačí jen trochu chtít, mít oči i uši otevřené a hlavně vnímat a naslouchat*" (Nelešovská, 2005, s. 57).

2. 3. 3 Komunikace činem

Šik píše: *"...verbální komunikace není oddělitelná od našeho chování a dalších doprovodných znaků. Někdy se také uvádí, že kromě verbální a neverbální komunikace existuje takzvaná komunikace činy. Ne tedy co děláme, ale jak se chováme, jak činíme"* (Šik, 2004, s. 30).

Nelešovská zdůrazňuje, že sdělování činy je velice významným druhem pedagogické komunikace. Na rozdíl od komunikace verbální a neverbální je mu ale věnována v oblasti teoretické a výzkumné malá pozornost (Nelešovská, 2005). Komunikace činem je způsob jednání, v našem případě jednání učitele se žáky a naopak, jak uvádí Křivohlavý. Zahrnuje to, co se dělá a jak se to dělá. Jedná se zejména o postoje, např. postoj učitele k nepřipravenému žákovi, k výchovným situacím, k individualitě žáka a jeho specifickým zvláštnostem apod. (Křivohlavý, 1987.) Čin jako nositel komunikačního sdělení se projevuje dle Mareše a Křivohlavého informací o aktuálním vztahu žáka ke škole - k vyučovacím předmětům, k učiteli, k učení i ke spolužákům. Totéž se týká učitele (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Ve skutečném životě je činnost člověka nedílně spojena s každým setkáním lidí, s jejich osobním rozhovorem a osobním stykem. I když se může zdát, že v rozhovoru jde o to, kdo co řekne, přece jen je dobré vědět, jak je to, co se říká, zasazeno do souvislosti s tím, co se dělá. Na jedné straně je možné pozorovat, že člověk, který něco říká, se také určitým způsobem chová, že něco dělá a že zcela určitým způsobem jedná. Na druhé straně je možné položit důraz na to, co daný člověk dělá, a vidět tuto jeho činnost jako hlavní, a to, co říká, jako druhotný průvodní jev. Závažnost toho, co děláme, pro to, co říkáme, je mimořádná. Podílí se na věrohodnosti našeho chování, jednání a mluvení. Obdobný vztah je i mezi tím, co říkáme, když něco děláme. Rozhoduje o tom, jaká je kvalita naší řeči (Křivohlavý, 1988).

2.4 Význam pedagogické komunikace

Význam pedagogické komunikace je podle mnohých autorů možné spatřovat především v dosahování výchovně vzdělávacích cílů ve výukovém procesu.

Jistá podoba součinnosti učitele a žáků ovlivněná společností preferovanou filozofií výchovy a vzdělávání byla vždy charakteristickým rysem výchovně vzdělávacího procesu ve škole. Záměrem této filozofie bylo a je vytvořit podmínky pro splnění stanovených cílů výchovných institucí, dosažení trvalejších změn v chování a jednání žáků. V průběhu součinnosti si účastníci výchovně vzdělávacího procesu sdělují fakta, pokyny, instrukce, vyjadřují svá přání, názory, tedy vyměňují si mezi sebou informace, vnitřně je zpracovávají, interpretují a vyhodnocují. Příjem a zpracování informací ovlivňuje pak jejich další činnost, prožívání a reagování. Jak je vidět, pedagogickou komunikaci je nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu. Výchova i vzdělávání byly, jsou a budou nezávisle na změnách jejich pojetí a organizace těsně spojeny s komunikací (Navrátil, Klimeš, Fleischmann, 1992).

Tuto myšlenku dokládá i Mareš a Křivohlavý, kteří podotýkají, že pokud je ve škole mnoho účastníků pedagogického procesu, není snadné sladit jejich uvažování a jednání tak, aby společně usilovali o dosažení stanovených cílů, aby pomáhali skutečnému rozvoji žákovy osobnosti. Protože jde o lidi, velmi záleží na tom, jaké vztahy se mezi nimi vytvoří, jak si vysvětlují jednání ostatních, jak se vzájemně vidí, jak se dokáží vcítit do situace druhých, jak se k sobě chovají, co a jak si sdělují. Tento pouze částečný výčet naznačuje, že pedagogický proces má svou sociálně psychologickou stránku, na níž podstatnou měrou závisejí výchovné a vzdělávací výsledky (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Navrátil, Klimeš a Fleischmann píší: "*Výchovně vzdělávací cíle, obsah vzdělání, operační struktury činností žáků, vyučovací metody, vyučovací formy představují projektovou rovinu výchovně vzdělávacího procesu. Pedagogická komunikace tvoří realizační rovinu výchovně vzdělávacího procesu, zvolené výchovně vzdělávací cíle, operační struktury činnosti žáků, vyučovací metody, atd. se stávají pedagogickou realitou až v kooperačních vztazích učitele a žáků realizovaných jako vzájemná výměna informací mezi nimi*" (Navrátil, Klimeš, Fleischmann, 1992, s. 21).

Podle Navrátila, Klimeše a Fleischmanna model organizace výchovy a vzdělávání a jemu odpovídající model pedagogické komunikace ovlivňují průběh plnění cílů rozvoje osobnosti žáků a kvalitu dosahovaných změn v jednání a chování vychovávaných, protože efektivita činností žáků uskutečňovaných v průběhu vyučovací hodiny je nemyslitelná bez

určité podoby vzájemného dorozumívání mezi žákem a učitelem. Rozhodujícím kritériem efektivity komunikace je míra rozvoje osobnosti žáka dosažená prostřednictvím této komunikace. Za míru rozvoje osobnosti považujeme úroveň osvojení vědomostí, dovedností, návyků, úroveň rozvoje kognitivních procesů, osobnostních vlastností. Efektivita je tím větší, čím více pedagogická komunikace přispěla k rozvoji (Navrátil, Klimeš, Fleischmann, 1992).

Jak již bylo napsáno, pedagogická komunikace ve svých různých podobách slouží výchovně vzdělávacím cílům, plní pedagogické funkce. Podle toho, o jakou podobu pedagogické komunikace se jedná, jsou její cíle pro jednotlivé účastníky různě závazné, mají rozdílnou strukturu a různý dosah. Co to však znamená, že komunikace slouží výchovně vzdělávacím cílům, plní pedagogické funkce? Aby byla odpověď snadnější, Gavora zavedl vedle výchovně-vzdělávacího cíle ještě jeden pojem: **cíl pedagogické komunikace, komunikační cíl**. Základní rozdíl je v tom, že výchovně vzdělávací cíl má širší, globálnější, a hlavně určující charakter. Komunikační cíl je užší, konkrétnější, aktuální. Můžeme to vyjádřit i tak, že výchovně vzdělávací cíl určuje celkovou strategii postupu, komunikační cíl pak dílčí taktické kroky. Výchovně vzdělávací cíl bývá výslovně stanoven, dopředu promyšlen, komunikační cíl nebývá často vyjádřen, mění se s měnící se situací, nebývá plně uvědomován (Gavora, 1988).

Linhartová dodává, že výukový cíl je stěžejní pedagogickou kategorií. Vyplývá z obsahu učení látky, musí být vždy přiměřený věkovým a psychickým zvláštnostem vychovávaného jedince. V širších souvislostech je také ovlivněn celospolečenskými záměry, orientací a smyslem konkrétní výchovně vzdělávací instituce. Z cíle výuky se posléze odvíjejí prostředky, jejichž prostřednictvím se má stanoveného cíle dosáhnout. Mezi nejdůležitější patří vyučovací formy a metody, stejně jako veškeré didaktické prostředky (např. učební pomůcky, didaktická technika apod.). Každý vhodně stanovený komunikační cíl musí vždy odpovídat konkrétnímu druhu výukového cíle (cíle kognitivní, psychomotorické, afektivní) a jeho příslušné cílové úrovni, např. zapamatování porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení (Linhartová, 2001).

V této kapitole je také třeba zdůraznit, jak důležitá je příprava studentů učitelských oborů z hlediska pedagogické komunikace, tedy získání jistých komunikativních dovedností při přípravě na budoucí povolání.

Často se setkáváme s mladými lidmi, kteří stojí na začátku vysokoškolských učitelských studií a většinou spojují představu svého budoucího působení v roli učitele

především se studovanými obory a jejich hlubokým ovládnutím. Pochopitelně - mít a uplatnit poznatky aprobačních disciplín jsou nutnou podmínkou, abychom jako lidé byli v roli učitele respektováni a stali se kvalitními představiteli oboru. Studenti učitelství však zapomínají na tu část učitelské role, která je na rozdíl od neučitelských profesí založena na zprostředkování oborových poznatků žákům, jejichž charakteristiky jsou velmi různé. I sebelépe odborně připravený profesionál může ve svém pedagogickém působení selhávat, nebude-li přibližovat svůj obor adresátům kvalitně. Znalost toho, jak s kýmkoliv ve třídě komunikovat, navazovat a rozvíjet potřebné vztahy ve smysluplné kooperaci atd., dává učitelské profesi sociální rozměr, kterému se musíme v předraduální přípravě učit. K první vyučovací pokusům bychom měli dostat příležitost až tehdy, máme-li již potřebnou komunikativní zdatnost a jsme-li osobnostně a sociálně dostatečně vyzrálí. Komunikativní dovednosti a schopnosti člověka, který jedná v roli, jsou do jisté míry obrazem jeho profesionálních kvalit (Svatoš, 2009).

Nelešovská také zdůrazňuje nutnost přípravy studentů v oblasti pedagogické komunikace: *"... pouze kvalitně připravený adept učitelství, a to i v oblasti pedagogické komunikace, bude, kromě jiného, způsobilý k vykonávání své profese a bude úspěšně zvládat stále se zvyšující požadavky na osobnost učitele i na jeho tvořivý přístup k pedagogické činnosti"* (Nelešovská, 2003, s. 8).

V jiné publikaci Nelešovská dodává, že učitel by měl disponovat nejenom širokým všeobecným a odborným rozhledem, ale zároveň i souborem pedagogických kompetencí, které se stanou východiskem jeho komunikace se žáky. To vše se podle ní odráží v učitelském pojetí výuky, jež se promítne do jeho vyučovacího stylu (Nelešovská, 2005).

3 Pedagogická komunikace v praxi

3.1 Cíl šetření

Cílem praktické části bakalářské práce, tedy její třetí kapitoly, bylo zjistit, jaký je efekt konkrétních příkladů způsobu práce s dětmi předškolního věku, a to z pohledu pedagogické komunikace.

3.2 Oblasti šetření

Jako oblasti, které byly při šetření sledovány, byly stanoveny tyto oblasti: **obsah pedagogické komunikace** (zda učitel předává dětem především poznatky nebo i názory, postoje atd.), **pravidla pedagogické komunikace** (zda jsou stanovena, zda jsou funkční, kolik jich je atd.), **verbální komunikační prostředky** (spisovná řeč, srozumitelnost, jasnost atd.), v rámci neverbální komunikace to byla **mimika, řeč očí, kinezika, posturologie, haptika, proxemika, paralingvistika**, a poslední oblastí byla **komunikace činem**.

3.3 Použité metody

V rámci šetření bylo provedeno pedagogické pozorování tří předškolních pedagogů ve výchovně vzdělávacím procesu, tedy šetření kvalitativního charakteru. Důvodem pro volbu této metody bylo to, že například Chráska považuje pedagogické pozorování za nejdůležitější a nezastupitelný způsob shromažďování materiálu při studiu pedagogické reality (Horák, Chráska, 1983). Podobné stanovisko zaujímá i Maňák, který pedagogické pozorování považuje za nejčastěji používaný postup v pedagogickém výzkumu (Maňák, 1996).

Každý ze tří předškolních pedagogů byl pozorován denně po dobu jednoho týdne při práci s dětmi v době přímé výchovné činnosti.

3.4 Organizace šetření

Vlastní šetření bylo prováděno v mateřské škole na Prostějovsku, ve které autorka práce pracuje. Mateřská škola je součástí základní školy a skládá se ze tří odloučených pracovišť ve třech vesnicích vzdálených od sebe pouze asi 2 km. Ve dvou z těchto vesnic se nachází mateřská škola s jednou třídou, ve třetí vesnici se v mateřské škole nacházejí dvě třídy. Autorka práce pracuje v poslední zmiňované mateřské škole. Pro pozorování si vybrala pedagogy ze tří tříd, ve kterých neučí. Každá mateřská škola má vlastní prostornou zahradu. Stravování zajišťuje školní jídelna nacházející se v budově mateřské školy se dvěma třídami, odkud rozváží obědy do zbylých dvou mateřských škol a také do základní školy.

Tuto mateřskou školu navštěvuje celkem 101 dětí ve věku od tří do sedmi let. Dvě třídy jsou věkově smíšené, dvě třídy ve stejné budově jsou rozděleny na předškolní třídu a třídu ostatních dětí. Působí zde osm pedagogických pracovníků, z nichž si dva doplňují odpovídající pedagogické vzdělání.

Komplexní proces šetření trval autorce šest týdnů, jelikož jej prováděla v týdnech, kdy do práce chodila na odpolední směnu, tedy každý druhý týden.

3.5 Sledovaný soubor

Jak již bylo napsáno, šetření probíhalo ve třech třídách mateřských škol, u tří předškolních pedagogů. Pedagogové byli ve třídách, které vedou od začátku školního roku, takže jsou děti na učitele zvyklé. Dvě třídy byly věkově smíšené, jedna třída byla třída předškolních dětí.

Pedagogové byli záměrně vybráni tak, aby se jejich styl práce s dětmi pokud možno co nejvíce lišil, aby tedy šetření dospělo k očekávaným výsledkům. Shodou okolností v této mateřské škole pracují pedagogičtí pracovníci s dost odlišným přístupem ve svém pedagogickém působení, takže volba nebyla náročná.

3.6 Výsledky šetření

Výsledky pozorování jednotlivých předškolních pedagogů jsou v následujících podkapitolách popsány podle oblastí, které byly stanoveny na začátku praktické části jako oblasti pozorování.

3.6.1. Učitel č. 1

Prvním z pozorovaných předškolních pedagogů byla učitelka s dlouholetou praxí v oboru, která má středoškolské vzdělání. Je jí 52 let. Učí ve třídě předškolních dětí. Na škole působí jako vedoucí učitelka MŠ.

Pozorovaná výchovně vzdělávací činnost probíhala většinou jako práce v centrech aktivit. Jelikož je tato třída třídou předškolních dětí, je tento způsob práce pro děti pochopitelný, nemají problém se chovat tak, jak se od nich očekává - tedy tak, že si vyberou určitou činnost v konkrétním centru a té se pak věnují. Bylo vidět, že jsou děti na takový způsob práce zvyklé. V průběhu týdenního pozorování došlo samozřejmě i na jiné aktivity - například na klasickou frontální výuku při učení se nové písničky nebo povídání si u demonstračních obrázků. Každý den si učitelka s dětmi zahrála nějakou pohybovou hru.

Obsah pedagogické komunikace: Obsah pedagogické komunikace byl ve velké míře zaměřen na organizační otázky. Výchovně vzdělávací činnost totiž většinou probíhala formou práce v centrech aktivit a učitelka se zaměřovala především na organizování činností. Děti se musely domlouvat, kde a s kým budou pracovat, a tím se rozvíjely jejich sociální dovednosti. V průběhu pozorování byla rozvíjena především poznatková struktura, ovšem málo byly rozvíjeny názory a postoje dětí. Komunikativní dovednosti dětí byly na dobré úrovni, nejlepší ze tří pozorovaných tříd.

Pravidla pedagogické komunikace: Pravidla byla sice formálně stanovena, ovšem na jejich dodržování se mnoho nedbalo. Stanovení pravidel pedagogické komunikace dokládaly obrázky s popisky v chodbě mateřské školy. Tam bylo vyobrazeno jejich znění, které ovšem

nekorespondovalo s chováním dětí ani učitelky. Pravidla byla rozdělena do 5 hlavních oblastí, které byly ještě dále rozvedeny do konkrétnějších bodů. Pravidel tak bylo hodně a bylo zřejmé, že některá z nich nejsou vůbec funkční.

Verbální komunikační prostředky: Řeč učitelky byla chvílemi dost rychlá, občas až nesrozumitelná. Protože děti v takových chvílích nerozuměly pokynům, nedělaly to, co od nich bylo očekáváno. Tato nejasná řeč tedy působila rušivě vzhledem k výchovně vzdělávacímu záměru. Učitelka často používala určitá výplňková slova - např. "ty jsi borec" nebo "jasně". Jako klad je možné vyzvednout schopnost učitelky ovládat akustické vlastnosti hlasu - např. dynamiku, intonaci, práci s dechem. Dalším kladem je jistě schopnost učitelky motivovat děti "slovem". Na některých dětech bylo vidět, jak se zaujetím poslouchají, co jim učitelka vypráví.

Mimika: Učitelka měla hodně výraznou mimiku. Některé výrazy obličeje byly pro děti dobře čitelné. Stačilo se zamračit na rušící dítě a to hned vědělo, že má přestat dělat to, co právě dělalo.

Řeč očí: Učitelka se svými pohledy zaměřovala především na některé děti, zřejmě to byly její oblíbené děti, protože s nimi celkově více komunikovala. Bylo vidět, že některé jiné děti jakoby hledaly její pohled a nedočkaly se ho. Zajímavá byla její reakce na dítě, které ve třídě předvedlo hysterickou scénu. Až se uklidnilo, učitelka mu nevěnovala naprosto žádný pohled, což toto dítě těžce neslo. Chtělo na sebe za každou cenu upoutat pozornost, aby s ním učitelka začala komunikovat. Vědělo, že učitelka mu takto dává najevo, že své chování přehnal. Řeč očí v této situaci sehrála významnou roli.

Kinezika: Pohybová aktivita po třídě byla velká, občas až rušivá. Celková gestikulace byla značná, často zbytečná. Některá gesta ale byla velmi funkční. Navíc každé dítě reagovalo na určitá gesta jinak - některým dětem větší gestikulace učitelky vyhovovala. Byla na nich vidět spokojenost.

Posturologie: Učitelka často střídala polohy těla. Souviselo to zřejmě s celkovou pohybovou aktivitou po třídě, která byla, jak už bylo napsáno, velká. Z polohy těla bylo patrné zaujetí pro probírané učivo. Děti měly také tendenci k častým změnám poloh těla.

Haptika: Učitelka uměla dotekem hezky ukáznit děti. Bylo vidět, že stačí drobný dotek a dítě ví, co má udělat. Z doteků bylo nejvíce patrné pohlazení, které fungovalo jako

hodnocení toho, že dítě něco udělalo nebo řeklo dobře. Děti si k učitelce chodí občas také sednout na klín.

Proxemika: Prostorová vzdálenost mezi učitelkou a dětmi byla přiměřená situacím odehrávajícím se v mateřské škole. Během pozorování byl patrný zajímavý jev - a to prostorové chování dětí. Děti si s jakoukoli hrou nebo didaktickou pomůckou sedaly na svá místa u stolečků, nechtěly sedět jinde. Dává jim to zřejmě pocit jistoty a bezpečí ve vymezeném prostoru, protože děti předškolního věku, jak je známo, lpí na stereotypech.

Paralingvistika: Řeč učitelky byla chvílemi příliš rychlá a tím pádem byla občas zkomolená některá slova, výslovnost slov. Někdy také byla řeč málo hlasitá a děti neslyšely pokyny dobře. Proto nedělaly to, co měly. V jiných situacích byla ale řeč naprosto v pořádku, děti rozuměly dobře, jednaly podle pokynů.

Komunikace činem: Chování učitelky v určitých případech nekorespondovalo s tím, co říkala. Např. co se týče již zmiňovaných pravidel ve třídě, sama je porušovala. To by tak v případě učitelky, která po dětech požaduje dodržování pravidel, nemělo být. Do očí bijící byla faleš v chování k dětem. Před rodiči je vychválila a jen se zavřely dveře, její přístup se změnil. Děti jsou na takové chování citlivé. Bylo vidět, že před rodiči byly z chování učitelky zaražené, protože tak se k nim ve skutečnosti učitelka nechová.

3.6.2. Učitel č. 2

Druhým z pozorovaných předškolních pedagogů byla učitelka se šestiletou praxí v oboru, která má vysokoškolské vzdělání. Je jí 30 let. V této mateřské škole působí pátým rokem ve věkově smíšené třídě.

Výchovně vzdělávací činnost probíhala nejčastěji formou frontálního vyučování. Učitelka si s dětmi často povídala v kruhu nebo u magnetické tabule s demonstračními a jinými obrázky. Několikrát v průběhu týdenního pozorování děti zpracovávaly pracovní listy u stolečků nebo u nich něco vytvářely - kreslily, malovaly, modelovaly, sestavovaly obrázky z různých materiálů atd. Pohybové hry nebo hry se zpěvem byly zastoupeny každý den.

Obsah pedagogické komunikace: Při řízených činnostech byly dětem ve velké míře předávány poznatky. Učitelka vedla většinou monolog a snahy dětí o rozhovor byly nechány bez povšimnutí nebo ukončeny s poznámkou, že teď mluví učitelka. Citová a volní složka osobnosti dětí nebyla téměř rozvíjena. Na dětech bylo vidět, jak rády by něco řekly, a těžce nesly, když je učitelka zastavila.

Pravidla pedagogické komunikace: Nic v mateřské škole nenaznačovalo tomu, že by byla stanovena funkční pravidla pedagogické komunikace, ani žádná jiná pravidla. Veškeré činnosti byly řízeny direktivně ze strany učitelky. Některé děti evidentně nevěděly, co mohou a co nemohou dělat. Občas vládnul ve třídě chaos. Učitelka vše usměřňovala až v konkrétní chvíli, kdy řekla, co a jak má být.

Verbální komunikační prostředky: Řeč učitelky byla věcná, stručná. Používala kratší věty, což napomáhalo srozumitelnosti. V řeči se hodně vyskytovala příkazová a zákazová slova. Děti sice příkazy a zákazy uposlechly, ale bylo vidět, že z toho nebyly nadšené. Řeč byla hovorová, občas i nespisovná.

Mimika: Mimika učitelky nebyla příliš výrazná. Výraz byl ve velké míře zřejmě spíše hraný, především úsměv. Učitelka si málo všímala mimických projevů dětí, protože na evidentní mimické projevy nezájmu vůbec nereagovala. V určitých chvílích mohlo být lepší změnit činnost, aby se děti odreagovaly, a pak se k činnosti vrátit. To vše mohla učitelka z mimiky dětí vyčíst, ale neudělala to.

Řeč očí: Učitelka se na děti dívala při společných rozhovorech málo, spíše se její pohledy ubíraly na různé demonstrační obrázky a další didaktický materiál. Na to ovšem děti reagovaly nezájmem. Naopak dítěti, které rušilo, věnovala hodně dlouhý pohled, který mu dal jasně najevo, že má s činností přestat. Řeč očí tak jednoznačně nahradila slovní instrukci.

Kinezika: Pohybová aktivita po třídě byla malá. Učitelka se přesouvala z jednoho místa na druhé velice pomalu. Určitá gesta často nahrazovala slovní projev učitelky. Děti věděly, co gesto znamená a podle toho se chovaly.

Posturologie: Učitelka hodně stála. I např. při rozhovorech s dětmi v kruhu, kdy děti seděly, učitelka občas vstala, což po ní samozřejmě chtěly opakovat i děti. Bylo by lepší, kdyby seděla na zemi s nimi. Učitelka si často dávala ruce v bok, což působilo dost autoritativně.

Haptika: Komunikace pomocí doteků v této třídě moc nefungovala. Učitelka se dětí dotýkala pouze v rámci jistých organizačních záležitostí - když potřebovala děti poskládat do dvojic, když vytvářeli kruh apod. V průběhu pozorování nebylo vidět ani pohlázení dětí, ani že by se jí přišlo některé dítě chytit za ruku, natož si sednout na klín.

Proxemika: Děti v této třídě, stejně jako v jiných třídách mateřských škol, potřebovaly blízkost a přiblížení. Učitelka této třídy by ale evidentně potřebovala větší odstup mezi ní a dětmi. Je to zřejmé už z toho, co bylo popsáno v oblasti haptiky.

Paralingvistika: Řeč učitelky byla chvílemi zbytečně hlasitá. V takových chvílích měly i děti tendenci k hlasitější mluvě. V jiných situacích byla ale řeč přiměřená a děti učitelku poslouchaly se zájmem.

Komunikace činem: Učitelka byla v přístupu k dětem dost odměřená, jakoby k nim neměla žádný vztah. Přitom tyto malé děti potřebují především projevy náklonnosti a lásky a vlídné prostředí. K individualitě žáků a jejich specifickým zvláštnostem neměla příliš velké pochopení. Přístup učitelky by se více hodil na základní školu. Zdá se, že se tato učitelka nejspíš minula povoláním. Dokládá to i to, že se učitelka při jednom rozhovoru zmínila o tom, že by chtěla studovat učitelství pro první stupeň základní školy.

3.6.3. Učitel č. 3

Posledním z pozorovaných předškolních pedagogů byla učitelka se středoškolským vzděláním, která v této mateřské škole působí prvním rokem ve věkově smíšené třídě. Předtím byla na mateřské dovolené. Před mateřskou dovolenou už působila na jiných školách. Je jí 34 let.

V průběhu pozorování byly při výchovně vzdělávacích činnostech vidět různé organizační formy - frontální, skupinová i individualizovaná výuka, práce v centrech aktivit. Každý den souvisely veškeré činnosti s naplánovaným tématem - jeden den to bylo téma "Pejsek a kočička", jiný zase například "Kohoutek a slepička". V rámci celého týdne byly činnosti velice různorodé.

Obsah pedagogické komunikace: Při rozhovorech s dětmi byla rozvíjena jak poznatková struktura osobnosti dětí, tak jejich názory a postoje. Při společných činnostech (pohybových hrách, cvičení aj.) vystupovaly do popředí organizační otázky. Na dobré úrovni byly i sociální dovednosti dětí. Děti působily nejvíce spokojeně ze všech pozorovaných tříd - měly možnost se při rozhovorech vyjádřit, učitelka je nechala domluvit. Děti byly hodně zvědavé, zajímaly se o téma, o kterém si s učitelkou povídaly.

Pravidla pedagogické komunikace: Také v této mateřské škole byla vyobrazena pravidla chování ve třídě, tedy i pravidla pedagogické komunikace. Na rozdíl od prvního pozorování ale byla pravidla vyvěšena ve třídě, aby je měly děti stále na očích a evidentně se dbalo na jejich dodržování. V průběhu pozorování se stalo několikrát, že se učitelka při řešení výchovných záležitostí na pravidla odkazovala. Pravidel je přiměřené množství a jsou funkční. Děti je znají a chovají se podle nich.

Verbální komunikační prostředky: Řeč učitelky byla jasná a srozumitelná, jazykově správná. Myšlenky byly objasňovány na konkrétních příkladech pro lepší názornost. Učitelka dokázala svým přednesem vzbudit zájem dětí o to, co říká, dokázala je hezky motivovat k činnosti.

Mimika: Mimika učitelky nebyla ani přehnaná, ani nevýrazná. Pouze při reakci na vyrušování jednoho chlapce použila až přehnané mimické gesto. Učitelka si byla zřejmě vědoma toho, že děti svými výrazy dávají najevo spoustu věcí, a proto bylo vidět, že na jejich mimické projevy reaguje. Pokud byly děti evidentně nesoustředěné, změnila činnost apod.

Řeč očí: Učitelka udržovala s dětmi přiměřený oční kontakt. Snažila se dívat na všechny děti. Využívala očního kontaktu funkčně. Při četbě pohádky dětem, kdy s nimi neudržovala oční kontakt, začaly některé děti obtěžovat jiné děti a vyrušovat.

Kinezika: Pohybová aktivita po třídě byla přiměřená, odpovídala aktuální situaci. Gesta byla učitelkou hodně využívána a nutno podotknout, že funkčně. Zvyšovala názornost toho, co bylo řečeno. To je u malých dětí hodně důležité.

Posturologie: Učitelka při rozhovorech s dětmi v kruhu seděla na zemi s nimi. Při hrách stála a pohybovala se mezi dětmi. Polohy těla střídala podle potřeby a situace. Z jejích poloh těla bylo patrné zaujetí pro obor.

Haptika: Učitelka používala doteku hodně jako neverbálního komunikačního prostředku. Dotekem ukázňovala děti. Děti se často učitelky držely za ruku, sedaly si jí na klín, učitelka je mnohokrát pohladila. Pochovala plačící děti apod. Dokonce jí přišla jedna dívka dát pusy. Poté se přidalo několik dalších dětí. Učitelce to zjevně nevadilo. Měla k dětem evidentně vřelý vztah. Občas ale toto vzájemné chování učitelky a některých dětí působilo až rušivě vzhledem k výchovně vzdělávacímu záměru.

Proxemika: Ve vztahu mezi dětmi a učitelkou v této třídě byla patrná evidentní prostorová blízkost. Učitelce nevadilo, když jí děti sedly a klín nebo jí přišly pohladit či dát pusy.

Paralingvistika: Z pohledu paralingvistických charakteristik řeči byla řeč přiměřeně rychlá a hlasitá, byla plynulá. Výslovnost byla správná. Nic nepůsobilo nijak rušivě.

Komunikace činem: Učitelka se snažila být spravedlivá ke všem dětem. Při řešení výchovných situací se snažila zjistit co nejvíce informací, aby někoho nepotrestala neprávem. K individuálním zvláštostem dětí přistupovala s pochopením.

3.7 Analýza výsledků šetření

Obsah pedagogické komunikace: Jako nejefektivnější se jeví, když je v rámci výchovně vzdělávacího procesu rozvíjena jak poznatková struktura osobnosti dětí, tak i jejich názory a postoje, když se rozvíjejí mezilidské vztahy mezi dětmi a emocionální složka jejich osobnosti. Obsahem pedagogické komunikace totiž není jen předávání poznatků a informací, ale i působení na celou osobnost dětí, a v neposlední řadě také například organizační záležitosti. Bylo tedy potvrzeno to, co v teoretické části práce říká o obsahu pedagogické komunikace teorie. Z tohoto důvodu se jeví jako nejlepší přístup učitelky č. 3.

Pravidla pedagogické komunikace: Z pozorování vyplývá, že funkčně stanovená pravidla pedagogické komunikace ve třídě učitelky č. 3 napomáhají příznivému pracovnímu klimatu ve třídě. Ve třídě je méně rušivých momentů než v jiných třídách, protože děti vědí, co mohou a co ne. Činnosti se zdají klidnější a plynulejší. Děti se k sobě chovají lépe. Můžeme souhlasit s teorií, že pravidel je nejlepší stanovit přiměřené množství, protože mnoho

pravidel nepůsobí funkčně. Méně pravidel si děti snáze zapamatují a pak se podle nich také chovají.

Verbální komunikační prostředky: Z pozorování tří předškolních pedagogů vyplývá, že jejich řeč by měla být pomalejší, jasná a srozumitelná. Učitelé by měli používat kratší věty. Dlouhá souvětí jsou pro děti náročná na pochopení. Učitel by také měl používat spisovný jazyk, protože děti v tomto věku pochytí různé výrazy, především ty, které nechceme, aby se naučily. Vybírají si slova, která je zaujmou. Dobré je, umět děti pomocí verbálních komunikačních prostředků zaujmout a motivovat. Důležitá je také konkrétnost - tzn. objasňování myšlenek na konkrétních příkladech pro lepší pochopení. Z výše napsaného vyplývá, že každý ze tří pozorovaných učitelů používal některé efektivní verbální komunikační prostředky. U každého z nich byly ve výsledku jinak funkční v závislosti na dalších okolnostech.

Mimika: Učitel by měl své výrazy obličejem funkčně používat. Když si děti na jeho mimické projevy zvyknou, nebude muset v některých situacích ani používat verbálních komunikačních prostředků. Bude stačit jedno mimické gesto na usměrnění dětí. To bylo patrné v případě učitelky č. 1. Dobré je také vnímat výrazy obličejem dětí. Ty mohou učiteli mnohdy naznačit spoustu věcí. Pokud na ně bude vhodně reagovat, bude výchovně vzdělávací proces účinnější, jak to bylo zřejmé u učitelky č. 3. Teorii popsanou v teoretické části práce můžeme jednoznačně potvrdit.

Řeč očí: Jak vyplývá z pozorování učitelů, řeč očí je významný prostředek neverbální komunikace. Můžeme tedy potvrdit teorii popsanou v této práci. Děti jsou na přiměřenost očního kontaktu citlivé. Vnímají, jestli učitelka někoho preferuje a někoho si nevšímá. Nedostatečný oční kontakt vzbuzuje v dětech nezájem. Je to stejné jako s monotónním čtením pohádek, kdy nefunguje oční kontakt. Děti daleko radši poslouchají pohádku vyprávěnou učitelkou, když se na ně učitelka dívá.

Kinezika: Z pozorování vyplývá, že nejlepší je přiměřená pohybová aktivita učitele po třídě. Nadměrná aktivita působí v některých situacích rušivě, nedostatečná aktivita demotivuje děti k činnosti. Používání gest učitelem je ve výchovně vzdělávacím procesu velmi významné, neboť především u malých dětí je názornost hodně důležitá. Toto zjištění koresponduje s tím, co bylo popsáno v teorii. V průběhu pozorování se nepotvrdilo, zda je platná teorie, že gesta mohou za určitých okolností vyjadřovat pravý opak toho, co je slovy sdělováno.

Posturologie: Jako nejlepší se jeví, když učitel polohy těla střídá podle situace a potřeby. Není dobré chtít po předškolních dětech, aby např. seděly na zemi v kruhu, když učitel stojí. V teorii bylo popsáno, že z polohy těla učitele by mělo být patrné zaujetí pro téma, o kterém si s dětmi povídá, což se v průběhu pozorování potvrdilo. Děti byly aktivnější a více se o téma zajímaly, pokud viděly, že je pro téma zapálená i učitelka.

Haptika: Z pozorování je zjevné, že děti předškolního věku dotek potřebují. Dokládají to časté snahy dětí chytit učitelku za ruku, sezení na klíně apod. Děti pohlázení vnímají jako odměnu za to, že něco udělaly správně. Dotekem lze děti jednoduše ukáznovat. Potvrdila se tedy teorie, že dotekem lze žáka ukáznit i povzbudit, a to i v případě, že se jedná o velmi jemný pohyb.

Proxemika: Pro děti předškolního věku je typická snaha přiblížit se učitelce co nejbližší. Potřebují kontakt s učitelkou, pohlázení aj. Těžko snášejí, pokud je učitelka od sebe udržuje v pro ni přijatelné vzdálenosti. Zajímavým jevem, popsaným i v teorii, je prostorové chování dětí, které jim zřejmě poskytuje pocit jistoty a bezpečí ve třídě. Nelze říci, že by se tato teorie potvrdila, protože prostorové chování bylo pozorováno pouze v jedné třídě.

Paralingvistika: Z pozorování vyplývá, že optimální je, když je řeč přiměřeně hlasitá a rychlá, plynulá. Výslovnost by měla být správná, což je velice důležité především v mateřské škole u dětí předškolního věku. Učitel by měl být pro děti správným řečovým vzorem. Toto zjištění potvrzuje teorii popsanou v teoretické části práce.

Komunikace činem: Děti předškolního věku potřebují vlídné a klidné prostředí, které vytváří především učitelka. Je jen na ní, jak se jí to povede, záleží na jejím chování. Do prostředí mateřské školy by neměla patřit faleš, protože děti jsou na to citlivé a navíc je to pro ně špatný vzor chování. Učitelé by si měli uvědomit, že jsou pro děti vzorem a podle toho by se také měli chovat.

Závěr

V bakalářské práci byl vysvětlen pojem pedagogická komunikace v širších souvislostech, byly popsány jednotlivé typy pedagogické komunikace a především byl zjištěn efekt konkrétních příkladů způsobu práce s dětmi předškolního věku, a to právě z pohledu pedagogické komunikace.

První kapitola vymezila pojem pedagogická komunikace, který byl zasazen do širších souvislostí, neboť pro pochopení toho, co je pedagogická komunikace, bylo třeba nejdříve vysvětlit, co je to sociální styk a komunikace sociální, jež jsou předpokladem existence komunikace pedagogické.

Druhá kapitola byla zaměřena na pedagogickou komunikaci jako takovou, kterou je možné chápat z různých hledisek, v rozdílném obsahu i rozsahu. Bylo zde objasněno, co je obsahem pedagogické komunikace, jaká jsou pravidla pedagogické komunikace, a byly zde popsány jednotlivé typy pedagogické komunikace. Poslední podkapitola byla věnována významu pedagogické komunikace z pohledu dosahování výchovně vzdělávacích cílů. Byla zde také zmíněna důležitost přípravy studentů učitelských oborů z hlediska pedagogické komunikace, tedy získání jistých komunikativních dovedností při přípravě na budoucí povolání.

Cílem praktické části bakalářské práce, tedy její třetí kapitoly, bylo zjistit, jaký je efekt konkrétních příkladů způsobu práce s dětmi předškolního věku, a to z pohledu pedagogické komunikace. V rámci šetření bylo provedeno pedagogické pozorování tří předškolních pedagogů ve výchovně vzdělávacím procesu. Předškolní pedagogové byli záměrně vybráni tak, aby se jejich styl práce s dětmi pokud možno co nejvíce lišil, aby tedy šetření dospělo k očekávaným výsledkům.

Tato práce by mohla být přínosem pro všechny, kteří mají zájem rozvíjet své znalosti v oblasti pedagogické komunikace, protože pedagogickou komunikaci je třeba chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků výchovně vzdělávacího procesu. Výchova i vzdělávání vždy budou úzce spojeny s pedagogickou komunikací.

Použitá literatura a zdroje

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 289 s. ISBN 80-7178-014-6.

GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. 1. vyd. Bratislava: VEDA, 1988. 248 s.

HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006. 67 s. ISBN 80-86723-16-X.

HORÁK, František, CHRÁSKA, Miroslav. *Metodologie pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1983. 147 s.

JANOUSEK, Jaromír. *Společná činnost a komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1984. 242 s.

KALEJA, Martin, ZEŽULKOVÁ, Eva, FRANIOK, Petr. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2011. 116 s. ISBN 978-80-7464-022-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988. 236 s.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace učitelů se žáky*. 1. vyd. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1987. 105 s.

LINHARTOVÁ, Dana. *Pedagogická komunikace pro učitele*. 1. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2001. 76 s. ISBN 80-7157-556-9.

MAŇÁK, Josef. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 125 s. ISBN 80-210-1031-2.

MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. 161 s. ISBN 80-042-1854-7.

NAVRÁTIL, Stanislav, KLIMEŠ, Karel, FLEISCHMANN, Otakar. *Komunikace v pedagogických situacích*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1992. 74 s. ISBN 80-7044-039-2.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Komunikativní dovednosti a objektivizace jejich pozorování a hodnocení*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2003. 159 s. ISBN 80-7182-167-5.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1995. 104 s. ISBN 80-7067-490-3.

SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Pedagogická komunikace*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. 66 s. ISBN 80-7044-601-3.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Aktivita žáků ve vyučování*. 2. vyd. Praha: SPN, 1978. 190 s.

SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 3.vyd. Hradec Králové:Gaudeamus, 2009. 158 s. ISBN 978-80-7435-002-3.

ŠEĐOVÁ, Klára, ŠVARÍLEK, Roman, ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠIK, Vladimír. *Komunikační kompetence v praxi*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2004. 108 s. ISBN 80-7044-601-3.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Vendula Vodáková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Význam pedagogické komunikace pro úspěšnost výchovně vzdělávacího procesu
Název v angličtině:	The importance of educational communication for the success of the educational process
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na vysvětlení pojmu pedagogická komunikace v širších souvislostech, popis jednotlivých typů pedagogické komunikace a především na zjištění efektu konkrétních příkladů způsobu práce s dětmi předškolního věku, a to z pohledu pedagogické komunikace.
Klíčová slova:	Pedagogická komunikace, verbální komunikace, neverbální komunikace, výchovně vzdělávací proces
Anotace v angličtině:	The thesis is focused on the notion of educational communication in a broader context, a description of the various types of educational communication and especially on the effect of concrete examples of how to work with preschool children, from the perspective of educational communication.
Klíčová slova v angličtině:	Educational communication, verbal communication, nonverbal communication, educational process
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	45 stran
Jazyk práce:	čeština