



# Asertivita jako součást komunikačních kompetencí pedagoga

## Diplomová práce

*Studijní program:* N7504 – Učitelství pro střední školy  
*Studijní obory:* 7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní  
školy  
7504T243 – Učitelství českého jazyka a literatury

*Autor práce:* **Bc. Alena Cihlářová**  
*Vedoucí práce:* PhDr. Stanislava Exnerová



## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Alena Cihlářová  
Osobní číslo: P14000623  
Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy  
Studijní obory: Učitelství českého jazyka a literatury  
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy  
Název tématu: Asertivita jako součást komunikačních kompetencí pedagoga  
Zadávací katedra: Katedra filosofie

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem diplomové práce je vysvětlit principy asertivní komunikace v kontextu pedagogické komunikace. Autorka identifikuje situace a výchovné problémy, při jejichž řešení je výhodné využít asertivních technik a jejich aplikaci zdůvodní. Dále vytvoří modelové situace, na základě kterých specifikuje použití konkrétní asertivní techniky, shrne její klady a zápory a doporučí ji pro využití v praxi. Studentka bude vycházet z analýzy dostupné literatury, zároveň se bude v průběhu příprav a vypracování držet metodických a organizačních pokynů vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky. 1.vyd. Praha: Grada, 2005. 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.

SKLENÁŘOVÁ, Nikola. Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. 147 s. ISBN 978-80-7464-391-0.

ŠEĎOVÁ, Klára - ŠVAŘÍČEK, Roman - ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. Komunikace ve školní třídě. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

VALIŠOVÁ, Alena. Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. 326 s. Pedagogika. ISBN 80-86642-03-8.

VALIŠOVÁ, Alena. Asertivita v rodině a ve škole, aneb, Zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli. vyd. 3., upr. Jinočany: H & H Jinočany, 1998. 181 s. ISBN 80-86022-41-2.

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Stanislava Exnerová  
Katedra filosofie

Datum zadání diplomové práce: 15. dubna 2015

Termín odevzdání diplomové práce: 30. dubna 2016



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.  
děkan

L.S.



PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2015

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 27. 6. 2014

Podpis: 

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Stanislavě Exnerové za odborné vedení, cenné rady a věcné připomínky, vstřícnost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá principy asertivní komunikace a jejich využitím v kontextu pedagogické komunikace. Úvodní část práce je zaměřena na komunikaci a její druhy. Dále se práce věnuje specifikům pedagogické komunikace, jejím funkcím, podobám, účastníkům, cílům a obsahu. Stručně jsou zmíněna pravidla pedagogické komunikace a komunikační bariéry, které mohou komunikaci komplikovat. Stěžejní část práce je věnována asertivitě. Předkládá její definici, rozlišuje typy asertivity. Podrobněji jsou rozebrána práva, povinnosti a asertivní techniky, jež jsou dále aplikovány na modelových situacích. V závěru práce jsou shrnuty klady a zápory asertivní komunikace ve škole na základě analýz jednotlivých modelových situací.

## **Klíčová slova**

Pedagogická komunikace, asertivita, asertivní techniky, asertivní rozhovor, pasivní chování, agresivní chování, manipulace

## **Abstract**

The diploma thesis deals with the principles of assertive communication and their use in the context of pedagogical communication. The introductory part focuses on communication and its types; further, the thesis provides an overview of the specifics of pedagogical communication, its functions, forms, participants, aims and content. Also it mentions briefly the rules of pedagogical communication and communication barriers which can make communication difficult. The main part of the thesis deals with assertivity, provides its definition as well as distinguishes its types. In detail the thesis analyzes rights, duties and assertive techniques which are further applied in model situations. The conclusion summarizes positives and negatives of assertive communication at school based on analyses of the model situations.

## **Keywords**

Pedagogical communication, assertivity, assertive techniques, assertive dialog, passive behaviour, aggressive behaviour, manipulation

## Obsah

1	Úvod.....	8
2	Komunikace .....	10
2.1	Proces komunikace a jeho činitelé.....	12
2.2	Sociální komunikace.....	12
2.3	Druhy komunikace.....	14
2.3.1	Verbální komunikace .....	14
2.3.2	Neverbální komunikace.....	15
2.3.3	Komunikace činem.....	16
3	Pedagogická komunikace.....	17
3.1	Vymezení pojmu.....	17
3.2	Funkce pedagogické komunikace .....	19
3.3	Podoby pedagogické komunikace .....	20
3.4	Účastníci pedagogické komunikace.....	20
3.5	Cíl a obsah pedagogické komunikace.....	21
3.6	Pravidla pedagogické komunikace .....	24
3.7	Bariéry v pedagogické komunikaci .....	28
4	Asertivita .....	31
4.1	Definice asertivity.....	31
4.2	Nežádoucí chování.....	33
4.3	Typy asertivity .....	35
4.4	Asertivní práva a povinnosti .....	36
4.5	Asertivní dovednosti a techniky .....	43
4.6	Asertivní rozhovor .....	53
4.7	Asertivita v pedagogické komunikaci.....	55
4.7.1	Metoda asertivní kázně.....	57
5	Praktické využití asertivity v pedagogické komunikaci.....	59

5.1	Problémové chování .....	59
5.2	Kázeňský problém .....	60
5.3	Modelová situace č. 1 .....	61
5.4	Modelová situace č. 2 .....	63
5.5	Modelová situace č. 3 .....	64
5.6	Modelová situace č. 4 .....	65
5.7	Modelová situace č. 5 .....	67
5.8	Modelová situace č. 6 .....	68
5.9	Modelová situace č. 7 .....	69
5.10	Modelová situace č. 8 .....	71
6	Klady a zápory asertivní komunikace učitele se žáky.....	73
6.1	Výhody asertivní komunikace pro pedagoga.....	73
6.2	Výhody asertivní komunikace pro žáka.....	74
6.3	Výhody asertivní komunikace pro výchovné a vzdělávací cíle.....	75
6.4	Nevýhody asertivní komunikace .....	76
7	Závěr.....	77
8	Zdroje .....	79



# 1 Úvod

Celý lidský život je prostoupen komunikací. Edukační proces je bez komunikace prakticky nemožný. Jde však o to, aby byl pedagog schopen a ochoten najít správný způsob komunikace s dospívajícími žáky. Praxe začínajícího učitele mi přinesla kromě získání nových zkušeností a ztráty některých iluzí i přesvědčení o nutnosti správné a efektivní komunikace jak se žáky, tak s rodiči a kolegy ve sborovně. Už během studia jsem se rozhodla, že chci s žáky komunikovat jinak, lépe, než jak se mnou v roli žáka komunikovali mí učitelé na základní škole. V odborné literatuře jsem se často setkávala s tvrzením, že začínajícím učitelům činí komunikace s dospívajícími žáky značné potíže a je považována za jedno z největších úskalí jejich začínající kariéry. Sama v praxi narážím například na manipulaci ze stran žáků i rodičů.

V každodenním životě se pravděpodobně každý dostaneme do situací, které jsou pro nás nepříjemné, složité či obtížně zvladatelné. Do situací, které nás vyvádějí z míry a mnohdy stresují. Vhodným způsobem, jak v takových situacích reagovat, jak se zachovat, aniž bychom se druhého dotkli nebo jej jakkoli ponížili či s ním manipulovali, ale zároveň abychom prosadili své názory, svá přání a práva, je asertivní jednání. Častokrát jsem se setkala s názory lidí, kteří si asertivitu pletli s agresivitou. Domnívali se, že jednat asertivně znamená porazit druhého, vyhrát za každou cenu, udolat ho argumenty a slušně s ním zamést. Asertivita je však něco jiného. Je to umění přiměřeně, slušně a otevřeně prosadit svá práva, své názory, postoje, myšlenky, city a zároveň respektovat práva a potřeby druhých.

Asertivní komunikace je společností často vyžadována. Schopnost efektivně komunikovat je i jedním z dlouhodobých vzdělávacích cílů 21. století. Komunikovat se dítě učí již od narození. S asertivním jednáním se však mnozí z žáků v rodině nesetkají, a proto je úkolem školy, potažmo pedagogů, jednat s žáky tak, aby si dané dovednosti mohli osvojit. Učitelé by měli být pro žáky vzorem správného jednání. Proto se domnívám, že by asertivní komunikace měla být součástí komunikačních kompetencí pedagoga.

Cílem této práce je popsat a vysvětlit využití asertivity v kontextu pedagogické komunikace. V diplomové práci se zaměřuji na asertivní jednání pedagogů s žáky druhého stupně základní školy.

První kapitola práce se věnuje komunikaci obecně, předkládá její definici, stručně čtenáře seznamuje s procesem a činiteli komunikace. Dále se věnuje sociální komunikaci a jejím druhům.

Následující část práce se zabývá pedagogickou komunikací jako základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání. Definuje pedagogickou komunikaci, popisuje její funkce, podoby, účastníky edukačního procesu, cíle a specifický obsah pedagogické komunikace. Pojednává o pravidlech komunikace ve škole a také překážkách, které se mohou objevit.

V další kapitole se věnuji definování asertivity. Předkládám její vymezení vůči formám nežádoucího chování. Popisuji typy asertivity. V této části práce je věnován prostor asertivním právům, která jsou doplněna manipulačními pověrami, a povinnostem. Dále se podrobně zabývám asertivními dovednostmi a technikami, jež doplňuji ilustračními příklady z odborné literatury. Tuto část práce uzavírá popis asertivity v pedagogické komunikaci, s níž souvisí metoda asertivní kázně.

Na modelových situacích, které jsem čerpala z vlastní praxe a pro potřeby práce je drobně upravila, chci prokázat a zdůvodnit aplikovatelnost asertivních technik při řešení problémových situací či kázeňských problémů, s nimiž se učitel při své praxi může setkat. V závěru práce poté shrnu klady a zápory asertivní pedagogické komunikace, které vyplynou z analýz jednotlivých modelových situací.

## 2 Komunikace

Slovo komunikace evokuje mnoho různých významů. Využití pojmu v českém jazyce je široké – od označení silnice, přes dopravní a železniční síť až k telefonnímu či počítačovému spojení. V nejširších souvislostech můžeme říci, že komunikací rozumíme interakci, výměnu informací. Pojem komunikace používá jak laická veřejnost, tak řada vědních disciplín a oborů, a proto se jednotlivé definice liší. K rozšíření pojmu dopomohla kybernetika, podle níž je komunikace „předávání informací mezi komunikátorem a komunikantem. Důležité je v tomto pojetí kódování a dekódování zpráv, komunikační kanály, časové parametry a podobně.“<sup>1</sup>

Pojem komunikace pochází z latinského „*communicare*, což znamená informovat, oznamovat, radit se s někým“<sup>2</sup>. Komunikaci budeme v této práci chápat společně s dalšími autory jako „proces dorozumívání, sdělování a výměny informací.“<sup>3</sup>

Gavora nabízí tři hlavní charakteristiky komunikace.

- Nejjednodušším vymezením je komunikace jako **dorozumívání**, tedy pochopení se navzájem. K úspěšné komunikaci dochází, pokud její účastníci splňují určité podmínky: rozumí si, používají totožný jazykový kód, hovoří o stejné věci a dosáhnou myšlenkového souladu.
- Dále autor komunikaci vymezuje jako **sdělování**. Rozumíme tím předávání informací a poznatků, seznámení se s pocity, postoji a názory. V této charakteristice je nezbytný komunikační partner – adresát informace.
- Třetí charakteristikou komunikace je její vymezení jako **výměny informací** mezi lidmi. Typickou vlastností je její obousměrnost, která spočívá v tom, že mluvčí vyšle informaci k adresátovi, ten ji přijme, zpracuje a následně vyšle další informaci zpět. Jedná se o obousměrné předávání informací formou dialogu.<sup>4</sup>

Jak již bylo nastíněno, definic komunikace je celá řada. Vždy záleží na oboru, ve kterém je komunikace definována, na různých hlediscích a na metodách zkoumání.

---

<sup>1</sup> MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., doplněné a přepracované vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6. s. 19.

<sup>2</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 9.

<sup>3</sup> PRŮCHA, J (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. s. 189.

<sup>4</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 9.

Pro názornost uvedeme jen některé z definic, které chronologicky ve své práci zpracoval T. Svatoš. Ten uvádí například Niklovu (1990) obecně zaměřenou definici komunikace: „Komunikace je obecný jev s fyzikálními, biologickými, psychickými, společenskými a kulturními aspekty.“<sup>5</sup> Dále biologicko-sociální definici Cherryho (1961): „Komunikací rozumíme rozlišitelnou odpověď organismu na podnět.“<sup>6</sup>

V psychologii je komunikace více než pouhým přenosem informací mezi mluvčím a adresátem, jde při ní navíc o sebe prezentaci a sebepotvrzování. Během komunikace se vytváří postoje k předmětu komunikace i k samotnému příjemci sdělení.

Nejdůležitější charakteristiky komunikace shrnuje Mikuláščík do následujících bodů:

- „komunikace je nezbytná k efektivnímu sebevyjadřování;
- komunikace je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi, což se projevuje nějakým účinkem;
- komunikace je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů;
- komunikace je prostředkem pro vytváření a ovlivňování vztahů.“<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus UHK, 2009. ISBN 978-80-7435-002-3. s. 26.

<sup>6</sup> SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus UHK, 2009. ISBN 978-80-7435-002-3. s. 25.

<sup>7</sup> MIKULÁŠČÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., doplněné a přepracované vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6. s. 20.

## 2.1 Proces komunikace a jeho činitelé

Komunikační proces je velice složitou záležitostí. Různou měrou se na něm podílejí **činitelé komunikace**. Mezi ně patří **komunikátor** – mluvčí, kterým může být jedinec, skupina nebo instituce, dále **komunikant** – příjemce sdělení, taktéž zastoupen jedním člověkem, skupinou lidí nebo institucí. Posledním důležitým činitelem komunikace je samotný obsah sdělení neboli **komuniké**. Definice základních pojmů komunikace existují díky tzv. teorii informace. Ačkoli se jedná o matematickou disciplínu, která se zabývá především technickou komunikací, některé její pojmy se využívají i v netechnických oborech – například v sociální, potažmo v pedagogické komunikaci.<sup>8</sup> V této kapitole se o nich zmíníme jen obecně a následně některé z nich rozpracujeme v dalších kapitolách.

Zdrojem, který informaci kóduje a od nějž poté putuje, je vysílač – komunikátor, odesílatel. Informace se dále přenáší prostřednictvím komunikačního kanálu – média. Na druhé straně informaci obdrží přijímač – komunikant, příjemce sdělení, ten ji dekoduje a vyšle **zpětnou vazbu** o tom, že přenos informace proběhl. Během pohybu informace komunikačním kanálem může dojít k jejímu úbytku, neboli ke **komunikačnímu šumu**, jenž určitým způsobem informaci deformuje či brání jejímu příjmu. Může dojít k naprosté ztrátě informace nebo k určitému zkreslení. Komunikačním šumem nerozumíme pouze hluk, ale jakýkoli deformující faktor, který může mít fyzickou, psychologickou i sémantickou povahu. „Významným pojmem tzv. teorie informace je **redundance** – nadbytečnost informací. O redundanci hovoříme v situacích, kdy se při komunikaci používá více znaků, než je nevyhnutelně potřebné.“<sup>9</sup> Redundance může být škodlivá, ale i prospěšná, záleží na okolnostech. P. Gavora říká, že nadbytečnost informací je nebezpečná hlavně při technické komunikaci, jelikož může dojít k přetížení komunikačního kanálu. Upozorňuje na rizika, ale i na výhody redundance při komunikaci pedagogické.<sup>10</sup>

## 2.2 Sociální komunikace

M. Hladílek píše: „V nejširším pojetí chápeme komunikaci jako proces vzájemného dorozumívání, předávání zpráv. Probíhá-li toto sdělování mezi lidmi

---

<sup>8</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 11.

<sup>9</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 12.

<sup>10</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 12.

v procesu sociální interakce, jde o komunikaci sociální.“<sup>11</sup> Součástí sociální neboli interpersonální komunikace je komunikace pedagogická, o níž bude řeč v následující kapitole.

Jedna z mnoha definic sociální komunikace říká, že „je to každá poznatelná, vědomá nebo nevědomá, cílová nebo necílová změna chování, kterou člověk úmyslně nebo neúmyslně ovlivňuje vnímání, city, afekty, myšlenky nebo jednání druhých.“<sup>12</sup>

Mareš a Křivohlavý<sup>13</sup> při definování sociální komunikace důsledně rozlišují mezi sociální komunikací v užším a širším slova smyslu. Autoři porovnávají komunikaci sociální a technickou. Dle jejich názoru můžeme sociální komunikaci chápat z dvojího hlediska. Nahlíží na komunikaci jako na latinské „*communem reddere*“ – učinit společným. Pro toto hlubší a širší pojetí sociální komunikace používá český jazyk slovo sdílení. Nejedná se o pouhou výměnu informací, sdělování, jak je často úžeji vymežována sociální komunikace. V širším chápání sociální komunikace si její účastníci vyměňují specificky lidské informace, do nichž oproti technické informaci spadají i představy, ideje, názory, emoce, postoje apod. Sociální komunikace je specifická právě tím, že se jejím prostřednictvím sdílí ryze lidské informace, oproti technické komunikaci, kterou zvládají stroje, jež si předávají pouze informace technické.

S mezilidskou komunikací úzce souvisí pojem **interakce**. Tento fakt dokládá Janoušek, když komunikaci definuje následovně: „Komunikace jakožto sdělování a přijímání informací v sociálním chování a sociálních vztazích lidí vnitřně souvisí s interakcí, tj. se vzájemným působením na sebe navzájem.“<sup>14</sup> Podle některých autorů, kteří zastávají širší pojetí sociální komunikace, jde o totožné termíny, kdy se interakce a komunikace navzájem překrývají. Do tohoto pojetí spadá i tzv. nevšímavé chování, které se projevuje, pokud například někoho míjíme cestou. De facto s ním podle tohoto přístupu komunikujeme, přestože s ním nenavazujeme dlouhý oční kontakt, ani nepodnikáme kroky, které by se v případě užšího vymezení sociální komunikace daly

---

<sup>11</sup> HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského s.r.o., 2006. ISBN 80-86723-16-X. s. 15.

<sup>12</sup> EXNEROVÁ, S. *Komunikační dovednosti: otázky a odpovědi*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-357-6. s. 6.

<sup>13</sup> KŘIVOHLAVÝ J. - MAREŠ J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 15.

<sup>14</sup> KŘIVOHLAVÝ J. - MAREŠ J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 25.

označit jako záměrná výměna informací. „Užší pojetí chápe komunikaci jako specifickou a speciální interakci.“<sup>15</sup> V této koncepci je sdělování výhradně záměrné. Mezi interakcí a komunikací v každém případě existuje spojitost, jelikož „komunikace je nástrojem realizace interakce, umožňuje interakci. Komunikace je vlastně interakce pomocí symbolů.“<sup>16</sup>

Při sociální komunikaci je kvalitativní stránka informací, tj. jaký vliv má sdělená informace na adresáta, důležitější než to, kolik informací, jakým směrem a s jakou intenzitou se přenáší. Nedílnou součástí sociální komunikace je sociální percepce, tedy vnímání partnerů komunikace, kdy si kromě informace musíme všimnout také toho, proč nám mluvčí něco říká, jaký je jeho komunikační cíl, co nám svým postojem a chováním během komunikace dává najevo apod. Má tedy stránku obsahovou a formální.

## 2.3 Druhy komunikace

V sociální komunikaci nejde pouze o její obsah, tedy to, co říkáme, ale velký důraz je kladen na způsob, jakým sdělení říkáme, tedy prostřednictvím kterého komunikačního kanálu ho vyšleme. Rozlišujeme tři skupiny komunikačních kanálů:

1. verbální (slovní) komunikaci;
2. neverbální (mimoslovní) komunikaci;
3. komunikaci činem.

Aniž bychom si to uvědomovali, všichni používáme tyto základní typy komunikace a to buď samostatně, nebo současně.

### 2.3.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace probíhá pomocí slov prostřednictvím jazyka. Nástrojem verbální komunikace je řeč – nejuniverzálnější prostředek komunikace, „neboť při přenosu informací řečí se nejméně ztrácí smysl sdělení“<sup>17</sup> pod podmínkou, že všichni účastníci komunikace dané situaci rozumí. Verbální komunikace je považována za nejdokonalejší a nejvyspělejší formu sociálního kontaktu.

---

<sup>15</sup> EXNEROVÁ, S. *Komunikační dovednosti: otázky a odpovědi*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-357-6. s. 6.

<sup>16</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 9.

<sup>17</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. - MAREŠ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 57.

Hovoříme o písemné anebo mluvené (zvukové) formě řeči, která může probíhat přímo – tváří v tvář (face to face) nebo zprostředkovaně například telefonicky, přes chat apod. Dále může být verbální komunikace živá nebo reprodukováná (např. vystoupení v rozhlase nebo televizi).

Řečí jako nejdůležitějším prostředkem společenského styku se zabývá celá řada oborů. Dominantní postavení mezi nimi zaujímá lingvistika neboli jazykověda. Každý uživatel jazyka má svou individuální slovní zásobu, která je ovlivněna řadou aspektů, jež nejsou předmětem této práce.

Verbální komunikace má nezastupitelnou funkci v edukačním procesu, jelikož pomocí ní dokážeme „přesně a jasně sdělit to, co sdělit chceme, vyjádřit například i logické vztahy.“<sup>18</sup> Ve škole je to právě slovo, které má největší význam. Dle výzkumu Šed'ové a kol. se ve třídě mluví až 80 % celkového času vyučovací hodiny<sup>19</sup>. Verbálně se efektivně a přesně vyjadřují vztahy mezi určitými jevy a definují se pojmy. Je proto důležité, aby se uměl pedagog vyjadřovat jasně a srozumitelně. Disponoval bohatou slovní zásobou, ovládal syntaktická pravidla, používal stylově příznakové prostředky. Jednoduše řečeno, učitel by měl být svým jazykovým projevem vzorem pro žáky.

### 2.3.2 Neverbální komunikace

Neverbální, někdy též nonverbální, neboli mimoslovní komunikace je nejstarším způsobem dorozumívání. Hladílek o neverbální komunikaci říká, že „nahrazuje slova a věty řečí těla. Nonverbální projevy mohou sdělovat emoce a citový vztah, zájem o sblížení, vytváření dojmu o sobě a o druhých a snahu ovlivňovat postoje a jednání druhých.“<sup>20</sup> Mimoslovní komunikace funguje bezděčně, přesto ji člověk může do určité míry korigovat vůlí. Z vývojového hlediska se neverbální komunikace pravděpodobně uplatňovala před vznikem artikulované řeči. Mimoslovní komunikace často doprovází slovní komunikaci, dotváří tak její význam a zesiluje její účinek.

Neverbální komunikace je ovlivněna danou kulturou a jejím způsobem života. Existují však výrazové prostředky pro vyjádření základních emocí, které jsou lidem společné bez ohledu na kulturní vlivy, jako je například radost, smutek nebo hněv.

<sup>18</sup> BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*. Dotisk 1. vyd. z roku 2006. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 80-244-1357-4. s. 39.

<sup>19</sup> ŠEĐOVÁ, K. - ŠVAŘÍČEK, R. - ŠALAMOUNOVÁ Z. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7. s. 47.

<sup>20</sup> HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského s.r.o., 2006. ISBN 80-86723-16-X. s. 26.



„Odborná literatura rozlišuje osm základních mimoslovních způsobů sdělování. Jde o sdělování: pohledy (řeč očí), výrazy obličeje (mimika), pohyby (kinetika), fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla), gesty (gestika), dotekem (haptika), přiblížením či oddálením (proxemika), úpravou zevnějšku.“<sup>21</sup>

### **Paralingvistické aspekty řeči**

Několikrát jsme se již zmínili, že komunikace má stránku obsahovou – komuniké a formální. Obsahová stránka sdělení by měla být věcná, jednoznačná, přesná, srozumitelná a v neposlední řadě správná po stránce jazykové. Paralingvistika se zabývá formální stránkou řeči, tedy tím, jak je sdělení řečeno. Jedná se o vědní obor, který zkoumá doprovodné rysy mluvené řeči – nejazykové složky řeči. „Paralingvistika analyzuje to, co se při písemném přepisu z mluvené řeči ztrácí. Jde o ty aspekty a složky řeči, které jsou jiné než jazykové. Mohou být zvukové i nezvukové. V mnoha případech pomáhají lépe porozumět stavu toho, kdo právě hovoří.“<sup>22</sup> Mezi základní aspekty řadíme sílu, výšku a barvu hlasu, intonaci, délku, rychlost a přesnost projevu, přestávky v projevu a jejich náplň atd.

### **2.3.3 Komunikace činem**

O komunikaci se nejčastěji hovoří právě v souvislosti se slovy. Komunikaci činem, ač je velmi častým jevem, se věnuje jen malá pozornost jak ve výzkumné, tak teoretické oblasti. Komunikací činem máme na mysli způsob jednání. Zaměřujeme se na to, co se dělá a jak se to dělá. V této komunikaci je pozornost zaměřena na postoje. „Komunikační čin žáka může mít za určitých okolností podobu sdělení o tom, jaký je jeho aktuální vztah ke škole, k vyučovacím předmětům, k učitelům, k učení, ke spolužákům.“<sup>23</sup> Nemusí se jednat pouze o jednotlivce – žáka a učitele, ale komunikovat svými činy může celá skupina, tedy i školní třída. Činy mají komunikační hodnotu, jsou nositeli komunikačního sdělení. Při interpretaci tohoto typu komunikace je třeba počínat si velmi opatrně a vyvarovat se unáhleného soudu. Vždy bychom si měli uvědomit, že čin se odehrál v určitém kontextu, kterému předcházela nějaká situace, a šlo o jednání mezi osobami, které mezi sebou mají určitý vztah.

---

<sup>21</sup> KŘIVOHLAVÝ J. - MAREŠ J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 106.

<sup>22</sup> BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*. Dotisk 1. vyd. z roku 2006. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 80-244-1357-4. s. 47-48.

<sup>23</sup> KŘIVOHLAVÝ J. - MAREŠ J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 18.

## 3 Pedagogická komunikace

### 3.1 Vymezení pojmu

„Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků.“<sup>24</sup>

Komunikace ve škole, potažmo ve školní třídě, má celou řadu zvláštností, kterými se odlišuje od komunikace v jiných institucích, podmínkách a situacích. Gavora uvádí, že tyto „odlišnosti jsou dané rolemi partnerů v komunikaci, cílem komunikace (proč komunikují), obsahem komunikace (o čem se komunikuje), ale také časovými a prostorovými danostmi (vyučovací hodina, prostor učebny).“<sup>25</sup>

Jednoduchá definice L. Prokešové ukazuje, že pedagogická nebo také didaktická komunikace je specifickou formou sociální komunikace. Říká, že při ní jde o „dorozumívání, sdělování určitých významů v sociálním chování v rámci mezilidských vztahů.“<sup>26</sup> Pedagogická komunikace také využívá prostředků mezilidské komunikace, hovoříme o verbální, neverbální a pedagogické komunikaci činem.

Pedagogický slovník definuje pedagogickou komunikaci takto: „Je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovena či dohodnuta komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních, ve výchovných a převýchovných zařízeních, v pracovním prostředí. Má aspekty intencionální, kognitivní, motivační, regulační; studují se její aspekty obsahové, procesuální, produktové.“<sup>27</sup>

„V pedagogických pracích je pedagogická komunikace definována jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům.“<sup>28</sup>

Hlavní charakteristiky didaktické komunikace jako komunikace mezi učitelem a žákem probíhající ve školní třídě shrnuje Pedagogická encyklopedie do těchto bodů:

<sup>24</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 25.

<sup>25</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 25.

<sup>26</sup> PROKEŠOVÁ, L. *Pedagogická komunikace a interakce ve výuce*. In *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. s. 251.

<sup>27</sup> PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd.. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9. s. 191.

<sup>28</sup> KŘIVOHLAVÝ J. - MAREŠ J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 24.

- „Uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací.
- Je řízena učitelem a má svá specifická pravidla, vymezující roli a pravomoc komunikačních partnerů.
- Plní různé funkce<sup>29</sup>: Slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navozování vztahů mezi učiteli a žáky a mezi žáky navzájem, k sdělování informací nevztahujících se přímo k výuce.
- Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úroveň tohoto klimatu ovlivňována.
- Ve školách jednotlivých zemí má specifické charakteristiky v závislosti na typu národní (etnické) kultury.“<sup>30</sup>

Důležitost komunikace mezi učiteli a žáky si uvědomovali už didaktikové starších dob, například Jan Amos Komenský. O skutečném vědeckém zkoumání pedagogické komunikace hovoříme od šedesátých až sedmdesátých let dvacátého století.<sup>31</sup>

Mareš a Křivohlavý ve své práci odkazují na optimální pedagogickou komunikaci, o jejíž vymezení se pokusil A. A. Leont'jev. Společně s ním sdílají názor, že nejlepší a plnohodnotná didaktická komunikace „zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využít zvláštnosti učitelovy osobnosti.“<sup>32</sup> Dalo by se říci, že se jedná o jakýsi předobraz ideální pedagogické komunikace.

Aby byla pedagogická komunikace plně funkční, musí splňovat náležité podmínky, které ve své práci citují Křivohlavý s Marešem s odkazem na H. P. Grice, jenž se zabýval nejrůznějšími aspekty komunikace a zformuloval následujících pět bodů:

---

<sup>29</sup> viz. kapitola 3.2.

<sup>30</sup> PRŮCHA, J (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. s. 189.

<sup>31</sup> PRŮCHA, J (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. s. 189.

<sup>32</sup> KŘIVOHLAVÝ J. - MAREŠ J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 25.

1. „Princip kooperace – spolupracuj s partnery, formuluj své repliky právě tak, jak to příslušný moment dialogu vyžaduje.

Dále uvádí tzv. konverzační maxima:

2. maxima kvantity – řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytné; ať je tvé sdělení dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější;
3. maxima kvality – nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů;
4. maxima relevance – řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům, účastníkům;
5. maxima způsobu – vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně, jednoznačně.<sup>33</sup>

### 3.2 Funkce pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace, stejně jako komunikace obecně, je procesem, proto se neustále vyvíjí a s ní se vyvíjí také názory na její funkce. P. Gavora ve své práci shrnul šest základních funkcí pedagogické komunikace, které vymezili různí autoři:

- „zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti (Charaš, 1979);
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí (Vyskočilová 1991);
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy (A. A. Leont'jev, 1979);
- formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků (Helus, 1990);
- je prostředkem a uskutečňováním výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní nebo mimoslovní podobě (Gavora a kol., 1988);
- konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj,

---

<sup>33</sup> KŘIVOHLAVÝ J. - MAREŠ J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 25.

dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu (Kuzmina, 1976, Kan-Kalin, 1979).“<sup>34</sup>

### 3.3 Podoby pedagogické komunikace

Dle míry připravenosti a očekávanosti hovoříme o třech rovinách pedagogické komunikace, které se vzájemně prostupují a doplňují. Jedná se o detailně připravenou, rámcově připravenou a nepřipravenou pedagogickou komunikaci. Na konečné podobě komunikace se podílí praxe a pracovní zkušenosti pedagoga. V prvním případě si je možné komunikaci předem promyslet a detailně připravit.

Dále existují situace, kde se uplatňuje učitelova praxe a jeho zkušenosti. V případě rámcově připravené didaktické komunikace hrají roli postoje učitele k žákům, různá očekávání a stereotypní jednání.

Poslední rovinou je komunikace nepřipravená, jež se odehrává v těžko předvídatelných, často emocionálně vypjatých situacích. V tomto případě je na místě empatie, pohotové a správné vyřešení situace s ohledem na možné důsledky jednání. Ačkoli se s největší pravděpodobností s totožnou situací pedagog už během své praxe nikdy neseťká, je vhodné, aby se z jejího průběhu poučil a svoji zkušenost využil při řešení obdobného případu. Z toho plyne zjištění, že komunikační dovednosti lze do určité míry nacvičit a systematicky rozvíjet. Proto by se základy mezilidské komunikace měli být seznámeni nejen studenti pregraduálního studia na pedagogických fakultách, učitelé s praxí, ale také sami žáci.

### 3.4 Účastníci pedagogické komunikace

Za základní činitele edukačního procesu jsou považováni učitel (vychovatel, přednášející apod.) a žák (student). Stejně jako sociální komunikace, tak i komunikace didaktická probíhá obousměrně, tedy od učitele k žákovi a naopak. Díky této obousměrnosti pedagogického procesu je možná tolik důležitá zpětná vazba mezi učitelem a žákem. Neměli bychom zapomínat, že žáci komunikují také mezi sebou navzájem. Na výchovně vzdělávacím procesu se v neposlední řadě podílejí rodiče, dále žáci pracují s učebnicemi, pracovními texty, učebními pomůckami a díky technologickému pokroku také s didaktickou technikou. Tato práce se soustředí na užší pojetí pedagogické komunikace, kdy spolu komunikují vychovávající a vychovávaní.

---

<sup>34</sup> KŘIVOHLAVÝ J. - MAREŠ J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 25 – 26.

V roli vychovávajícího nemusíme vždy vidět dospělého pedagoga. Jeho role se může ujmout školní třída či skupina žáků, případně jedinec ve funkci kapitána družstva nebo vedoucího skupiny při skupinové práci. Stejně tak vychovávaným může být jednotlivec, skupina, třída či dokonce několik paralelních tříd dohromady. Při autoedukaci dochází u jedince ke ztotožnění obou těchto rolí a výchovně vzdělávací proces probíhá formou vnitřního dialogu. Pokud jedinec komunikuje sám se sebou v rámci pedagogické komunikace, označujeme tento jev jako intrakomunikaci. Nelešovská<sup>35</sup> tvrdí, že intrakomunikace je nezbytnou součástí lidského myšlení. V případě sebevzdělávání a sebevýchovy kolektivu hovoříme o diskusi, která probíhá mezi jeho členy.

### 3.5 Cíl a obsah pedagogické komunikace

Před tím, než se budeme podrobněji zabývat cíly pedagogické komunikace, měli bychom si připomenout, že v každé situaci komunikujeme s nějakým záměrem, naše komunikace má svůj cíl. Ačkoli se mohou motivy a záměry komunikace kulturně lišit, existují hlavní cíle komunikace, jež je možné aplikovat téměř na všechny její formy. Tyto cíle shrnul ve své práci *Základy mezilidské komunikace* J. A. DeVito do pěti bodů:

- „učit se: získávat znalosti o druhých, o světě a o sobě;
- spojovat: vytvářet vztahy s druhými, vzájemně na sebe reagovat;
- pomáhat: naslouchat druhým a nabízet jim řešení;
- ovlivňovat: posilovat nebo měnit postoje nebo chování druhých;
- hrát si: těšit se z okamžitého prožitku.“<sup>36</sup>

Komunikace hraje zásadní roli v edukačním procesu, je nezbytnou podmínkou vyučování, protože bez ní by výchova a vzdělávání nemohly probíhat. Komunikace má ve školním prostředí mnoho podob. Učitelé komunikují s žáky před vyučováním, během něj, mezi vyučovacími hodinami o přestávkách, po skončení vyučování i mimo něj. Ať už se jedná o komunikaci verbální, neverbální nebo komunikaci činem, všechny její podoby plní různou měrou formativní funkci. Díky komunikaci se uskutečňují výchovně vzdělávací cíle a plní pedagogické funkce.

---

<sup>35</sup> NELEŠOVSKÁ A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. 2005. ISBN 80-247-0738-1. s. 30.

<sup>36</sup> DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-7169-988-8. s. 33.

Prostřednictvím komunikace směřuje učitel k naplnění výchovně vzdělávacích cílů, které „tvoří soubor požadavků na vlastnosti (vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje, zájmy atd.), kterých má žák dosáhnout.“<sup>37</sup> Jednotlivé cíle jsou zaznamenány v písemné podobě, avšak nevstupují do výučování přímo, ale uskutečňují se zprostředkovaně skrze verbální a neverbální projevy pedagogů a žáků. Realizace výchovně vzdělávacích cílů se děje díky jejich transformaci do řady dílčích komunikačních záměrů (cílů). Učitel během přípravy zvažuje co, jak a komu má vyjádřit, a naopak zvažuje adekvátní obsah a způsob vyjádření žáků.

Mezi výchovně vzdělávacím cílem a komunikačním záměrem (cíl pedagogické komunikace) existuje značný rozdíl. Odlišnost spočívá v tom, že výchovně vzdělávací cíle mají globálnější, širší a určující charakter. Tyto cíle bývají vždy předem důkladně promyšleny, stanoveny a explicitně vyjádřeny (písemně zaznamenány v ŠVP, přípravě pedagoga apod.). Určují celkovou strategii edukačního postupu. Komunikační cíle jsou konkrétní, užší a aktuální, určují jednotlivé taktické kroky edukačního postupu, mají operační charakter. Mnohdy tyto cíle nebývají vyjádřeny, učitel je vytváří během vyučování, jelikož se mění v závislosti na situaci, která může nastat během vyučovací hodiny. Jednotliví účastníci komunikace si komunikačního záměru často ani nejsou vědomi.<sup>38</sup>

Kromě realizace výchovně vzdělávacích cílů přináší učitel do tříd obsah vyučování (učivo), a díky němu také uskutečňuje metody a organizační formy vyučování.

Obsahem komunikace rozumíme vše, co si během ní účastníci komunikace sdělují. Obsah pedagogické komunikace je specifičtější. Neodborná veřejnost ho často ztotožňuje s učivem. Didaktička J. Skalková definuje obsah vyučování neboli učivo takto: „Učivo vzniká zpracováním obsahů představujících různé oblasti kultury (vědy a techniky, umění, činností a hodnot) do školního vzdělání, tj. do učebních plánů, osnov, učebnic, do vyučovacího procesu.“<sup>39</sup> Obsah pedagogické komunikace je upravován učebními osnovami. Učitel však nepředává žákům látku v původní předepsané podobě, ale určitým způsobem ji během komunikace upravuje. Snaží se

---

<sup>37</sup> GAVORÁ, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 26.

<sup>38</sup> GAVORÁ, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. S. 26.

<sup>39</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozš. a aktualit. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821. s. 71.

zprostředkovat žákům učivo tak, aby pro ně bylo co nejstravitelnější. Žáci obsah vzdělávání určitým způsobem přijímají, zvnitřňují a následně používají. Mareš s Křivohlavým upozorňují, že „pedagogická komunikace není jen předáváním sociální zkušenosti nebo výměnou informací. Její obsah závisí na tom, kterou pedagogickou funkci právě plní.“<sup>40</sup> Z množství příkladů, které ve své publikaci nabízejí, vyplývá, že pedagogická komunikace slouží mimo jiné například k organizaci průběhu vyučování. Její průběh závisí také na vyučovaném předmětu a specifčnosti jeho učiva. Existuje rozdíl mezi tzv. naukovými předměty a ostatními předměty.

Dle Gavory<sup>41</sup> získává učivo reálnou podobu až v komunikaci, díky verbálním a neverbálním projevům učitele a žáků. Je možné jej komunikovat v nejrůznějších podobách, vždy záleží na okolnostech komunikace (situaci, připravenosti komunikantů, jejich psychickém stavu apod.).

Podobným způsobem můžeme uvažovat také o metodách výuky. Vyučovací metody nabývají realizační podoby během konkrétní komunikace, ač si je učitelé předem připravují. Jedná se ale pouze o modely.

Všechny jmenované složky výchovně vzdělávacího procesu, tedy cíle, obsah, metody a organizační formy vyučování vystupují ve vyučování pouze zprostředkovaně, v podobě sledu komunikačních činností, situací a aktů mezi učitelem a žákem, které mají jak verbální, tak neverbální podobu.

---

<sup>40</sup> KŘIVOHLAVÝ J. - MAREŠ J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 30.

<sup>41</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 26.



### 3.6 Pravidla pedagogické komunikace

Pro optimální fungování každého společenství je nezbytné stanovit a dodržovat určitá pravidla, bez nichž by ve společnosti nastal chaos. Pravidly se řídí také sociální komunikace a stejně tak i komunikace pedagogická. Obecná společenská pravidla vymezují, které chování je ve společnosti žádoucí a přiměřené a které už nikoliv. Pravidla do jisté míry regulují chování člověka nebo skupin lidí. Ze společenských pravidel vycházejí obecná pravidla přijatelného chování účastníků komunikace. P. Gavora vychází z pěti tzv. bázových komunikačních pravidel dialogické komunikace, která vymezil Wiemann<sup>42</sup>:

- není dovolené skákat do řeči;
- není přípustný paralelní hovor dvou lidí (v tutéž chvíli může hovořit pouze jedna osoba);
- partneři se musí v roli hovořícího a naslouchajícího pravidelně střídat;
- nejsou přípustné časté a dlouhé pauzy;
- naslouchající dává najevo, že věnuje naprostou pozornost hovořícímu.

Komunikační pravidla dělí Gavora<sup>43</sup> z hlediska jejich původu na kodifikovaná a konvenční. Kodifikovaná komunikační pravidla jsou stanovena ústně či ve formě písemného dokumentu danou společenskou institucí, která je zveřejní. Příkladem kodifikovaného pravidla je oslovování členů armády podle hodnosti. Jak název napovídá, konvenční pravidla mají charakter zvyklosti, tradice. Typickým příkladem je pravidlo pro tykání a vykání. Postupem času může dojít k tomu, že konvenční pravidla budou kodifikována.

Pravidla komunikace ve škole jsou zčásti kodifikovaná ve vnitřním pořádku školy, který stanovuje nejen tato práva a povinnosti žáka, a zčásti se jedná o pravidla konvenční. Považuje se za vhodné kodifikovat pravidla například tím, že se vyvěsí na zeď ve třídě.

---

<sup>42</sup>GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 33.

<sup>43</sup>GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 34.

J. S. Cangelosi píše: „Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování.“<sup>44</sup>

Pravidla komunikace ve škole jsou formulována třemi skupinami. „Část komunikačních pravidel je výslovně formulována školou, část je stanovena obecnými pravidly chování v dané společnosti, část je výsledkem složitého a zajímavého střetu zájmů mezi učiteli a žáky.“<sup>45</sup>

P. Gavora v definici pedagogické komunikace zdůrazňuje její typická pravidla, když říká: „Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Slouží k dosažení výchovně vzdělávacích cílů... Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoci jejich účastníků.“<sup>46</sup> Komunikace ve školní třídě je díky komunikačním pravidlům značně organizovaným procesem. Tato pravidla, která stanovují pravomoci pedagoga a žáků, jsou podstatná jak pro učitele, tak pro žáka, jelikož regulují průběh práce ve třídě. Dávají účastníkům komunikace určitou míru jistoty. Dalším důležitým úkolem komunikačních pravidel je zajištění dominantního postavení učitele ve třídě. P. Gavora vymezuje, na čem je založeno dominantní postavení role učitele. „Učitel je vůči žákovi:

- funkčně nadřazený (instituce školy mu svěřila úkol vychovatele a vzdělavatele, je za to právně zodpovědný);
- společensky nadřazený (je starší);
- zkušenostně bohatší (ví více o světě);
- odborně kvalifikovaný (je školeným profesionálem).“<sup>47</sup>

V závislosti na tom, jak učitelé chápou svoje dominantní postavení, rozlišuje dále učitele, který inklinuje k direktivním komunikačním pravidlům, to znamená, že chce komunikaci plně ovládat, a učitele používajícího převážně demokratická pravidla komunikace, jež je ochoten přenést část pravomocí na žáka. Takovéto rozdělení není definitivní a nesmíme z něj vyvozovat rozdělení učitelů na direktivní a demokratické.

---

<sup>44</sup> CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Přeložil M. Koldinský. 5. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6. s. 120.

<sup>45</sup> KŘIVOHLAVÝ J. - MAREŠ J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 32.

<sup>46</sup> GAVORA P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1988. s. 22.

<sup>47</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 35.

Učitel volí konkrétní komunikační postupy a pravidla podle potřeby, v závislosti na obsahu vyučování, třídě apod.

Dominantní roli učitele a podřízené postavení žáka v komunikaci shrnul pro potřeby frontální výuky Gavora do následujících práv učitele a žáka. Jedná se o direktivní komunikační pravidla.

Učitel má právo:

- „kdykoliv si vzít slovo, přerušit žáka;
- mluvit s kým chce (s jednotlivcem, skupinou nebo celou třídou);
- mluvit o čem chce, tj. rozhodovat o tématu komunikace;
- mluvit v rámci výuky jak dlouho chce (někdy nerespektovat i zvonění);
- mluvit v rámci učebny, kde chce;
- mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou (vsedě, vestoje, v chůzi, zády k žákům apod.).

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 v pozici, která mu byla stanovena.“<sup>48</sup>

Tato pravidla značně omezují a snižují aktivitu, iniciativu a samostatnost žáka, vedou ho k pasivitě. J. 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 náležité míře získat.“<sup>49</sup>

V odborných pracích se často pracuje pouze s výše zmíněnými direktivními komunikačními pravidly. Kromě nich však Gavora vymezil i demokratická komunikační pravidla. Tímto pojmem má na mysli „pravidla, která sice zachovávají

---

<sup>48</sup> HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského s.r.o., 2006. ISBN 80-86723-16-X. s. 28.

<sup>49</sup> KŘIVOHLAVÝ J. - MAREŠ J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3. s. 32.

dominanci učitele, ale jsou vůči žákům více tolerantní a vstřícná. Připouštějí volnější aktivitu a podporují iniciativu žáků.“<sup>50</sup> Z těchto pravidel pro názornost vybíráme:

- Žák nemusí vstávat, pokud chce odpovědět, může odpovídat i vsedě.
- Učitel poskytne žákovi na odpověď dostatečný čas.
- Žák může odbočit od tématu, pokud je jeho výpověď pro ostatní přínosná.
- Otázky může klást učiteli i třídě žák, nejen učitel.
- Žák může při řešení problému požádat učitele a ostatní žáky o pomoc, která není chápána jako projev slabosti.<sup>51</sup>

Doposud jsme hovořili pouze o komunikačních pravidlech frontální výuky. Pokud se však učitel rozhodne využít ve vyučování jinou organizační formu, například individuální či skupinovou práci, musí předem promyslet a jednoznačně a přesně formulovat nová pravidla tak, aby byla zajištěna funkčnost výuky.

J. S. Cangelosi doporučuje stanovit nanejvýš deset pravidel, aby byla zachována jejich funkčnost. Pro zavedení menšího počtu funkčních pravidel uvádí několik důvodů.

1. „Málo pravidel se snadněji zapamatuje než mnoho.
2. Jednotlivé pravidlo se v malém počtu nařízení bude jevit jako důležité s větší pravděpodobností než ve velkém počtu pravidel.
3. Funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k tomu, aby přemýšleli o svém chování.
4. Funkční pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování než na nefunkční formality.“<sup>52</sup>

K vytvoření a zavedení pravidel může dojít třemi základními způsoby. Může je prosadit učitel bez jakéhokoli vysvětlení ve formě nařízení. Takto zavedená pravidla však nebývají akceptována tolik jako pravidla uvedená s vysvětlením a odůvodněním, kdy je žákům jasný jejich smysl. A posledním způsobem je zavést pravidlo dohodou mezi učitelem a žáky. Během diskuse o pravidlech dává učitel žákům najevo, že si váží jejich názorů a považuje je za partnery.

---

<sup>50</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 39.

<sup>51</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. s. 39.

<sup>52</sup> CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Přeložil M. Koldinský. 5. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6. s. 122.

Mezi učitelem a žáky dochází během komunikace k boji o moc. Jelikož si žáci nechtějí nechat upřít svoji možnost komunikovat, vybírají si ze širokého inventáře strategií, prostřednictvím nichž usilují o část pravomocí. Ze známých strategií vybíráme například vyrušování, napovídání, nepozornost při výkladu učitele, pokládání sabotujících otázek apod. Boj o moc a vzájemné měření sil mezi učitelem a žáky je klasickým jevem na začátku školního roku, během tzv. iniciačního období, ale není výjimkou ani během něj. Pokud do školy nastoupí nový pedagog, žáci ho tzv. testují, ověřují své možnosti a zjišťují hranice jeho tolerance. Je důležité nastavit základní pravidla hned na začátku školního roku a přísně je dodržovat, čímž dochází k jejich upevňování a zvnitřnění. Postupem času může učitel přidávat další, méně důležitá, avšak potřebná pravidla, případně je může vyhlásit všechna najednou, záleží na něm.

### 3.7 Bariéry v pedagogické komunikaci

Komunikační bariéry, tj. překážky, které komplikují komunikaci, se mohou vyskytnout jak v technické, tak v sociální komunikaci. Prvním krokem k jejich zvládnutí je uvědomit si je. Měli bychom se jim snažit vyhnout, a pokud už k nim dojde, snažit se je odstranit.

Mikuláščík rozděluje komunikační bariéry na interní a externí<sup>53</sup>. Interní překážky v komunikaci jsou způsobeny určitými osobnostními rysy nebo problémy komunikujícího. Externími bariérami rozumíme rušivé prvky okolního prostředí. Než se budeme konkrétně věnovat komunikačním bariérám, které se mohou vyskytnout ve školním prostředí mezi učitelem a žáky v rámci komunikace ve školní třídě, vyjmenujeme stručně základní komunikační bariéry interpersonální komunikace.

Dle Mikuláščíka<sup>54</sup> je nejčastější vnitřní bariérou strach z neúspěchu, dále například osobní problémy, jež se promítají do emočního stavu komunikujícího. Zdrojem obtíží při komunikaci mohou být rozdílné vlastnosti, temperament, nestejně vědomosti, odlišné zkušenosti, názory a postoje. Do množiny interních komunikačních problémů se řadí sémantické bariéry, které souvisí s významy slov a nebezpečím zkomolení slova, potažmo jeho významu v důsledku nerovnoměrnosti komunikačních úrovní partnerů komunikace. K nedorozumění může dojít i s ohledem na odlišnost kultur. Překážka

---

<sup>53</sup> MIKULÁŠČÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., doplněné a přepracované vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6. s. 36.

<sup>54</sup> MIKULÁŠČÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., doplněné a přepracované vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6. s. 36-37.

v komunikaci může nastat také tehdy, pokud každý účastník komunikace hovoří jiným útvarem národního jazyka (slang, nářečí, odborný jazyka apod.). Mezi interní bariéry komunikace se dále řadí bariéry postoje, které mohou mít několik podob. Častou překážkou komunikace je skákání do řeči, čtení myšlenek, nepřipravenost komunikovat a nesoustředěnost. Nedorozumění může být způsobeno fyzickým nepohodlím, jež nedovoluje takovou míru výkonnosti v poslouchání a verbální aktivitě. V neposlední řadě sem spadají fyzická, neurologická a psychická zhoršení funkčnosti – zhoršený sluch, deprese, různé nemoci.

Rušivě mohou působit také různé externí bariéry, ať už se jedná o nezvykle uspořádané prostředí nebo například nevyhovující vzdálenost mezi aktéry komunikace. Do této skupiny komunikačních překážek spadají demografické rozdíly věku a pohlaví, vyrušování, hluk či vizuální rozptylování nebo jen přítomnost třetí osoby. Bariérou může být i organizace.<sup>55</sup>

Jiné členění komunikačních bariér nabízí například J. Plamínek v publikaci *Synergický management*. Dělí je na horizontální a vertikální. Do horizontálních bariér spadají potíže při komunikaci, které jsme popsali výše, jako interní bariéry, které plynou z rozdílných názorů, vlastností, vědomostí, zkušeností atd. Do této skupiny řadíme problémy spojené s vnímáním – percepčí. Jelikož jsou učitel a žáci téměř v každodenním kontaktu, nemůže být jejich vnímání nezúčastněné. Učitel chová k žákům určité sympatie či nesympatie, náklonnost, důvěru nebo nedůvěru, má ze žáka určitý dojem. Na učitelově vnímání žáka se podílí jeho potřeby, očekávání, jeho osobnost, sociální role a mnoho dalších činitelů. Pokud učitel neumí správně reflektovat žáky ve třídě, těžce se ubrání podlehnutí percepčně postojové orientaci a následně je ovlivněn těmito okolnostmi:

- podlehnutí prvnímu dojmu (sklon vycházet při komunikaci z pocitu, který v učiteli vyvolalo jeho první setkání a s žákem);
- podlehnutí tzv. haló efektu (učitel jedná se žákem předsudečně a stereotypně, zobecňuje a vztahuje jednu nápadnější vlastnost žáka na celou jeho osobnost);

---

<sup>55</sup> MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., doplněné a přepracované vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6. s. 37.

- podlehnutí působení kontrastu (přeceňování jedné skupiny žáků oproti druhé – podceňované);
- favoritismus (podléhání sklonu orientovat se pouze na úkoly i opačný sklon orientovat se pouze na žáky).<sup>56</sup>

Mezi další percepční chyby patří stereotypizace, uplatnění sociální role jako poznávacího schématu, kauzální atribuce, projekce, efekt pořadí aj. Důležitou roli hrají emoce.

Příčinou vertikálních bariér je nerovné postavení učitele a žáka ve školní hierarchii. V důsledku nadřazeného a podřazeného postavení učitele a žáka a neadekvátních komunikačních dovedností učitele vznikají následující bariéry, které znemožňují efektivní komunikaci:

- nedostatek přímých kontaktů, jenž vyplývá mimo jiné z počtu žáků ve třídě, nedostatečné zpětné vazby a kontroly porozumění předaných informací;
- předávání kusých a nesrozumitelných informací;
- nerespektování možnosti zkreslení nebo zdržení informace;
- zatajování informací;
- neochota komunikovat, která vede k zúženému pedagogickému kontaktu s žáky;
- nevhodné formy komunikace (příkazování, vyhrožování a nadávky, neurčité formulace, hraní si na psychologa, povýšené chování aj.)<sup>57</sup>

Nejvýznamnějšími postojovými bariérami, které se vyskytují nejen ve školním prostředí, ale obecně v mezilidské komunikaci, jsou dle S. Müllerové „tendence vynášet soudy, tendence naléhat a napravovat, tendence k separaci a ideové partenogenezi a tendence k lhostejnosti“<sup>58</sup>.

---

<sup>56</sup>MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-618-0. s. 31-34.

<sup>57</sup> MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-618-0. s. 34-35.

<sup>58</sup> MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-618-0. s. 37.

## 4 Asertivita

### 4.1 Definice asertivity

Pojem asertivita pochází z anglického slova *assert*, což v překladu znamená tvrdit, prohlašovat, uplatňovat, prosazovat, a *assertive*, tedy rozhodný, důrazný, konstatující, kladný. V překladech do českého jazyka se setkáváme s pojmy „zdravé, přiměřené sebeprosazování, přímé, sebeuplatňující, sebezdurazňující, zdravě sebejisté jednání“<sup>59</sup>.

S nácvikem asertivního chování začal v 50. letech 20. století Američan Andrew Salter<sup>60</sup>. Od té doby se problematikou zabývala řada autorů z různých vědních oborů a právě v závislosti na disciplíně se mírně liší i množství definic asertivity. Pro představu předkládáme některé z nich.

„Asertivita je praktický způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje otevřeně a přiměřeně své myšlenky, city, názory a postoje. Postupuje tak, aby nepřekračoval vlastní práva, ani práva ostatních lidí. Pro některé jedince tvoří významnou strategii jejich každodenního jednání.“<sup>61</sup>

Asertivita je „takové jednání, které umožňuje sebeprosazení bez agrese, pasivního přizpůsobení se. Je to jednání typu „dospělý - dospělý“.“<sup>62,63</sup>

„Asertivní chování podporuje rovnost v mezilidských vztazích, umožňuje nám jednat v našem nejlepším zájmu, stát si za svým bez nepatřičné úzkosti, vyjadřovat své skutečné pocity, aniž bychom se cítili stísněně, a jít za svými právy, aniž bychom narušovali práva jiných.“<sup>64</sup>

Müllerová shrnuje pojem asertivita takto: „Podstatou asertivity je věcný a neústupný komunikační styl, ale také tzv. podpůrný vztah k partnerovi v komunikaci.

---

<sup>59</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2. s. 11.

<sup>60</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2. s. 11.

<sup>61</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2. s. 13.

<sup>62</sup> Teorie transakční analýza – Eric Berne

<sup>63</sup> POSPÍŠIL, M. *Asertivita, aneb jak ze slepé uličky v mezilidských vztazích*. 1. vyd. Plzeň: Vl. n., 1996. ISBN 80-85424-88-6. s. 11.

<sup>64</sup> ALBERTI, R.; EMMONS, M. *Umění stát si za svým*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-869-4. s. 18.



Asertivita pomáhá ubránit se, neakceptovat manipulativní jednání druhých lidí a nemanipulovat ostatními lidmi.“<sup>65</sup>

Medzihorský definuje asertivní jednání jako takové, „které není ani pasivní, ani agresivní. Může být celoživotní strategií v jednání.“<sup>66</sup>

Sue Bishop o asertivitě říká, že je to „schopnost se vyjadřovat bez toho, že bychom někým manipulovali, anebo se museli uchýlit k pasivnímu či agresivnímu jednání. Zvýrazňuje naslouchání a reagování na potřeby bližních, aniž byste zanedbávali své vlastní zájmy a ustupovali ze svých zásad. Klade důraz na uvážlivost – schopnost vyjadřovat své potřeby, názory či pocity s jistotou, že nebudete ovládnáni, vykořisťováni anebo nuceni popřít své záměry.“<sup>67</sup>

Dle Nováka a Pokorné je člověk asertivní, pokud splňuje následující body<sup>68</sup>:

- odpovědnost za sebe;
- umění stát si za svým;
- jasná vize;
- klid v krizi;
- vyrovnání se s kritikou;
- radost z úspěchů a schopnost o ně usilovat bez přehnané skromnosti;
- rovnováha chtění a povinnosti;
- naslouchání druhým, komunikace bez agrese.

Pod pojmem asertivita si tedy můžeme představit takový komunikační styl, jenž zohledňuje jak komunikační dovednosti, tak stabilitu osobnosti. Asertivita je umění prosadit se, aniž bychom potlačovali nebo omezovali práva a potřeby ostatních. Asertivní člověk musí rozhodovat sám za sebe a být schopen nést odpovědnost za svá rozhodnutí. Podle Praška pomáhá asertivita ke spolupráci s ostatními. Říká, že „být asertivní znamená stát si na svých právech bez toho, abychom ponižovali druhého“<sup>69</sup>.

---

<sup>65</sup> MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-618-0. s. 71.

<sup>66</sup> MEDZIHORSKÝ, Štefan. *Asertivita*. 1. vyd. Praha: Elfa, 1991. ISBN 80-900197-1-4. s. 9.

<sup>67</sup> BISHOP, S. *Jste asertivní?: příklady a cvičení*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2000. ISBN 80-7226-325-0. s. 1.

<sup>68</sup> NOVÁK, T.; POKORNÁ A. *Asertivita jako lék: v profesních a mezilidských vztazích*. 1. vyd. Praha: C.H.Beck, 2003. ISBN 80-7179-354-X. s. 6.

<sup>69</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 10.

Asertivita mimo jiné znamená vědět, co chci a co nechci, nelhat sám sobě, umět říct ano a ne dle toho, co opravdu chceme, schopnost vhodným způsobem vyjádřit své pocity, přijmout odmítnutí a kritiku bez urážky, prosadit své oprávněné požadavky, ochotu naslouchat druhému a vzdát se manipulace s druhými.

Cílem asertivního jednání je dosáhnout uspokojivého řešení situace pro obě strany. Znamená to tedy, že se účastníci komunikace vyhnou extrémům pasivního, agresivního a manipulativního jednání.

## 4.2 Nežádoucí chování

Člověk ke komunikaci používá především řeč, kterou doprovází řada neverbálních signálů, o nichž jsme již hovořili v kapitole 2.3.2. Pokud se člověk při komunikaci cítí nejistě nebo ohroženě, má několik možností, jak se zachovat. Může se vzdát a utéct, bojovat, nebo se s druhým domluvit. K tomu je člověk schopen používat mnoha manipulací, manévrů, jež skrývají pasivitu či agresivitu.

V životě je občas těžké rozlišit, zda se chováme asertivně, nebo zda už naše jednání neobsahuje prvky hostility a arogance, či naopak submisivního, zbytečně pasivního chování. Mezi asertivitou a zvláště agresivitou existuje tenká hranice, po jejímž překročení je celkem snadné sklouznout k suverenitě a nepřiměřené agresivitě, která se může projevit sarkasmem, ironií apod.

Agresivní a pasivní jednání je určitým způsobem obrany, k níž se uchylujeme, pokud se cítíme nejistě, máme strach, nevěříme si a máme nízké sebevědomí.

Prvním příkladem nežádoucího chování je pasivita. Pro **pasivní chování** je příznačná nejistota v projevu a ustupování druhým, neustálé omluvy a vysvětlování svého jednání, vyhýbání se konfrontacím a naříkání si na osud. Svůj vztek si dotyční vybíjí na slabším jedinci, než jsou oni sami. Pasivní člověk obviňuje své okolí z agresivity a má pocit, že ho druzí jen využívají, což je často pravda. Pasivní lidé bývají závislí na silnějších jedincích, od nichž přebírají jejich názory. Staví se do role oběti a zdůrazňují své nedostatky. Nemluví o svých pocitech a přáních, jež v zájmu druhých dokážou potlačit tak dokonale, že už si je ani sami neuvědomují. Pasivního

jednice lze často identifikovat na první pohled – povolené tělo, ohnutá záda, sklopené oči. Submisivní jedinec hovoří váhavým, tenkým hlasem a často se odmlčuje.<sup>70</sup>

Druhým nežádoucím extrémem v komunikaci je **agresivní chování**. Tento typ chování je charakteristický pro jedince s přehnaným sebevědomím, jímž si však kompenzuje různé komplexy. Jedinec neakceptuje práva a zájmy ostatních, naopak se zajímá pouze o své potřeby a přání, jež prosazuje na úkor jiných. Není schopen přiznat vlastní chybu. Svou pravdu prosazuje často silou, moralizuje své okolí a vnucuje mu pocit viny, neustále je kontroluje a trápí jej. Jeho komunikace se vyznačuje hrubostí, vulgárností, zastrašováním, vyhrožováním, sarkasmem a ironií. Jedinec nebývá oblíbený a trpí samotou.<sup>71</sup>

„U úzkostných lidí dochází ke střídání pasivního a agresivního chování, přičemž agrese se objevuje zejména vůči nejbližším, partnerům a dětem, pasivita vůči cizím lidem a zejména autoritám.“<sup>72</sup>

Zjednodušeně řečeno s Vališovou: „Upíráme-li právo na myšlenky a pocity druhým, jednáme agresivně, upíráme-li je však sobě, jednáme pasivně a sami sobě škodíme.“<sup>73</sup>

Praško uvádí třetí typ extrémního chování, jímž je **manipulace**.

Manipulativní člověk se snaží, stejně jako asertivní jedinec, dosáhnout svého cíle. Zásadní rozdíl je v tom, že v případě manipulace se nejedná o čestné a průhledné chování. Tento jedinec se snaží za využití řady technik, mezi něž patří apel na morálku, pocit viny, pláč, křik, výčitky aj., přimět druhého, aby jednal tak, jak chce on. Manipulace se dopouštíme občas všichni, v zásadě však nevědomě. Problém nastává, když takto jednáme vědomě a často. Takové chování se stane zlovykem. Tito jedinci nebývají ve společnosti oblíbení, nejsou upřímní, otevření a nedokážou si udržet vztahy. Jedná se často o hysterické osobnosti, které činí druhého odpovědným za jejich činy,

---

<sup>70</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 23.

<sup>71</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 25.

<sup>72</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 25.

<sup>73</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 22.

vývoj a výsledek situace. Manipulativnímu jedinci jde pouze o vlastní vítězství, ne o spolupráci.<sup>74</sup>

Asertivní člověk se vyznačuje přiměřeným sebevědomím, je plně odpovědný za své jednání a uvědomuje si jeho důsledky. Ví, co chce a zná způsoby, jakými toho lze dosáhnout. Přímě říká, o co mu jde a jak se cítí, co si myslí a co prožívá. Respektuje sebe i své komunikační partnery. Rozezná manipulaci a bojuje s ní. Fyzicky působí klidně, vyrovnaně, udržuje oční kontakt, mluví srozumitelně a zřetelně.<sup>75</sup>

Rozlišujeme tedy čtyři základní komunikační styly, jež Praško demonstuje na čtyřech postojích:

1. **„Postoj pasivní** – „*Ty jsi hodný člověk a já nestojím za nic.*“
2. **Postoj agresivní** – „*Já mám svoji hodnotu, ty jsi bez ceny.*“
3. **Postoj manipulativní** – „*Mohl bys mít hodnoty, kdybys...*“
4. **Postoj asertivní** – „*Já mám svoji hodnotu, i ty máš svoji hodnotu.*“<sup>76</sup>

### 4.3 Typy asertivity

Podle Vališové se asertivita projevuje v mezilidské komunikaci v různé míře. Na základě tohoto aspektu ji členíme do čtyř následující skupiny.

1. **Základní asertivita** – představuje prosté, přímé a nekomplikované vyjádření pocitů, potřeb, představ, myšlenek, názorů či postojů.
2. **Empatická asertivita** – obsahuje nad rámec základní asertivity citlivost a vnímavost vůči ostatním lidem, díky čemuž respektuje i jejich pohled na věc.
3. **Stupňovaná<sup>77</sup> asertivita** – můžeme k ní přejít, pokud si druhá strana nevnímá našich stanovisek nebo porušuje naše osobní práva. Nebezpečí tkví v tom, že je zde riziko snadného sklouznutí k agresivitě.
4. **Konfrontativní asertivita** – užívá se tehdy, pokud objevíme rozpor mezi slovy a skutky komunikačního partnera, po němž poté požadujeme doplňující informace, které vedou k vysvětlení a vyřešené problému.

<sup>74</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu. 2.*, přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 26.

<sup>75</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu. 2.*, přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 26-27.

<sup>76</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu. 2.*, přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 27.

<sup>77</sup> Těž eskalující

Tento postup je vhodné využít právě v pedagogické komunikaci a to jak ve škole, tak i v rodině, jelikož vede k jasnější a otevřenější komunikaci.<sup>78</sup>

Kromě uvedeného členění asertivity se v zahraniční literatuře můžeme setkat s dalšími možnostmi. Jestliže je chování spontánním projevem a asertivní reakci zahajujeme my sami, pak hovoříme o **iniciační asertivitě**. V opačném případě, kdy jsou naše asertivní projevy až reakcí na jednání partnera, jedná se o **reaktivní asertivitu**.<sup>79</sup>

#### 4.4 Asertivní práva a povinnosti

Asertivní práva nebo též zásady, vycházejí z přirozených lidských práv a jejich cílem je zabránit druhým v manipulaci s námi. Autoři zabývající se asertivitou vycházejí z deseti asertivních práv, která vytvořil M. J. Smith, a je formulují s menšími či většími odlišnostmi. Základem pro formulování asertivních pravidel byly tzv. manipulační pověry, které bychom mohli charakterizovat jako snahu po maximální dokonalosti a které jsme si osvojili prostřednictvím výchovy. Tyto pověry dovolují ostatním lidem s námi manipulovat díky našim předsudkům, skrytému pocitu viny či obavám ze ztráty lásky nebo přátelství. Asertivní jedinec ví, co chce, oč usiluje, co dělá. Je tedy jediným, kdo může hodnotit své činy a postoje. V této kapitole předkládáme jednotlivá asertivní práva, která jsou doplněna manipulační pověrou a posléze blíže specifikována.

##### 1. Mám právo sám posuzovat svoje vlastní jednání, myšlenky a pocity a být si za ně a za jejich důsledky sám zodpovědný.

*Manipulační pověra: „Neměl bys nezávisle na jiných posuzovat sám sebe nebo svoje chování. Musíš být posuzován a hodnocen vnějšími pravidly a autoritou, která je moudřejší, než jsi ty sám!“<sup>80</sup>*

První a základní právo asertivity, od něhož se dle Nováka<sup>81</sup> odvozují všechna další. Spočívá v uvědomění si, že jde o náš život a vše, co se v něm stane, záleží pouze

<sup>78</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2. s. 18 – 20.

<sup>79</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2. s. 20.

<sup>80</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 123.

<sup>81</sup> CAPPONI, V.; NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-082-1. s. 42.

na nás. Nikdo nemůže manipulovat s našimi pocity a chováním, pokud to sami nepřipustíme. Říká, že jsme strůjci svého štěstí, soudci a rozhodčími vlastního chování a rozhodování, a tudíž se nemůžeme na nikoho a na nic vymlouvat, zodpovědnost neseme sami. Často zmiňovaným příkladem v publikacích zabývajících se asertivitou jsou procesy s nacistickými zločinci v Norimberku, kteří tvrdili, že jen poslouchali rozkazy a tudíž za nic, co provedli, nemohou. Úspěšným krokem ve výchově k sebeprosazení je podle Vališové to, že se dítě radí s rodiči o svých problémech. Autorka v zápětí upozorňuje na důležitost formulace rodičovské rady, kterou doporučuje začít takto: „Já bych udělal v tvém případě to a to...“<sup>82</sup> Tím nechávají vychovatelé konečné rozhodnutí a odpovědnost na dítěti. Ať už budeme akceptovat radu autority či nikoli, odpovědnost za naše rozhodnutí si musíme nést sami.

## **2. Mám právo neposkytovat žádné výmluvy, vysvětlení ani ospravedlnění svého chování.**

*Manipulační pověra: „Za své chování jsi zodpovědný druhým lidem, máš jim skládat své účty a měl bys všechno, co děláš, zdůvodnit a omluvit.“<sup>83</sup>*

Zmíněná pověra vede člověka k pasivitě a vnucuje mu názor, že se za své chování musí druhým lidem zodpovídat a vše, co dělá, je povinen vysvětlit a ospravedlnit. Předpokládá se, že se člověk zachová slušně a omluví se, pokud někomu v davu omylem šlápne na nohu. Základ druhého asertivního práva ale spočívá v tom, že nemusíme nabízet omluvy či výmluvy pro své chování či názory. Pokud člověk učiní jakékoli rozhodnutí, nemusí se za něj nikomu omlouvat, ani ho vysvětlovat. Jestli se vám například nechce na návštěvu k rodičům vašeho partnera, máte na to právo a nejste povinni nijak pádně argumentovat, ani se zaplétat do složitého vysvětlování a zdůvodňování svého rozhodnutí, která mohou v důsledku signalizovat nejistotu a pocit viny z vašeho jednání.

---

<sup>82</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2. s. 68.

<sup>83</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 123.

### **3. Mám právo posoudit, zda a nakolik jsem zodpovědný za řešení problémů jiných lidí.**

*Manipulační pověra: „Vůči některým institucím a lidem máš větší závazky než vůči sobě. Měl bys obětovat své vlastní hodnoty a přizpůsobit se.“<sup>84</sup>*

Pověra operuje s pocitem viny, hodnocením druhými lidmi a obavami typu „Co by na to řekli ostatní?“, „Nebudou se na mě zlobit?“ Jedná se o manipulaci v tom smyslu, že potřeby druhých jsou důležitější než potřeby člověka samého a on je zodpovědný za jejich štěstí. Člověk má ale právo posoudit, za co je zodpovědný. Do jaké míry je v jeho silách pomoci druhým vyřešit jejich problém a netrpět pocitem viny, pokud účast na řešení odmítne. Jedná se zároveň o snahu neřešit vše za druhé. Zajímavým příkladem je výrok z oblasti šikany: „Když se do skupiny nezačlením, i když mi příliš nevyhovuje, pocítím vinu anebo odmítnutí skupinou?“<sup>85</sup>

### **4. Mám právo změnit svůj názor.**

*Manipulační pověra: „Jakmile sis už jednou udělal určitý názor, nikdy bys ho neměl měnit! Musel by ses omluvit nebo přiznat, že ses mýlil, a to znamená, že jsi nezodpovědný.“<sup>86</sup>*

Podle čtvrté asertivní zásady má člověk právo změnit svůj názor v maličkostech i podstatných věcech, aniž by byl atakován množstvím argumentů. Jednoduše se mu určitá věc přestane líbit nebo zjistí nové okolnosti, které ho ke změně dovedly. Pokud se situace neopakuje příliš často, není důvod takového člověka považovat za nedůvěryhodného a nezodpovědného. Naopak Vališová<sup>87</sup> považuje přijetí tohoto práva za velmi důležité především pro vychovatele, učitele, potažmo i děti. Dle jejího názoru je žádoucí, aby dospělí přiznali svou chybu nebo nepochopení před dětmi a učili je tak, že nemusí cítit vinu nebo dokonce ponížení, pokud zjistí, že se ve svém názoru mýlily a jsou ochotny svou chybu přiznat. Jestliže člověk není s to připustit, že se mýlil, nebo

---

<sup>84</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu. 2.*, přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 124.

<sup>85</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi. 1. vyd.* Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8. s. 177.

<sup>86</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu. 2.*, přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 124.

<sup>87</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi. 1. vyd.* Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8. s. 178.

pouze předstírá změnu názoru, jelikož je to pro něj výhodnější, jedná se o výrazně nemorální chování, lež.

## 5. Mám právo dělat chyby a být si za ně zodpovědný.

*Manipulační pověra: „Nesmíš dělat chyby! Pokud je uděláš, musíš mít pocit viny! Ostatní lidé by v takovém případě měli tvoje chování a rozhodování kontrolovat!“<sup>88</sup>*

Páté asertivní právo můžeme vysvětlit na rčení: Kdo nic nedělá, nic nezkazí. Zároveň víme, že chybami se člověk učí. Asertivní člověk zvládá své vlastní chyby bez přehnaných emocí a zbytečných omluv (druhé asertivní právo), přesto zdvořile a se snahou o nápravu. Lepší než situaci dlouze vysvětlovat nebo se snažit hledat chybu u druhých, je stručně říci: „Máš pravdu, udělal jsem chybu...“, „Chápu, že se zlobíš, opravdu se mi to nepovedlo...“

## 6. Mám právo říci: „Já nevím.“

*Manipulační pověra: „Měl bys znát odpověď na každou otázku, týkající se následků tvého chování. Když tyto odpovědi neznáš, nejsi si vědom problémů, které způsobuješ ostatním lidem. Jsi nezodpovědný a měl bys být kontrolován!“<sup>89</sup>*

Dle rozšířeného sociálního mýtu musí každý dospělý člověk znát odpověď na vše a musí vědět, co ho vedlo ke konkrétnímu rozhodnutí a jednání. Především se tato schopnost očekává od lidí na vedoucích pozicích, v souvislosti s výchovou a vzděláváním jmenujme ředitele, učitele, rodiče. Předpokládá se, že v oblasti své specializace se jedinec orientujete výborně, a tudíž se s nevědomostí z jeho úst nesetkáme. Existují obavy, že pokud člověk přizná, že něco neví, shodí se a autoritu ztratí. Naopak pokud se tak neděje příliš často, i vy máte právo jednoduše odpovědět: „Já nevím.“ a okolí projeví uznání za vaši odvalu přiznat se. Ani autorita však není povinna znát odpovědi na otázky typu „Co by kdyby...?“ V tom případě je naším právem slušně, bez ironie a agrese odpovědět: „Já prostě nevím.“ V každém případě je lepší říct: „Já nevím.“ než si hrát na vševědoucího, fabulovat a lhát.

---

<sup>88</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 124.

<sup>89</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 125.



## 7. Mám právo být nezávislý na dobré vůli jiných lidí.

*Manipulační pověra: „Lidé, se kterými přicházíš do styku, by k tobě měli mít kladný vztah. Potřebuješ přeci druhé, bez nich se žít nedá. Je velmi důležité, aby tě všichni měli rádi.“<sup>90</sup>*

Neasertivní pověra nám vnucuje názor, že musíme se všemi z blízkého okolí vycházet dobře, aby nás měli rádi. Víme, že zavděčit se všem nejde, pokud se člověk nepřetvařuje. Jestliže nám návrh partnera z jakéhokoli důvodu nevyhovuje, je naším asertivním právem mu to sdělit. Jedná se o složitou situaci, která často končí slovy, jež vyvolávají úzkost a obavu ze ztráty lásky a bezpečí. »Jde o manipulace typu: „Co by si řekli...?“, v dialogu pak nátlak typu: „Tohle si teda budu pamatovat...!“, „Toho budeš litovat...!“, častá je i manipulace dotčeným nebo chladným pohledem.«<sup>91</sup> Stačí pouze asertivně odpovědět: » „Nechápu, proč by sis to měl pamatovat...“, „Já ti nerozumím, zní to, jako že mne nebudeš mít rád...“ Tohle právo se v životě váže k asertivní dovednosti říci „ne“, umět odmítnout.«<sup>92</sup> Manipulační pověra je poté důvodem potíží odpovědět „ne“ na různé požadavky. Bojíme se, že protějšek odmítnutí neunes, urazí se a náš vzájemný vztah utrží ránu.

## 8. Mám právo činit nelogická rozhodnutí.

*Manipulační pověra: „Měl by ses držet logiky, zdravého rozumu, racionality a umět jimi zdůvodnit vše, co děláš. Pokud něco logicky zdůvodnit nemůžeš, není to rozumné a dělat bys to prostě neměl. Nejsi přece malé dítě.“<sup>93</sup>*

Manipulativně jsme nuceni k tomu být rozumní a umět vše, co děláme, logicky vysvětlit. Pokud tak nečiníme, měli bychom se svého rozhodnutí vzdát a přijmout rozhodnutí někoho jiného. Život není předem naformátovaný program a naše kroky nemusí následovat logicky podle osvědčeného postupu. Člověk není robot, aby činil jen logické a rozumné kroky.<sup>94</sup> „Naši partneři dokáží logicky racionalizovat nejružnější

<sup>90</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu. 2.*, přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 125.

<sup>91</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu. 2.*, přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 125.

<sup>92</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi. 1. vyd.* Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8. s. 179.

<sup>93</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu. 2.*, přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 126.

<sup>94</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu. 2.*, přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 126.

požadavky, které na nás mají, s důvody, pro které bychom neměli dělat to, co sami chceme. Být logický znamená dělat pouze věci, kterým naprosto rozumíme, zatímco řešení řady problémů ve skutečnosti leží mimo tyto limity. Naše jednání může mít svoji vlastní logiku, kterou ten druhý nechce akceptovat<sup>95</sup>, přesto na něj máme právo. Lidé se snaží pod logickým vysvětlením zamaskovat svou neochotu nebo nám podsunout opačný názor. Jako příklad uveďme nechuť partnera navštívit známé: „Je to nesmysl tam dnes jet, benzín je příliš drahý a za týden beztak pojedeme stejným směrem, tak se u nich stavíme.“ Místo férového: „Mně se dnes na tu návštěvu prostě nechce.“ tlačí partnera k pocitům viny: „Zase chceš utrácet zbytečně za benzín.“<sup>96</sup>

### 9. Mám právo říci: „Já ti nerozumím.“

*Manipulační pověra: „Musíš být vnímavý a citlivý a umět předvídat potřeby svých bližních. Musíš chápat, co potřebují, i když to jasně neřekli. Jestliže nechápeš, co druzí chtějí, i bez toho, že by ti to výslovně řekli, jsi ignorant nebo hlupák.“<sup>97</sup>*

Typickým příkladem jsou milenci, kteří očekávají, že pokud se mají skutečně rádi, jsou slova zbytečná, partner pozná, co druhý chce. Podle pověry bychom měli být schopni vcítit se do bližních a dokázat předvídat jejich přání a potřeby. Ať už bude příčinou nadbytek našich osobních problémů nebo jen bolest hlavy, nikdo z nás není povinen mít telepatické schopnosti a plnit nevyřčená přání a představy. Máme plné právo říct: „Já ti nerozumím.“ Jsme oprávněni zeptat se, co chtějí a zároveň „máme právo obdržet jasnou, jednoznačnou a třeba negativní odpověď.“<sup>98</sup>

### 10. Mám právo říci: „Je mi to jedno!“

*Manipulační pověra: „Musíš se snažit být stále lepší, dokonalejší. Asi se ti nepodaří být perfektní, ale jsi povinen se o to snažit. Když ti někdo naznačí, jak by ses mohl vylepšit, máš povinnost ho poslechnout. Pokud to neuděláš, jsi líný, bezcenný, degenerovaný a nezasloužíš si úctu. Nemůžeš si ani sám sebe vážit.“<sup>99</sup>*

---

<sup>95</sup> MEDZIHORSKÝ, Štefan. *Asertivita*. 1. vyd. Praha: Elfa, 1991. ISBN 80-900197-1-4. s. 42.

<sup>96</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 126.

<sup>97</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 126.

<sup>98</sup> CAPPONI, V.; NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-082-1. s. 46.

<sup>99</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 127.

Strohé a razantní desáté asertivní právo nahrazuje Vališová výrazem: »„Já to vidím jinak.“; „Mám na to jiný názor.“«<sup>100</sup>. Ať už se budeme držet jakékoli formulace, podstata bude stejná. Člověk má právo nebýt perfektní podle definice někoho jiného. Dokonalost je značně relativní pojem. Co jeden považuje za perfektní, je pro druhého nepřijatelné. Je-li někdo odlišný, neznamená to, že je horší. Pokud dítě přinese výjimečně špatnou známku z testu a rodič se ptá, co měli spolužáci, na což dítě odpoví: „Nevím, jak dopadli ostatní a nezajímá mě to.“, reaguje asertivně.<sup>101</sup>

Někteří autoři doplňují zmíněná asertivní práva ještě o jedenácté právo.

### 11. Mám právo se sám rozhodnout, zda budu jednat asertivně, nebo ne.

Medzihorský<sup>102</sup> upozorňuje na důležitost uvědomění si, že nikdo nemůže manipulovat našimi emocemi a chováním, pokud mu to sami nedovolíme, a tak k uvedenému „desateru“ asertivního jednání připojuje jedenácté právo, a to – sám rozhodovat, zda budu jednat asertivně, nebo ne.

Dle našeho názoru, je pro pedagoga klíkových několik asertivních práv, jimiž se může ve svém povolání řídit. Každý učitel, stejně jako jiný zaměstnanec, by měl být zodpovědný za své počínání, a proto by měl svá rozhodnutí nejprve promyslet a zvážit jejich možné důsledky. Své chování a rozhodnutí, která činí během praxe, není pedagog povinen vysvětlovat, pokud neporušuje pravidla školy. Pedagog nemusí být nutně zodpovědný za všechny problémy svých žáků. A stejně jako všichni lidé, i on má právo změnit svůj názor na věc, pokud se objeví nové okolnosti, se kterými nemohl dříve počítat. Stejně tak platí, že nikdo není neomylný, tudíž i učitel musí být schopný nést zodpovědnost za své chyby a v situaci, v níž si neví rady, se obrátit na odborníka. Faktem je, že ne každý učitel je u žáků oblíbený. Přestože si je této situace vědom, měl by se k žákům chovat korektně a nebýt závislý na kladných sympatiích z jejich strany.

Každá mince má dvě strany, proto i asertivní práva jsou vyvážena určitými asertivními povinnostmi. Především je důležité **vědět, co chci**, čeho si přeji dosáhnout a **nést odpovědnost za své chování** a vlastní rozhodnutí. **Nenalhávat si** věci, které nejsou pravdivé jak o sobě, tak o druhých. **Nestydět se říci, co chci** a jak danou situaci

<sup>100</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2. s. 74.

<sup>101</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2. s. 74.

<sup>102</sup> MEDZIHORSKÝ, Štefan. *Asertivita*. 1. vyd. Praha: Elfa, 1991. ISBN 80-900197-1-4. s. 39.

prožívám. Naučit se druhým **pozorně naslouchat** a pochopit tak jejich názory a postoje. V neposlední řadě je nezbytné, **vzdát se manipulace s druhými**, což je základní předpoklad asertivního jednání.<sup>103</sup> **Kontrolovat své emoce** a neskouznout k agresivitě ani pasivitě. **Respektovat** a tolerovat **práva a osobnost druhého**, včetně jeho názorů, postojů a životního stylu. Snažit se **nalézt kompromis** s cílem získat to nejlepší pro obě zúčastněné strany.

Pokud si člověk tato práva a povinnosti dostatečně osvojí, získá přiměřené kompetence a uspokojení v rámci sociální komunikace. Jednání starších dětí a dospělých jedinců je do značné míry ovlivněno výchovou a hodnocením jejich chování druhými lidmi, což v určité míře vede ke stylizaci dospělého, aby vyhověl představám ostatních a vystupoval před nimi v co nejlepším světle.

#### 4.5 Asertivní dovednosti a techniky

Dovednosti a současně techniky asertivity, jež se lze naučit a následně použít v nejrůznějších komunikačních situacích, kategorizuje odborná literatura různě. Než přistoupíme ke schématu vybraných asertivních dovedností a technikám jejich nácviku, zdůrazněme pojem **asertivní perzistence**, jež tvoří základ všech níže uvedených dovedností, a znamená vytrvalost, stálost, odolnost vůči nátlaku, trvání na svém.<sup>104</sup> Vališová rozděluje asertivní dovednosti do čtyř základních bloků.

První skupinou jsou techniky sloužící k vyjádření subjektivních pozitivních i negativních emocí bez agrese, ironie, zlehčování situace či úzkosti. Jsou užitečné při žádosti o laskavost bez pocitu viny nebo emocionálního vydírání a dají se použít na začátku, během i při ukončení rozhovoru. Dovednosti přímého a otevřeného sdělování označujeme jako **elementární asertivní dovednosti**. Spadá sem technika „*volná informace*“ a „*sebeotevření*“.

Druhá skupina dovedností slouží k **prosazení oprávněného** či naopak **odmítnutí neoprávněného požadavku**. Zde se setkáme s několika technikami – „*asertivním ne*“, „*pokaženou gramofonovou deskou*“ a „*přijatelným kompromisem*“.

Při **vyrovnávání se s kritikou**, ať už ji sdělujeme nebo přijímáme, nám může pomoci technika „*otevřené dveře*“, „*negativní aserce*“ a „*negativní dotazování*“.

<sup>103</sup> POSPÍŠIL, M., *Asertivita, aneb jak ze slepé uličky v mezilidských vztazích*. 1996 s. 63.

<sup>104</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 85.

Čtvrtou skupinu nazvala autorka **specifickými dovednostmi expresivní asertivity**. Zde se učíme dovednosti skládat a přijímat kompliment a zvládat hněv. Převládajícími technikami nácviku jsou „*volná informace*“ a „*selektivní ignorace*“.<sup>105</sup> Nyní si jednotlivé techniky představíme blíže.

### **Volná informace**

Technika učí rozeznávat v dialogu prvky, které jsou důležité a zajímavé pro našeho komunikačního partnera, a zároveň nabízet volné, tedy nevyžádané informace o sobě. Usnadňuje zahajování rozhovorů, v jejichž začátcích mohou být lidé nesmělí a učí je hovořit o sobě bez přílišného ostychu. Beléš doporučuje poskytnout druhé straně během konverzace maximálně dvě volné informace, aby partner nebyl zahlcen a mohl volně reagovat na nabízená témata k rozhovoru.<sup>106</sup>

Rodič, který chce, aby se jeho potomek učil cizí jazyk, použije techniku volné informace a jeho sdělení může znít například takto:»„Uč se angličtinu nebo jiný světový jazyk. Je to důležité pro tvoji budoucnost.“«<sup>107</sup>

### **Sebeotevření**

Ulehčuje mezilidskou, tudíž i pedagogickou komunikaci, a redukuje manipulaci díky sdělování kladných i záporných stránek naší osobnosti i chování. Pomocí ní dokáže jedinec klidně vyjádřit věci, jež dříve způsobovaly pocity viny, úzkosti, nevědomosti a ignorace. Funguje na principu „dej – dostaneš“. Stejný rozhovor rodiče s dítětem o důležitosti zvládnání cizího jazyka lze jako příklad uvést i zde. Výrok rodiče se změní: »„Viš, moc mi záleží na tom, abys studoval angličtinu. K nám chodí teď mnoho zahraničních hostů a já velmi silně pocítuji, jak nepříjemné je, když žádný světový jazyk neznám. Proto bych ráda, aby ses podobné chyby v životě vyvaroval.“«<sup>108</sup> Použitím této techniky může učitel mnohdy získat neformální autoritu a respekt tím, že

---

<sup>105</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 87.

<sup>106</sup> POSPÍŠIL, M., *Asertivita, aneb jak ze slepé uličky v mezilidských vztazích*. 1996 s. 66.

<sup>107</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2. s. 90.

<sup>108</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2. s. 90.

dokáže žákům přirozeně sdělit, že nebyl vždy tak „dokonalý“ a také někdy neměl napsaný úkol, opisoval, připravoval si taháky, napovídal apod.<sup>109</sup>

### **Asertivní „ne“**

Taktika spočívá v nácvičku jasně, klidně, neafektované a rozhodné odpovědi „ne“ na neoprávněný či pro nás nepřijatelný požadavek, a to bez pocitu viny. Záporná odpověď je problémem spíše pasivních lidí, kteří byli vychováváni k přílišné slušnosti a zdvořilosti. Předpokladem pro užití této techniky je zvážení, zda danou věc či takové řešení situace chci nebo nechci. Lidé se bojí, že odpovědí „ne“ někoho raní. Existují však situace, kdy je humánnější včasné odmítnutí, než počáteční souhlas a následné trápení obou partnerů<sup>110</sup> Asertivní „ne“ má své zásady:

- ujasněte si situaci;
- nejednejte zbrkle, zvažte definitivní odmítnutí;
- zvažte dopady odpovědi;
- odpovězte jasně a jednoznačně: „Ne.“, nic nepřidávejte;
- vyhněte se odpovědi: „Nemohu.“;
- srozumitelně sdělte, co nechcete;
- souhlaste se vším, co je pravděpodobné nebo možné, přesto trvejte na svém;
- příčiny vaší odpovědi nevysvětľujte, pokud chcete, tak jen velmi stručně;
- přehnaně se neomlouvejte;
- vyjádřete empatii a respekt;
- buďte obezřetní při otázce: „Proč?“, vyhněte se manipulaci.

»Při asertivním „ne“ je možno volit různé stupně asertivity i jiné techniky, například „pokaženou gramofonovou desku“ či „kompromis“. Uvedme si příklady:

- prosté odmítnutí: „Dnes nemohu přijít.“;
- vysvětlení: „Nemohu dnes večer přijít, mám domluvenou důležitou schůzku a chci slib splnit...“;

---

<sup>109</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2. s. 90.

<sup>110</sup> CAPPONI, V.; NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-082-1. s. 55.

- empatie: „Doufám, že mne pochopíte, ráda přijdu jindy, dnes však nemohu...“;
- kompromis: „Dnes odpoledne tady zůstat nemohu, ale zítra ráno přijdu dříve a napíši to...“<sup>111</sup>

### **Pokažená gramofonová deska**

Taktika nazývaná též přeskakující či poškozená gramodeska funguje na principu klidného a vytrvalého setrvávání na svém oprávněném požadavku, dokud nedosáhneme svého, aniž bychom dali najevo rozrušení nebo nejistotu. V nejlepším případě bychom tyto pocity neměli mít vůbec. Cílem této techniky je účinně odolávat manipulaci v případě, že nám komunikační partner něco vnucuje, nebo naopak odmítá to, na co máme právo. Učí nás odolávat jakýmkoli vedlejším poznámkám či otázkám, nenechat se vtáhnout do diskuse a odklonit se tak od tématu, ignorovat zdánlivě logické důvody, proč našemu požadavku nelze vyhovět.

Stejně jako předchozí technika, má i pokažená gramofonová deska své zásady, které bychom měli dodržovat:

- ujasněte si své právo;
- udržujte oční kontakt;
- formulujte požadavek jednoznačně, jasně, srozumitelně a klidně;
- nevzdávejte se po prvním „Ne.“ či „Měl bys...“;
- klidně a mechanicky opakujte svůj požadavek;
- nedávejte najevo emoce či úzkost;
- ignorujte pokusy o zlákáání na postranní téma;
- nenechte se zatlačit do pocitu viny;
- neberte ohled na manipulativní otázky: „A proč?“;
- neargumentujte, nevysvětľujte, neomlouvejte se;
- zůstaňte korektní;
- dejte jasně najevo, že jste schopni takto mluvit klidně celý den a nadále ignorovat manipulativní triky.

---

<sup>111</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2. s. 98-99.

Capponi a Novák dodávají, že při této taktice je důležité souhlasit se vším, s čím se souhlasit dá. Jedná se o taktický manévr, při němž souhlasíme s jakoukoli faktickou nehorázností, jelikož jediné na čem nám záleží a na čem trváme, je náš oprávněný požadavek. Tím, že s komunikačním partnerem souhlasíme v podružných věcech, ho uvádíme v jakýsi paradox.<sup>112</sup>

Přeskakující gramofonovou desku lze použít všude, kde chceme prosadit svůj oprávněný požadavek. „Musí však jít skutečně o něco, na co máme nezadatelné právo. Gramodesku lze užít tam, kde jsou naše práva definována formálně – zákonem či jiným prepisem.“<sup>113</sup> Proto je její užití vhodné například při vyřizování reklamací či likvidací pojistných událostí, jednání s úřady, jednání s podřízenými ohledně včasného plnění zadaných úkolů vyplývajících ze zákoníku práce a v neposlední řadě je tato technika dle našeho soudu použitelná při komunikaci na půdě školy, kdy za učitelem jakožto autoritou stojí školní řád.

Příkladem užití techniky přeskakující gramodesky ve škole je návštěva učitele (U) před konečnou klasifikací rodiči (R), jež mají za cíl vylepšit dítěti touto aktivitou známku.

» R: „Tak jak to vypadá s tím naším klukem, pane učiteli?“

U: „Novák. Ano, vzpomínám si dobře. U mne mu vychází jasná čtyřka.“

R: „Ale to není možné! V ostatních předmětech má nejhorší dvojku!“

U: „Nevím, jaký prospěch má v ostatních předmětech. Z matematiky je to ale jasná čtyřka.“

R: „Ale on se právě na matematiku tak pečlivě připravuje!“

U: „To je možné. Jeho výkon tomu ale neodpovídá, ten odpovídá známce dostatečná.“

R: „A nemohl byste ho ještě vyzkoušet?“

U: „Samozřejmě mohl, ale známek mám již dost. Já potřebuji zkoušet žáky, u kterých je známka nerozhodná. Váš syn však vychází na jasnou čtyřku...“<sup>114</sup>

---

<sup>112</sup> CAPPONI, V.; NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-082-1. s. 50.

<sup>113</sup> CAPPONI, V.; NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-082-1. s. 50.

<sup>114</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2. s. 102-103.



Učitel uplatnil techniku pokažené gramofonové desky. Dle našeho názoru mohl ve své poslední výpovědi vynechat část, ve které sděluje, že známek u žáka má dost a potřebuje zkoušet i jiné. Domníváme se, že v případě, kdy by rodiče jednali agresivněji než v této ukázce, je informace už nadbytečná a pro učitele potenciálně i nebezpečná v tom smyslu, že by rodiče chlapce mohli cítit určitou nespravedlnost v jeho rozhodnutí. Jejich odpověď by mohla znít třeba takto: „Takže ostatní ještě budete zkoušet, ale našeho kluka ne?“ Hovor by se pak mohl ubírat úplně jiným směrem. V případě, kdy by měl učitel pocit, že na něj rodiče vyvíjí nepřiměřený nátlak, měl by se posledního komentáře vyvarovat. Jeho závěrečný výrok bychom formulovali pouze takto: „Samozřejmě mohl, ale váš syn vychází na jasnou čtyřku.“

Nastane-li situace, kdy obě strany ovládají techniku dokonale, může rozhovor skončit až absurdně a ukončit jej může např. až zavírací doba obchodu. Novák a Pokorná<sup>115</sup> proto doporučují po několika replikách přistoupit ke stupňující se, případně konfrontační asertivitě, tj. sdělit druhé straně klidně náš následující zamýšlený postup. V žádném případě však neslibovat nic, co nemůžeme splnit.

Techniky asertivní perzistence – přeskakující gramofonová deska a asertivní „ne“ se nehodí v situacích, kdy jde o jasně vymezená práva. Se zmíněnými taktikami bychom se nesetkali s úspěchem například při soudním jednání či v armádě.

### **Přijatelný kompromis**

Předchozí dvě asertivní techniky lze použít v případě, kdy je člověk v dominantním postavení. V rovnocenném vztahu, například v manželství nebo přátelství, je vhodnější použití techniky přijatelného kompromisu. Pokud není ohrožena sebeúcta jedince, je v rámci sebeprosazení vhodné nabídnout kompromis přijatelný pro obě strany. Kompromisy nejsou možné, je-li v sázce vlastní sebehodnocení jedince nebo jeho osobní cíle. Předpokladem taktiky je opakované zdůraznění požadavků, pečlivé naslouchání a připuštění partnerových argumentů, čímž dochází k zabránění možného konfliktu. Doporučuje se parafrázovat partnerovo sdělení a tím mu dát najevo, že jej posloucháme. Cílem je zjistit jeho stanoviska, proto se doptáváme a ujišťujeme se, zda jsme vyřčenému správně rozuměli. Trpělivým nasloucháním si člověk vytváří půdu proto, aby jej druhý poté také vyslechl. Kombinuje se zde dovednost stát si za svým

---

<sup>115</sup> NOVÁK, T.; POKORNÁ A. *Asertivita jako lék: v profesních a mezilidských vztazích*. 1. vyd. Praha: C.H.Beck, 2003. s. 62.

a umění požádat o laskavost, jež je zpracována níže. Díky dosažení konsenzu zažívá člověk pocit vítězství z toho, že se s partnerem domluvil a zároveň dosáhl svého. Asertivní konsenzus spočívá v tom, že jedinec používá přiměřené argumenty a nevzdává se svého požadavku, je však ochoten jeho uskutečnění částečně pozměnit, oddálit jej apod.

Přijatelný kompromis se jeví být velmi vhodný v situacích asertivního jednání s autoritou, kdy v podřízeném vyvolávají pravidla asertivity strach a úzkost z reakce nadřízeného, případně obavy z postihu.

I tuto taktiku je možné použít v roli učitele. Jako příklad uvádíme rozhovor paní učitelky s pubescentním žákem, který se nechce zúčastnit aktivity na hodině tělesné výchovy, různě se vymlouvá, simuluje, avšak nakonec dochází díky užití asertivních technik vyučující mezi oběma partnery ke kompromisu.

» U: „Radku, zase si nechceš hrát s ostatními dětmi?“

R: (chodí do kruhu, kope do kamínků a tiše vrtí hlavou)

U: „Umím si to představit, ale mám vás tady na starosti a chci, aby sis šel hrát s ostatními.“

R: „Já nechci.“

U: „Věřím ti, Radku, že nechceš, ale já vás mám na starosti a já chci, aby sis šel hrát s ostatními.“

R: „Bolí mě noha.“ (začíná kulhat)

U: „Věřím, že tě bolí, ale já chci, aby sis šel hrát s ostatními.“

R: „Když budu házet s míčem, bude mě bolet ještě více.“

U: „Možná, že ano, ale já chci, aby sis šel hrát s ostatními. Když tě bude bolet i po hře, sama tě vezmu na ošetřovnu.“<sup>116</sup>

## Otevřené dveře

Technika souhlasu nás učí přijímat manipulativní kritiku tak, že klidně souhlasíme s kritikem v tom, co říká, a přiznáváme, že jeho výrok může obsahovat pravdivé informace. Už samotný název taktiky vysvětluje, jak se má člověk v takové situaci zachovat. Kritika si lze představit jako protivníka, který se na nás žene, ale než k nám

---

<sup>116</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2. s. 172-173.

dorazí, my mu otevřeme dveře, jež měl původně v plánu vyrazit, čímž učiníme krok, se kterým nepočítal. Všechny varianty této reakce tedy spočívají v souhlasu s tvrzením partnera, pokud už nepřekračují snesitelnou míru, za níž by nás ponižoval. V důsledku opakovaného souhlasu s každou, byť pravděpodobnou či obecnou pravdou, ztrácí kritik sílu a chuť hledat další a další argumenty. Doporučuje se poslouchat partnera a jeho slova následně použít při stručné odpovědi. Konečným soudcem toho, co děláme, však zůstáváme my sami a kritika tak nijak neposílíme.

Na výtku: „Už zase jsi přišla pozdě!“, můžeme reagovat zcela v souladu s touto technikou: „Ano, máš pravdu, přišla jsem pozdě.“

»Pokud skutečně není s čím souhlasit, použijeme techniku zvanou zrcadlo. Opakujeme – zrcadlíme to, co nám bylo řečeno.

A: „Jsi podvodník.“

B: „Vnímáš mě jako podvodníka.“

A: „Ne, že bych tě jen já tak vnímal. Ty prostě jsi podvodník.“

B: „Ano, rozumím ti, tvrdíš, že jsem podvodník.“

A: „Jakýpak já tvrdím. Všichni jsou přesvědčeni o tom, že jsi podvodník.“

B: „Rozumím, informuješ mě o tom, že všichni jsou přesvědčeni o tom, že jsem podvodník.“<sup>117</sup>

### **Negativní aserce**

Další technika učí jedince přijímat jeho chyby a omyly tak, že souhlasí jak s konstruktivní, tak s agresivní kritikou jeho skutečných negativních vlastností. Člověk, který těžce snáší kritiku, mívá taktéž problémy s přijetím vlastních chyb. Tato technika jej učí přijímat jeho chyby a klidně o nich hovořit. „Podstatou metody negativní aserce je vyjádření našeho práva dělat chyby, být nedokonalí v chování a za své nedostatky převzít plnou zodpovědnost. Chyby přece dělá každý. Negativní aserce pomáhá k lepšímu sebepřijetí.“<sup>118</sup> Zvládnutí této techniky umožňuje posoudit vlastní chování a zároveň redukovat agresivitu kritika. Jedinec by měl nabýt přesvědčení, že se kvůli každé chybě nemusí cítit vinen, brát je jednoduše jen jako chyby – nic víc, nic méně, akceptovat a přijmout je bez zbytečných omluv. Je užitečné využít techniku negativního

---

<sup>117</sup> NOVÁK, T.; POKORNÁ A. *Asertivita jako lék: v profesních a mezilidských vztazích*. 1. vyd. Praha: C.H.Beck, 2003. ISBN 80-7179-354-X. s. 71.

<sup>118</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 206.

dotazování na podrobnosti, pokud se člověku informace jeví jako užitečné, v případě manipulativní kritiky zjišťováním detailů partnera vyčerpat. Příkladem negativní aserce mohou být formulace:

»„Máš pravdu, nemusel jsem to udělat takhle. Mohu to zkusit dělat jiným způsobem.“; „Je to moje chyba, příště to zkusím jinak.“; „Taky se mi nelíbí, jak jsem to udělal.“<sup>119</sup>

### **Negativní dotazování**

Technika dotazování na nedostatky přispívá k otevřenosti komunikace. Jedinec se kritice nebrání, naopak sám aktivně klade otázky podněcující další kritiku jeho chování, aby mohl získané informace posléze použít. Pokud výroky kritika nechápe, dožaduje se jasnějších detailů, upřesnění či rozvedení obecně formulované výtky, aby se dobral skutečného jádra problému, jež bývá často maskováno jakýmsi náhradními tématy.<sup>120</sup> Pro partnera komunikace, kritika, bývá mnohdy obtížné sdělit, s čím má problém, a proto začíná výtka z jiné oblasti. Během dotazování na negativa je důležité kombinovat různé asertivní postupy. Člověk by měl vždy kladně zpracovat získané informace, jednat taktně a podpořit svého partnera.

Nezapomínejme, že kritika nemusí být pouze manipulativní, ale též konstruktivní, otevřená a míněná v dobrém, proto se člověk může s klidem, bez ironie nebo provokování ptát na negativní aspekty své osobnosti, chování a pozitivně tak partnerovu kritiku využít, nebo v případě nekonstruktivní kritiky nechat kritika jen kritizovat. Dotazování na nedostatky může vést k určitému kompromisu. De fakto jsou vítězi komunikace oba partneři, jeden překročil práh svého tabu a druhý získal nové, důležité informace.<sup>121</sup> Dle Nováka a Capponi je jednodušší aplikovat techniku v problémových situacích, kdy nejsou lidé silně citově propojeni, tzn. například při jednání s úřady či s kolegou v práci.<sup>122</sup>

---

<sup>119</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 206.

<sup>120</sup> CAPPONI, V.; NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-082-1. s. 107.

<sup>121</sup> CAPPONI, V.; NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-082-1. s. 107

<sup>122</sup> CAPPONI, V.; NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-082-1. s. 107.

»Negativní dotazování využijeme například ve větě: „Ne, tomu nerozumím, co se ti na tom vlastně nelíbí? Rád bych si to ujasnil.“, místo protiútku typu: „Starej se o svoje věci.“<sup>123</sup>

### Selektivní ignorace

Umožňuje vyrovnat se s manipulativní i nemanipulativní kritikou tak, že na ni nereagujeme, vytěsňujeme informace, které nepotřebujeme a o kterých víme, že je partner pronesl v afektu.<sup>124</sup> V každém případě ujistíme partnera, že jsme jej slyšeli, ke kritice se ale nevyjadřujeme.

Tato taktika může být v pedagogických podmínkách značně žádaná a využívaná, neboť neučí jen jak se vyrovnat s kritikou, ale také jak zvládat hněv, který může pociťovat učitel k žákovi, kolegovi či řediteli, nebo naopak. Obecně se doporučuje řešení problému, jenž ve vás vyvolal zlost, příliš neodkládat, nezobecňovat nastalou situaci, nebýt hrubý, neklást neoprávněné požadavky apod.

Asertivní reakce na rozzlobeného jedince sestává z několika bodů. Nejprve bychom ho měli ujistit, že jej vnímáme a uvědomujeme si jeho pocity. Pokud je člověk příliš rozhněvaný, oznámíme mu, že v této chvíli nemůžeme jeho problém řešit, přestože ale vnímáme jeho zlost. Když výbuchy jeho agrese pokračují, máme právo odejít, čímž však neodmítáme partnera, nýbrž setrvání v této situaci. Ujistíme ho, že jsme ochotni vrátit se k řešení situace poté, co se uklidní.<sup>125</sup>

### Reakce zpětnou vazbou

Ke zmíněným asertivním dovednostem a technikám přidává odborná literatura ještě další. Za základ kvalitní komunikace považují Praško a Prašková **reakci zpětnou vazbou**, kterou používáme, chceme-li sdělit, jak na nás určité chování působí. Rozlišujeme mezi pozitivní zpětnou vazbou, jež vede k posilování daného chování, a negativní zpětnou vazbou, která vede naopak ke snížení pravděpodobnosti, že se bude nežádoucí chování opakovat. Obecně můžeme reakci zpětnou vazbou shrnout do věty: „Když ty děláš to, já se cítím takto.“. Zpětnou vazbou poskytujeme konkrétní informace

<sup>123</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 203.

<sup>124</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2. s. 116.

<sup>125</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2. s. 116.

o tom, jak se cítíme a jak na nás působí partnerovo chování. Nesmíme ji zaměňovat s hodnocením, které zobecňuje a není konkrétní.

### **Vyjádření a přijetí komplimentu**

Jedná se o dovednost, která činí mnoha lidem potíže. S vyjádřením kladných pocitů k druhému bychom měli vyčkat na vhodnou příležitost, navázat oční kontakt, sladit slovní a mimoslovní chování, být struční, upřímní a konkrétní. Zároveň bychom se měli vyvarovat přehánění, ironie, sarkasmu a nepoužívat kompliment k manipulaci s druhým. Pokud lichotku přijímáme, neměli bychom uhýbat pohledem a zapomenout za ni poděkovat, nezlehčovat ji. V případě, že jí nerozumíme, nebo vyvolala-li v nás nepříjemné pocity, požádáme o její vysvětlení.

### **Žádost o laskavost**

Výčet asertivních dovedností uzavřeme žádostí o laskavost. Lidem občas činí problémy požádat o to, co potřebují. Důležité je sebrat odvahu a přiznat si, že pomoc druhých potřebujeme, nebát se požádat o ni laskavě, klidně a s vědomím, že si pomoc druhých zasloužíme.<sup>126</sup>

Asertivita není pouze aplikací výše uvedených technik, ale především uměním vybrat mezi nimi takovou, která je nejvhodnější k vyřešení dané situace. V průběhu komunikace přecházíme od jedné taktiky k druhé podle potřeby a reakcí protějšku.

## **4.6 Asertivní rozhovor**

Asertivní rozhovor se nijak zásadně neliší od běžného, platí pro něj stejná pravidla.

Asertivní člověk vystupuje sebejistě, klidně, zdvořile. Chce-li se dobrat kýžené informace, musí se umět ptát, tzn. pokládat otevřené otázky a umět aktivně naslouchat. Dovednost aktivního naslouchání se vyznačuje očním kontaktem a dalšími mimoslovními signály, které ujišťují partnera v tom, že jej vnímáme a rozumíme mu. Mezi takové signály řadíme výraz zájmu v obličejí, vstřícná gesta a postoj těla, příkyvováním hlavou apod. Verbálně ujišťujeme partnera o naslouchání např. výroky typu: „Hm...Aha...Chápu...Rozumím...“ Snažíme se vcítit do partnerovy situace. Jeho

---

<sup>126</sup> PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. s. 176-196.

nejdůležitější pocity a myšlenky přeformulujeme, občas parafrázujeme, co řekl. Během rozhovoru povzbuzuje partnera a podněcuje jej tak k dalšímu sdělení. Vyhnete se čtení myšlenek a domýšlení situace, doporučení a rad, skákání do řeči a dalších prohrěšků, které brání efektivní komunikaci.

Mluvit asertivně znamená hovořit otevřeně, jasně a způsobem, který nikoho neuráží. Je nezbytné, aby jedinec popisoval, ne hodnotil, co cítí, jak danou situaci sám vnímá a prožívá. Vhodné je začínat slovy: „Vidím... Slyším... Cítím, že...“ Popisem situace můžeme nahradit i řadu otázek, což dává druhé straně možnost, aby se rozhodla, jak bude reagovat. Dáváme tím partnerovi najevo, že jej respektujeme. Námitky řešíme efektivně a podmíněně jim dáváme za pravdu. Snažíme se o pozitivní vyznění formulací. Během rozhovoru nabízíme volné informace o sobě, aby konverzace nesklouzla k monologu. Můžeme též použít techniku sebeotevření. Vhodně chválíme vše, co si pochvalu zaslouží. Novák a Pokorná citují ve své publikaci výrok Zdeňka Matějčka: „Tajemství výchovy spočívá v tom zařídit věci tak, aby je dítě udělalo dobře, a pak je za to pochválit.“<sup>127</sup>

Autoři doporučují nezapomenout při asertivním rozhovoru na POKROK. Jedná se o jakousi mnemotechnickou pomůcku. Písmena slova pokrok jsou zároveň prvními písmeny slov, jež nám připomínají, která pravidla při asertivním rozhovoru dodržovat.

P – pousmání

O – otevřený postoj

K – konverzace s mírným nakloněním k naslouchajícímu

R – ruka podávaná s úsměvem a vstřícnými slovy

O – oční kontakt

K – kývnutí, naznačující, že posloucháme a podporujeme hovor<sup>128</sup>

Během rozhovoru střídáme asertivní techniky dle potřeby, získaných informací, případně podle toho, čeho chceme dosáhnout. Neměli bychom zapomínat také na psychický stav partnera a poznat, kdy už není například dál vhodné doptávat se na negativa, jelikož vidíme, že odpovídání činí partnerovi potíže.

---

<sup>127</sup> NOVÁK, T.; POKORNÁ A. *Asertivita jako lék: v profesních a mezilidských vztazích*. 1. vyd. Praha: C.H.Beck, 2003. ISBN 80-7179-354-X. s. 79.

<sup>128</sup> NOVÁK, T.; POKORNÁ A. *Asertivita jako lék: v profesních a mezilidských vztazích*. 1. vyd. Praha: C.H.Beck, 2003. ISBN 80-7179-354-X. s. 77.

## 4.7 Asertivita v pedagogické komunikaci

Asertivní komunikace se i ve škole zakládá na výše uvedených pojmech, což dokládají Novák a Capponi, když říkají: „Asertivita zavádí i do výchovy hru s otevřenými kartami. Respektuje individualitu obou zúčastněných, odmítá manipulativní postupy, postavené na citovém vydírání.“<sup>129</sup> Domníváme se, že asertivní jednání učitelů, bude-li skutečně splňovat zásady asertivity, dokáže ze škol odstranit tento negativní jev, kterým je zmíněné citové vydírání a další typy manipulace ze stran učitelů jako je např. zesměšňování žáků, jejich ponižování, pomlouvání, ironické poznámky nebo naopak snaha zalíbit se žákům apod. Jedinec, který je vyrovnaný sám se sebou, uvědomuje si své nedostatky, je s nimi smířený a pracuje na jejich odstranění, má přiměřené sebevědomí, váží si lidí kolem sebe, dokáže se vzdát manipulace s ostatními aj., zkrátka je zralou osobností, splňuje předpoklady, které asertivita vyžaduje.

Asertivita se široce uplatňuje ve všech oblastech práce s lidmi, tedy i v procesu výchovy a vzdělávání. Dle Vališové „výchova k asertivitě může napomáhat zlepšování vzájemných vztahů mezi členy pedagogické interakce (učiteli, rodiči, žáky), budování partnerských vztahů, vzájemného porozumění, respektování a důvěry, směřuje k přímým a jasným mezilidským vztahům.“<sup>130</sup>

„Ze studií zabývajících se zkoumáním vlastností učitelů, jejichž žáci při výuce dobře spolupracují, vyplývá, že žáci lépe spolupracují s učiteli, kteří soustavně komunikují asertivním způsobem, nikoli submisivně (pasivně) nebo hostilně.“<sup>131</sup>

Pro výklad asertivity v pedagogické činnosti je nezbytné pochopit podstatu vztahu sociálních rolí dospělého a dítěte. Jejich chování je ovlivněno očekáváním okolního prostředí, vzorcem chování, jenž je této roli přiřazen, a zároveň osobnostními předpoklady. Jedná se partnerský vztah, který je v teorii asertivity interpretován jako „hra sociálních rolí“, které se vzájemně dotvářejí, doplňují, avšak nelze je ztotožňovat.<sup>132</sup> „Jednu část vztahu tvoří „vedoucí“ role a druhou role „následující“ –

<sup>129</sup> CAPPONI, V.; NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-082-1. s. 132.

<sup>130</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2. s. 48.

<sup>131</sup> CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Přeložil M. Koldinský. 5. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6. s. 116.

<sup>132</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8. s. 133 - 135.



rodič a dítě, učitel a žák, pedagog a ředitel. Hra sociálních rolí může dobře fungovat v případě, že je přijímána jak stranou řídicí (vedoucí), tak stranou řízenou (následující).“<sup>133</sup>

V publikaci *Asertivita v rodině a ve škole* vyslovuje autorka názor, že „dobré vztahy mezi učitelem a žákem jsou založeny na vzájemném respektu, žák si váží učitele jako nositele formální i osobní autority pro jeho učitelské schopnosti, osobní kvality, znalosti a profesionalitu, učitel ctí individualitu každého žáka a váží si jeho studijního úsilí.“<sup>134</sup> Dobré vztahy mezi účastníky edukačního procesu výchově a vzdělávání bezesporu prospívají. Dovolíme si pouze doplnit, že učitel by si měl vážit žáka nejen pro jeho studijní úsilí, ale vnímat ho také jako individuální a originální bytost, která možná nemá předpoklady excelovat v konkrétním předmětu, ale vyniká jinými aspekty své osobnosti, díky nimž si zaslouží jeho respekt. Nezvládnutí učiva daného předmětu není důvodem, aby učitel jednal se žákem s despektem a přispíval tak k jeho negativnímu sebehodnocení, potažmo negativnímu klimatu třídy. Naopak, učitel by se měl snažit, v duchu slov Z. Matějčka, najít způsob, jak žáka ocenit a přispět tak k rozvoji jeho sebehodnocení a sebevědomí. Hovořili jsme již o dodržování asertivních práv, neměli bychom však zapomínat na asertivní povinnosti. Učitel by měl chápat asertivitu jako respektování a uplatňování těchto práv a současně by tato práva neměl upírat žákům.

Od učitele se očekává, že zprostředkuje žákům vědomosti, které jsou předem stanoveny, a podaří se mu ve třídě nastolit a udržet spolupracující atmosféru, disciplínu a pořádek. Jednou ze strategií řízení třídy, jež podporuje a rozvíjí kooperativní chování ve třídě a zároveň rozvíjí osobní (přirozenou) autoritu učitele, je asertivní model výchovy.

Vycházíme-li z asertivního modelu výchovy ve vztahu *učitel a žák – rodič a dítě* znamená to, že tento model prohlubuje a zpřehledňuje mezilidské vztahy mezi dospělými a dětmi, vzájemnou otevřenost a důvěru, pomáhá vytvářet spolupracující atmosféru a porozumění, podporuje rozvoj samostatného rozhodování, zvyšuje odpovědnost za vlastní rozhodnutí a jednání, umožňuje předcházet konfliktům

---

<sup>133</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8. s. 135.

<sup>134</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8. s. 137.

a efektivně je řešit, zvyšuje tvořivost, přispívá k evaluaci a autoevaluaci mladých lidí, podílí se na rozvoji autentické osobnosti, napomáhá rozvoji zdravého sebevědomí žáků, jejich sebejistoty a seberepektu.<sup>135</sup>

V současnosti stále oblíbené a diskutované alternativní školy rozvíjí ve svých pedagogických koncepcích vždy určitý pohled na rozvoj osobnosti dítěte, který upřednostňují. Shodným bodem jejich didaktických modelů je autentická osobnost dítěte, rozvoj prožitku jeho osobnosti, význam komunikativních dovedností, smysl pro odpovědnost za svá rozhodnutí a formování zdravého sebevědomí. Dle Vališové jsou „tyto cílové požadavky i příprava kompetentních učitelů také součástí „světa asertivity“. Ta tvoří předpoklad přirozené autority, která spočívá v tom, že žáci přijali a uznali roli a status učitele – tedy to, co opravňuje řídit jejich chování a průběh jejich učení.“<sup>136</sup> Z řečeného vyplývá, že žáci si potřebují učitele vážit jako autority.

Asertivního učitele definuje odborná literatura jako jedince, který při komunikaci jednoznačně, jistě, jasně a srozumitelně vyjadřuje své pocity a přání. Svá slova dokládá vhodnými činy. Podporuje žáky během učení a vytváří příznivou pracovní atmosféru. Řečeno slovy Vališové „tito učitelé říkají, co si myslí, a myslí si, co říkají.“ Asertivní učitel zaujímají ve třídě následující postoje:

- během výkladu mohu vyžadovat klid;
- nepřipustím, aby jakýkoli žák ztěžoval či znepríjemňoval vyučování učiteli a spolužákům;
- na nevhodné chování žáka budu reagovat okamžitě;
- ihned pochválím a podpořím správné chování žáka.

#### 4.7.1 Metoda asertivní kázně

Na základě několikaletého studia a výzkumu charakteristických osobnostních rysů učitelů, s nimiž žáci při vyučování výrazně dobře spolupracovali, zformulovali Lee a Marlen Canterovi zásady a techniky, jež umožňují učitelům zvládat třídní kolektiv v klidu, ale pevně. Jejich metoda je známá pod pojmem asertivní kázeň.<sup>137</sup> Hlavní otázka výzkumu směřovala k tomu, jak mohou učitelé přimět žáky k vhodnému chování

<sup>135</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8. s. 139- 140.

<sup>136</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8. s. 140.

<sup>137</sup> CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Přeložil M. Koldinský. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6. s. 47.

ve třídě. „Zvažovaná odpověď byla: „Předpokladem úspěchu řízení procesu výchovy je i znalost asertivních reakcí na vhodné a nevhodné chování žáka.“<sup>138</sup>

Canterovi stanovili šest doporučení – pravidel pro zvládnání třídního kolektivu:

- asertivně si trvat na svém;
- rozpoznávat neopodstatněné důvody pro omlouvání nespolupracujícího jednání;
- přesně stanovit žádoucí a nežádoucí chování;
- vypracovat plán pro povzbuzování spolupracujícího a eliminaci nespolupracujícího chování;
- být důsledný a vytrvalý v prosazování stanoveného plánu;
- hledat a očekávat podporu rodičů, zkušených pedagogů, inspektorů a vedení školy.<sup>139</sup>

Asertivní kázeň funguje na principu odměny za dodržování pravidel a sankcí za jejich porušení. Canterovi<sup>140</sup> doporučují, aby se žáci spolupodíleli na tvorbě pravidel školního soužití a kázeňském plánu spolu s ostatními učiteli, vedením školy a rodiči. Učitelé mají být poté při prosazování pravidel a stanovených plánů vytrvalí, důslední, důrazní, avšak empatictí a spravedliví. Žákům tak dávají možnost volby, zda se na základě dobrého chování dostanou do pole pozitivní pozornosti učitele, které úzce souvisí s kladným oceněním, či naopak.

Metoda asertivní kázně umožňuje učitelům rychle a účinně řešit problémové chování žáků. „Jde o přístup k disciplíně založený především na odborné a sociální kompetenci, na pochopení a respektování specifik sociálních rolí učitele a žáka, na jednotě přirozené a statutární autority, na systému společně stanovených pravidel vzájemného kontaktu, souboru odměn a pochval, na rozumné kombinaci práv a povinností, ale i použití sankčních mechanismů.“<sup>141</sup> Učitelům poskytuje potřebnou

---

<sup>138</sup> Canter In VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8. s. 144.

<sup>139</sup> CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Přeložil M. Koldinský. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6. s. 47.

<sup>140</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8. s. 149.

<sup>141</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8. s. 145.

jistotu při prosazování svého vlivu, autority dospělého, a napomáhá efektivně řešit kázeňské problémy či nežádoucí projevy žáků.

## 5 Praktické využití asertivity v pedagogické komunikaci

Následující část práce se věnuje asertivnímu řešení nežádoucích projevů, problémového chování a kázeňských problémů, k nimž může docházet na půdě školy mezi učitelem (U) a žákem (Ž), žáky či celou třídou. Modelové situace se odehrávají ve školních třídách, sborovně či v kabinetu vyučujících.

Za každým rozhovorem žáka či žáků s učitelem je shrnutí a vysvětlení použitých asertivních technik, uplatnění asertivních práv a verbální i neverbální komunikace učitele s dětmi. V analýze rozhovoru vysvětlujeme, proč vyučující použil danou techniku, čeho tím chtěl docílit a zda se mu to povedlo. V některých případech nabízíme další způsoby řešení.

Při tvorbě modelových situací se autorka inspirovala zkušenostmi z vlastní praxe.

Než přistoupíme k jednotlivým modelovým situacím, vysvětleme, co považujeme za problémové chování ve škole a co nazýváme kázeňským problémem.

### 5.1 Problémové chování

Problémové chování definuje Fontana jednoduše jako chování, které je pro učitele nepřijatelné.<sup>142</sup> Jeví se tedy jako problémové konkrétnímu učiteli a závisí právě na jeho individuálním zhodnocení žákova chování. Každý učitel může chápat stejné chování žáka různě. Jeden pedagog jej může vyhodnotit jako problémové, kdežto druhý je schopen jej do určité míry tolerovat. V první řadě by si měl každý učitel ujasnit, jaké chování již hodnotí jako problémové a proč tomu tak je. Jako příklad problémového chování, se kterým se musí učitel potýkat, uveďme odmlouvání nebo snahu žáků manipulovat učitelem. Zde se nabízí uvést jeden z modelů adaptace žáků na požadavky vyučujícího – kolonizaci. Jedná se o zdánlivé přijetí školních norem s cílem uskutečnit

---

<sup>142</sup> FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8. s. 337.

vlastní cíl.<sup>143</sup> Tento jev je obsažen v modelové situaci č. 3, kdy žák předstírá zájem a doptává se na látku, která je obsahem testu proto, aby se test neuskutečnil.

## 5.2 Kázeňský problém

Kázeňský problém chápeme jako jednání, které překračuje stanovené normy. Pojem kázeň je v Pedagogickém slovníku definován jako „vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority.“<sup>144</sup> Definici si dovolíme doplnit slovy Kyriacou. „Kázeň představuje řád (pořádek), který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit.“<sup>145</sup> Stanovená pravidla chování ve škole zachycuje školní řád, který platí pro žáky, pedagogy a další pracovníky školy.

Mezi typy nevhodného chování, z nichž některé překračují hranice normálu, a můžeme je tedy nazývat kázeňskými přestupky, řadíme podle Kyriacou<sup>146</sup> a v souladu s Pedagogickou encyklopedií<sup>147</sup> především:

- vykřikování, mluvení bez vyzvání
- hlučnost (přílišné povídání žáků, které narušuje vyučování, pokřikování, rachocení pomůckami, nábytkem apod.)
- nepozornost
- neplnění zadané práce
- svévolné opuštění svého místa
- rušení ostatních žáků při práci
- pozdní příchody
- drzost, vulgaritu
- agresivní chování, šikanu
- lhání

---

<sup>143</sup> ŠEĎOVÁ, Klára. Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*. 2011, **16**(1). s. 96.

<sup>144</sup> PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník: didaktika, ekonomika školství, nové formy ve vzdělávání*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 98.

<sup>145</sup> KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVOŘÁK a Milan KOLDINSKÝ. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-022-7. s. 95.

<sup>146</sup> KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVOŘÁK a Milan KOLDINSKÝ. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-022-7. s. 96.

<sup>147</sup> PRŮCHA, J (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. s. 212.

- záškoláctví
- krádeže
- drogy.

### 5.3 Modelová situace č. 1

Žáci (cca polovina třídy – zřejmě chtěli využít početní převahy proti samotné vyučující) přišli za paní učitelkou o přestávce před třetí vyučovací hodinou s tím, zda by dnešní výuka nemohla probíhat venku, když je tak pěkné počasí. Paní učitelka měla však dnešní hodinu koncipovanou do třídy, potřebovala, aby měli žáci na práci klid a nic je nerozptylovalo.

T: „Paní učitelko, nemohli bysme jít prosím ven na literaturu?“

U: „Jsem ráda, že jste se přišli zeptat před hodinou, ale dnes to nejde.“ (asertivní „ne“)

T: „Paní učitelko, prosíím. My budeme hodný.“

U: „Ne, dnes ven nepůjdeme.“ (asertivní „ne“)

T: „Ale když je tam tak hezky.“

U: „Ano, je tam krásně, ale jak jsem řekla, dnes to nejde.“ (otevřené dveře, asertivní „ne“)

T: „Ty jooo...“ (žáci zklamaně odchází)

Paní učitelka vchází po zvonění do třídy. Po organizačních záležitostech, oznámení tématu hodiny a informování žáků o jejím průběhu se setkává s odmítnutím práce ze strany několika žáků.

U: „...Dnes nás čeká další ukázka dobrodružné literatury. Otevřete si čítanky na straně 112....“ (do řeči jí skáče žákyně)

Ž: „Já teda nic číst nebudu.“

U: „Míšo, co tě vedlo k tvému rozhodnutí? Ty jsi četla Bílého tesáka?“

Ž: „Ne, ale když vy jste s náma nechtěla jít ven, tak já nechci číst.“ (k jejímu rozhodnutí se přidává pár žáků a významně přikyvují)

U: „Chápu, vy se zlobíte kvůli tomu, že jsme nešli ven.“ (zpětná vazba)

Ž: „Jo.“

U: „Dobře, chápu, že se zlobíte. Máte na to právo. Vašemu chování teď ale rozumím tak, že se mi za to chcete pomstít.“ (otevřené dveře, zpětná vazba)

Ž: „No to ne, ale tak jako když je tam tak hezky. Jsme si klidně mohli číst venku.“

U: „Máš pravdu, je tam krásně. Také bych byla radši venku, ráda si čtu třeba ve stínu pod stromem. Ale dnes s vámi nechci jít ven.“ (otevřené dveře, sebeotevření, pokažená gramofonová deska)

Ž: „No vidíte. Tak teda můžeme jít ven příští týden?“

U: „Jsem ráda, že jsi mě pochopila, a doufám, že ostatní ve třídě také. Nevím, jaké počasí má být příští týden, a proto vám teď nebudu nic slibovat.“

Ž: „Ale půjdem!“

U: „Doufám, že se najde příležitost strávit některou hodinu v přírodní třídě. Až nastane vhodný čas, předem vás o tom budu informovat, ano? (přijatelný kompromis)

Ž: „Dobře.“

U: „Jsem ráda, že jsme se domluvili a můžeme tedy přejít ke čtení...“

Paní učitelka pocítila o přestávce radost z toho, že žáci přijali skutečnost, že se s ní dnes ven učit nepůjdou. Před prvním asertivním ne pochválila třídu, protože se žáci přišli zeptat před hodinou a ušetřili ji tak tohoto rozhovoru na hodině. Nepočítala však s tím, že když nevyhoví třídě, žáci nebudou na hodině spolupracovat. Mluvčím třídy se stala dívka, s níž se odehrával celý rozhovor, kterému někteří žáci pouze přikyvovali, ale verbálně se do něj nezapojili. Technikou otevřených dveří uznala paní učitelka vše, co mohla uznat jako pravdivé, přesto však trvala na svém rozhodnutí nejít ven – pokažená gramofonová deska. Přiznala žákům práva na jejich pocit zlosti, zpětnou vazbou popsala, že jejich chování chápe jako nepřiměřenou reakci. Načež začala Míša s paní učitelkou smlouvat. Paní učitelka nemohla okamžitě slíbit, kdy přesně by bylo možné uskutečnit hodinu ve venkovní třídě. Nesnažila se žáky uchlácholit, aby rychle ukončila rozhovor a mohla pokračovat ve výuce. Ocenila dohodu s žačkou a navrhla třídě kompromis, který byl pro žáky přijatelný.

Po celou dobu jednala paní učitelka se žáky korektně a věcně. Před třídou stála sebevědomě, klidně, ruce měla spuštěné podél těla, nekřížila je před sebou, ani je nedala v bok, čímž by mohla vyjádřit dominantní postavení. Když se rozhovor zúžil jen na ni a Míšu, přistoupila k dívce o kousek blíž, aby ani jedna nemusela zvyšovat hlas, přesto nestála přímo u dívčiny lavice, čímž by mohla narušovat její osobní prostor. Vyučující mluvila klidným hlasem. Výpovědi formulovala v první osobě. Překvapení z neochoty spolupracovat vyjádřila mimikou obličeje. Paní učitelka během hovoru pečlivě

naslouchala tomu, co dívka říká. O tom Míšu ujišťovala očním kontaktem a mírným přikyvováním hlavou. Ve svých výpovědích užívala slova: „chápu“ a „rozumím“.

#### 5.4 Modelová situace č. 2

Žáci osmého ročníku dostali měsíc na to, aby se naučili úvodní část poémy Máj. Týden před konečným termínem, kdy ji měli všichni umět odrecitovat, paní učitelka připomněla třídě, že bude zkoušeno pět žáků a že bude upřednostňovat dobrovolníky.

Nastala hodina, kdy se mělo recitovat. Dobrovolníků bylo málo, a proto paní učitelka náhodně vybrala žáka Petra (P).

U: „Petře, pojd' k tabuli a zarecituj nám Máj.“

P: „Já nechci! Proč já? Vždyť třeba ještě Mirek nebyl.“

U: „To máš pravdu, Mirek ještě nerecitoval, výběr padl na tebe, tak pojd', prosím.“ (otevřené dveře, pokažená gramofonová deska)

P: „Já nikam nejdu.“

U: „Nerozumím ti. Proč nechceš jít před tabuli, stejně jako tví spolužáci?“ (negativní dotazování)

P: „Se stydím.“

U: „Hm, to naprosto chápu, taky jsem se vždycky styděla před tabulí, ale věřím, že to zvládneš. Tak pojd'.“

(otevřené dveře, sebeotevření, pokažená gramofonová deska)

P: „Ne, nestydím se, to neumím no... Tak mi napište rovnou pětku.“

U: „Aha, mrzí mě, že se takhle vymlouváš. Opravdu myslíš, že je to nejlepší řešení? Nechceš to přeci jen zkusit? Možná ti pár veršů uvízlo v hlavě, když jsi poslouchal spolužáky. Nechceš získat lepší známku než pětku? Pojd'.“

(zpětná vazba, kompromis, pokažená gramofonová deska)

P: „Ne, nechci. Vůbec nechápu, proč se to vůbec musíme učit.“

U: „Dobře, respektuji tvé rozhodnutí. Píšu ti pětku.“ (selektivní ignorování)

P: „K čemu nám takový blbosti v životě budou? Nějakej Máj...“

(žák je vulgární)

U: „Petře, vidím, že jsi rozčilený a chápu to, ale není důvod být vulgární. Nechci, abys tak mluvil. Chápu, že si myslíš, že Máj v životě potřebovat nebudeš, a třeba je to i pravda.“ (zpětná vazba, otevřené dveře)



Vyučující zachovala během rozhovoru klid a nadhled. S žákem jednala zdvořile, srozumitelně, jasně a stručně. Celý rozhovor vedla klidným hlasem bez vyjádření negativních emocí zpoza katedry, jelikož žák seděl naproti ní v první lavici. Jednala s Petrem tedy jako s rovnocenným partnerem. Projevovala pochopení s jeho ostychem vystoupit před třídu a technikou otevřených dveří žákovi sdělila vlastní zkušenosti s trémou. Pomocí poškrábané gramofonové desky opakovaně žáka vybízela k tomu, aby ukázal, jak se báseň naučil. Postupně vyšlo najevo, že žák nemá problém s trémou, ale úkol není schopen splnit, jelikož se na něj nepřípravil. Nastalou situaci vyučující stručně popsala, projevila lítost z jeho způsobu jednání a nabídla mu kompromis. Možnost lepší známky nebyla pro žáka nijak motivující, dokonce začal zpochybňovat smysluplnost zadaného úkolu. Paní učitelka jeho výpady nijak nehodnotila a nejednala podrážděně, když žák začal zpochybňovat důležitost znalosti Máje pro svou budoucnost. Uznala, že jeho přesvědčení může být pravdivé, ale jeho výrok nijak dál nerozvíjela. Souhlasila se vším, s čím se v dané situaci souhlasit dalo. Vyvarovala se poučování, složitého vysvětlování toho, co ji vedlo k zadání recitace, a vynechala přesvědčování žáka o tom, že existuje jisté estetické cítění a smysl pro krásu literatury. Nakonec využila svého práva nic nevysvětlovat a nepokračovat v rozhovoru. Taktikou selektivního ignorování pouze žákovi oznámila, že mu z recitace dává nedostatečnou. Ujistila jej, že vnímá jeho rozhořčení, ale nepřeje si, aby se choval nevhodně a vyjadřoval se vulgárně.

### 5.5 Modelová situace č. 3

Žáci byli s učitelem předem domluveni na pevném termínu čtvrtletní písemné práce. Na začátku hodiny, kdy se měla práce psát, začal žák přemlouvav vyučujícího, aby test odložil, protože se na něj nestihl naučit.

Ž: „Pane učiteli, nemohli bysme to ještě o jeden den posunout?“

U: „Ne, nemohli.“ (asertivní „ne“)

Ž: „Ale já jsem se chtěl ještě zeptat na jednu věc.“

U: „Je mi to líto. Na otázky byl prostor celý předchozí týden, během kterého jsme opakovali na písemnou práci. Dnes je pozdě.“ (zpětná vazba)

Ž: „Když já jsem to nestihl.“

U: „To mě mrzí, že jsi to nestihl, ale písemnou práci píšeme už dnes.“  
(zpětná vazba, pokažená gramofonová deska)

Ž: „Tak budeme dneska ještě opakovat? Prosím.“

U: „Ne, dnes píšeme písemnou práci.“ (asertivní „ne“)

Předložená situace popisuje chování, které není příliš neobvyklé. Žák hraje na city učitele a zkouší jej přemluvit k tomu, aby test posunul minimálně ještě o den. Na jeho neoprávněný požadavek reagoval učitel asertivním „ne“ a stručně žákovi oznámil, že opakování látky, jejíž znalost bude v práci hodnocena, věnovali minulý týden. Učitel vědomě neoperoval s výrokem, že ostatní žáci se na dnešní písemnou práci připravili a bylo by tudíž nefér, aby nemohli uplatnit své nabyté znalosti, čímž se vyvaroval stavu, kdy by došlo k nárůstu počtu žáků, kteří by písemnou práci také ještě rádi odložili. Vyučující jednal nezávisle na sympatiích žáka, přestože si uvědomoval, že svým rozhodnutím může ztratit na popularitě. Projevil žákovi lítost, ale přesto trval pomocí techniky asertivního „ne“ na svém rozhodnutí neodložit písemnou práci. S žákem komunikoval věcně a slušně, bez známek mocenské převahy. Neužíval osočování typu: „To je tvoje smůla, že jsi to nestihl.“ Jednal s žákem citlivě, avšak jasně a stručně. Po celou dobu rozhovoru stál učitel před třídou, udržoval oční kontakt se žákem a v ruce držel nakopírované listy s písemnou prací. Během hovoru s žákem je nepoložil na katedru a nedal tak žákovi lichou naději, že by o odložení práce přemýšlel. Učitel nepodleh citovému vydírání ze strany žáka, který tvrdil, že se nestihl zeptat na to, čemu nerozumí. Nezačal zjišťovat, s jakým jevem má žák problémy, nenechal se zlákat k další diskusi, která by oddálila zadání písemné práce nebo která by dokonce vedla k jejímu odložení. Po celou dobu měl učitel situaci pod kontrolou.

#### **5.6 Modelová situace č. 4**

Žáci se domluvili s vyučující zeměpisu, že si přijdou opravit nepodařený test z vodstva Evropy. Bylo ujednáno, že si jej napíší ještě před vyučováním, dorazí tedy v sedm hodin ráno a přijdou k paní učitelce do kabinetu. Paní učitelka čekala, ale nikdo nepřicházel. Až po čtvrt na osm dorazila skupinka čtyř dívek.

Ž: „Dobrý den, paní učitelko, tak jsme tady na ten opravný test.“

U: „Dobrý den, holky, jsem ráda, že jste přišly, ale vidím, že jdete pozdě.“

(zpětná vazba)

Ž: „My jsme na vás čekaly před školou.“

U: „To je nepříjemné, že jste na mě čekaly před školou. Domluvily jsme se přeci, že se v sedm hodin ráno sejdeme před mým kabinetem.“

Ž: „A nemůžeme to teda napsat teď, když už jsme tady?“

U: „Nemůžete. Na test potřebujete minimálně půlhodinu a tu teď už nemáme.  
(asertivní „ne“)

Ž: (žačky mlčí a koukají do země)

U: „Co s tím uděláme? Napadá vás nějaké řešení?“

Ž: „A nešlo by to dneska odpoledne?“

U: „Ne, dnes odpoledne to nejde.“ (asertivní „ne“)

Ž: „A zítra ráno?“

U: „Zítra ráno to nepůjde. Doufám, že chápete, že se mi sem po dnešku zítra znovu tak brzy jít nechce. Mohu vám nabídnout čtvrtční nebo páteční odpoledne ve dvě hodiny.“ (empatické asertivní „ne“, přijatelný kompromis)

Ž (Kristýna): „Jenže to mi ve dvě ujede vlak.“

U: „Aha, to je nepříjemné, chápu. Rozhodnutí je na tobě, Týno. Nenutím tě psát opravný test. Zkus zjistit, jestli nejede ještě nějaký vlak potom. Rozmyslete si to a přijďte mi o velké přestávce říct, který den chcete test psát. Když nepřijdete, budu to chápat tak, že test psát nechcete.“

Paní učitelka s děvčaty jednala korektně a klidně. Dala jim slušně najevo, že přišly na domluvený test pozdě. Reagovala bez zbytečných emocí, dívky neobviňovala, že na ně musela čekat. Na její konstatování odpovídaly žáčky slovy, že čekaly jinde. Učitelka projevila lítost nad tím, že čekaly na jiném místě, než bylo domluveno, ale nenechala se touto informací zmanipulovat, když se dívky dožadovaly možnosti napsat si test hned. Jasně jim vysvětlila, že byla stanovena určitá pravidla, v tomto případě doba a místo konání opravného testu, která dívky nedodržely, a proto jim za použití techniky asertivního „ne“ sdělila, že si test teď napsat nemůžou, a své rozhodnutí jim stručně vysvětlila. Vyzvala dívky k tomu, aby navrhly nějaké přijatelné řešení, čímž jim poskytla prostor pro spoluúčast na řešení aktuální situace. Prostým asertivním „ne“ odmítla jejich první návrh, stejně jako možnost napsat si test zase zítra ráno. Tentokrát paní učitelka své asertivní „ne“ empaticky vysvětlila a navrhla dívkám kompromis. Nedožadovala se okamžité odpovědi, ale poskytla žačkám čas na rozmyšlenou. Projevila pochopení pro situaci jedné z dívek a doporučila ji, aby zjistila, zda existuje jiný spoj či způsob dopravy. Zdůraznila, že mají všechny dívky možnost volby a řešení situace teď záleží na nich. Že očekává jejich aktivitu a přijetí zodpovědnosti za své činy. Poslední větou v rozhovoru tak učitelka využila třetí asertivní právo – neřešit věci za druhé a v dívkách vzbudila pocit zodpovědnosti za vlastní chování.

Její verbální projev působil sebejistě. Paní učitelka hovořila klidně, bez známek rozčilení nebo ironie v hlase. Během rozhovoru pracovala s pauzami a tichem.

Nechávala dívky přemýšlet, jak by se dala nastalá situace řešit. Nenabízela hotová řešení. Po celou dobu rozhovoru se snažila udržovat oční kontakt střídavě se všemi žačkami. Stála k nim čelem.

## 5.7 Modelová situace č. 5

Na hodině českého jazyka dostali žáci samostatnou práci, která spočívala ve vypracování cvičení v pracovním sešitě. Všichni začali postupně pracovat. Žák začal volat přes celou třídu na vyučující.

Ž: „Paní učitelko, paní učitelko, já nevím, jak to mám udělat! Pojd'te sem!“

U: „Dane, při vyučování nekřičíme. Jestli potřebuješ pomoci, přihlas se a já přijdu.“

V tomto případě jednala učitelka asertivně. Kdyby vyučující vystupovala pasivně, mohl by její výrok znít například takto: „Musíš na mě takhle volat? Snad by ses příště mohl normálně přihlásit.“ V opačném případě, kdyby učitelka jednala agresivně, mohla by použít například tato slova: „Vykřikuješ tady jak na trhu. To je teda chování. Ještě jednou a napíšu ti poznámku za nevhodné chování.“

Asertivní vyučující stručně zhodnotila situaci. Oznámila žákovi, jaká pravidla ve škole fungují, přičemž použila sloveso v první osobě množného čísla. Tím dala najevo, že tato pravidla platí pro všechny. Stručně a jednoznačně informovala žáka o přijatelném postupu. Nepoužila během napomenutí agresivních a pro žáka třeba ponižujících formulací. Nevyhrožovala mu. Neprosila ho, aby se choval vhodným způsobem. Jasně, stručně, slušně a srozumitelně sdělila žákovi, jak si představuje chování všech žáků na jejích hodinách. Přesto se vyvarovala jakékoli manipulaci žáka nebo jeho citového vydírání.

První část výpovědi pronesla paní učitelka s nesouhlasným výrazem ve tváři. Svá slova podložila mimikou.

## 5.8 Modelová situace č. 6

Žák nepracuje na zadaném úkolu a vysvětluje svou nečinnost tím, že je práce příliš těžká.

U: „Pavle, vidím, že nepracuješ. Co se děje, můžu ti nějak pomoci?“ (zpětná vazba)

Ž: „Nic. Je to moc těžký.“

U: „Hm, chápu, že ti to může připadat těžké. Můžu ti nějak pomoci?“ (otevřené dveře)

Ž: „Ne, nechci to dělat. Nechápu to.“

U: „Dobře, řekni mi, čemu nerozumíš – zadání, těm větám, se kterými máš pracovat, nebo něčemu jinému?“ (negativní dotazování)

Ž: „Všemu. Je to pitomý.“

U: „Věřím, že ti to může přijít pitomý, pokud tomu nerozumíš. Také nejsem ráda, když něčemu nerozumím. Ráda ti s úkolem pomůžu, ale potřebuji vědět, co ti přesně dělá problém.“ (otevřené dveře, sebeotevření, negativní dotazování)

V této situaci kombinuje paní učitelka několik asertivních technik, stejně jako v předchozích případech, a snaží se vyřešit nespolutracující chování žáka. Zřejmě by se ve školství našel učitel, který by žákovu odpověď chápal jako výmluvu. V tomto případě se vyučující snaží přijít na důvody žákovy nečinnosti.

V první řadě dala paní učitelka žákovi najevo, že vnímá jeho nečinnost a snažila se nenásilně přijít na to, co ji způsobuje. Na žákovu stručnou odpověď pronesenou ve zlosti reagovala klidně. Používala jeho slova a uznala, že mu zadaný úkol může připadat těžký. Uznala jeho kritiku technikou otevřených dveří. Vnímala jeho negativní emoce. Přesto se vyučující snažila vytvořit spolupracující atmosféru mezi ní a žákem, která by vedla k vyřešení úkolu. Učitelčinou reakcí na žákovo ustavičné odmítání zkusit na úkolu pracovat byla asertivní technika negativního dotazování. Vyučující se aktivně doptávala, aby zjistila, co je důvodem nepochopení zadaného úkolu. Přijala žákovu kritiku, pomocí sebeotevření mu sdělila své pocity, které zažívá ona, když něčemu nerozumí, a dál se žáka doptávala na okolnosti, kterým nerozumí, aby mu byla schopna pomoci.

Je vhodné podotknout, že se jedná o žáka, který je velmi citlivý. Často jej dokáže odradit už první neúspěch a poté je pasivní k jakémukoli řešení. Během hovoru byl

zahleděný do země, tudíž bylo pro vyučující těžké navázat oční kontakt. Pohled z očí do očí proběhl až poté, co mu nabídla informace z osobního života. Zlidštění jejich rozhovoru pomohlo řešení situace, žák začal s vyučující komunikovat. Hovor začínala vyučující před žakovou lavicí. Stála před ním mírně nakloněná, ale nedotýkala se jeho lavice, ani neukazovala prstem do sešitu, kde bylo zadání úkolu, aby nenarušovala jeho osobní prostor a žák se necítil ohroženě. Jak hovor postupoval, přibližovala se opatrně i paní učitelka.

V tomto případě bychom chtěli upozornit na fakt, že je samozřejmě vhodné komunikovat asertivně v případě, kdy je to možné, ale že také záleží přímo na osobnosti člověka, se kterým rozhovor vedeme. Je možné, že by učitelka přistupovala odlišně k jinému žákovi. Minimálně by se hovor mohl lišit neverbálními složkami konverzace. Asertivitu je proto nutné chápat jako něco víc než jen soubor technik. Je naším úkolem přistupovat k žákům s respektem a empatií, vhodně užít náležitou techniku, svá slova dokládat vhodnými činy a doprovázet neverbálními složkami řeči.

## 5.9 Modelová situace č. 7

Následující modelová situace ilustruje jednání paní učitelky, která řeší výchovný problém. Nekázeň žáka šesté třídy se projevuje opakovaným, svévolným opouštěním místa během výuky, procházením se po třídě, obtěžováním spolužáků a užíváním vulgarismů.

U: „Lukáši, vidím, že nejsi na svém místě. Vrať se do lavice.“ (zpětná vazba)

L: „Jo jo, v pohodě.“ (stále chodí po třídě)

U: (jde za Lukášem, tváří se rozzlobeně) „Lukáši, nelíbí se mi tvé chování. Přeju si, aby ses vrátil na své místo.“ (zpětná vazba, pokažená gramofonová deska)

L: „Já si tady jen něco vezmu.“

U: „Ne. Vrať se do lavice.“ (pokažená gramofonová deska)

L: (je vulgární)

U: „Lukáši, nechci, abys tímto způsobem mluvil na mých hodinách. Pokud něco naléhavě potřebuješ od svých spolužáků, přihlas se a zeptej se, zda si pro to můžeš dojít. Teď si jdi ale sednout.“ (zpětná vazba, pokažená gramofonová deska)

L: „To jsou furt nějaký problémy.“

U: „Věřím, že to vnímáš jako problémy. Když se chováš tímto způsobem, já to chápu jako provokaci. Všechny pomůcky, které potřebuješ, máš na lavici, tak se běž posadit.“ (otevřené dveře, zpětná vazba, pokažená gramofonová deska)

L: „To není provokace, jen jsem si něco potřeboval vyřídit.“

U: „Na vyřizování osobních záležitostí máme přestávky. Vrať se na své místo.“ (pokažená gramofonová deska)

L: „Jenže já to nestih. Jsem to ještě nevěděl...“

U: „Lukáši, vrať se do své lavice.“ (selektivní ignorace, pokažená gramofonová deska)

L: (usedá do lavice)

Paní učitelka reagovala na Lukášovo opuštění místa zpětnou vazbou, popsala, co vidí a oprávněně žádala, aby se žák vrátil na své místo. Neptala se, proč opustil své místo nebo proč není v lavici, ale žádala, aby se vrátil do lavice. Pokud nahradíme otázku popisem, dáváme tím prostor druhé straně, aby se mohla ke svému chování vyjádřit, projevujeme jí respekt. Na de facto ignoraci jejího výroku ze strany žáka odpověděla vyjádřením svých pocitů, jež podložila patřičným výrazem v obličeji, postojem těla i vzdáleností mezi ní a žákem – přistoupila k žákovi a hleděla mu do očí. Paní učitelka oznámila Lukášovi, že si nepřeje, aby mluvil vulgárně. Při sdělování svého přání se vyučující dívala žákovi do očí a mluvila sama za sebe, tzn. v první osobě. Stále trvala na svém oprávněném požadavku za použití techniky poškozené gramofonové desky. Technikou otevřených dveří uznala, jak mohou její požadavky na žáka působit. Zpětnou vazbou popsala, jak na ní působí jeho chování a stále trvala na svém požadavku. Na Lukášovo vysvětlování paní učitelka nereagovala a žádala jej, aby si sedl zpátky do své lavice.

Při rozhovoru se vyučující nenechala vyvést z míry. Celý rozhovor vedla klidným hlasem a s žákem jednala věcně a korektně. Učitelka se neuchýlila k vyhrožování kázeňským postihem, ač by byl oprávněný, jelikož žák vědomě porušoval pořádek ve třídě. Paní učitelka se vyvarovala zobecňování a hodnocení žáka. Soustředila se pouze na popis jeho chování, které se jí nelíbilo. Své pocity a svá přání žákovi srozumitelně a otevřeně sdělila. Často žáka oslovovala jeho jménem, což napomáhalo k tomu, aby její popis situace nevyzněl nepřátelsky či vyčítavě. Mohli bychom diskutovat, zda bylo nutné, aby mu paní učitelka vysvětlovala, od čeho jsou ve škole přestávky. V tomto

případě považujeme její rozhodnutí za správné. Výrok pronesla vyučující v prvním pádu množného čísla, mluvila tedy za všechny, čímž chtěla dát najevo, že pravidla, která vyžaduje po něm, platí stejně pro všechny ve třídě.

### 5.10 Modelová situace č. 8

Žáci si mají odkládat pokrývky hlavy, tj. čepice, kšiltovky apod. po příchodu do budovy školy v šatně. Přesto však Tadeáš (T), žák šesté třídy, toto pravidlo porušil. Sedí ve třídě s kšiltovkou na hlavě a nesejme ji, ani když přijde na hodinu vyučující.

U: „Tadeáši, prosím tě, sundej si tu kšiltovku z hlavy a ulož si ji do tašky.“

T: „Proč?“

U: „Podle zásad slušného chování a pravidel školy nemají mít žáci kšiltovky na hlavách, mají si je odkládat po příchodu do budovy v šatně.“

T: „Já ji ale nechci nechávat v šatně, byla moc drahá.“

U: „Věřím, že byla drahá. Přesto trvám na tom, aby sis ji sundal a uložil ji do aktovky.“ (otevřené dveře, pokažená gramofonová deska)

T: (sundá si kšiltovku z hlavy a položí ji na lavici)

U: „Děkuji, jsem ráda, že sis ji sundal z hlavy. Teď ji ještě ulož do tašky, prosím.“ (pokažená gramofonová deska)

T: „Co je? Nemám ji na hlavě.“

U: „Ano, to je pravda, nemáš ji na hlavě. Dej ji do tašky, aby tě nelákala.“ (otevřené dveře, pokažená gramofonová deska)

T: „Já ji chci mít na lavici.“ (začíná zvyšovat hlas)

U: „Tadeáši, mně osobně by to nevadilo, ale pravidla jsou daná jasně a platí pro všechny. S kšiltovkami se nemá opouštět šatna. Ulož si ji do tašky.“ (volná informace, pokažená gramofonová deska)

T: „Já ji chci mít tady.“

U: „Vidím, že si ji nechceš uložit do tašky. Budu ti ji tedy muset zabavit a informovat o tvém chování rodiče.“

T: (ukládá kšiltovku do aktovky)

Podle interních pravidel školy paní učitelka slušně a oprávněně žádala po Tadeášovi, aby si sundal kšiltovku z hlavy, když se nachází ve školní třídě, a uložil ji do tašky. Svou žádost mu jasně vysvětlila. Neútočila přitom přímo na žáka, mluvila všeobecně o tom, jaká jsou ve škole nastavená pravidla. Technikou otevřených dveří



uznala, že chápe jeho důvod, proč si vzal kšiltovku s sebou do třídy, přesto trvala na svém a opakovala svou žádost, aby si kšiltovku sundal z hlavy a uložil ji do tašky. Žák splnil její požadavek jen na půl. Vyučující ho přesto pochválila a poděkovala za to, že si čepici sundal, ale dál slušně trvala pomocí poškrábané gramofonové desky na tom, aby ji uložil do aktovky. Žák se rozčílil a začal komunikovat stejným způsobem jako ona. Opakoval, že chce mít kšiltovku na lavici. On však neprosazoval oprávněný požadavek. Právo bylo na straně vyučující. Když Tadeáš stále odmítal splnit její pokyn, volnou informací mu klidně zopakovala pravidla školy a jako poškozená gramofonová deska opakovala svůj požadavek. Konstatovala, že si je vědoma žákova rozhodnutí. Přistoupila k eskalující asertivitě. Popsala žákovi, jaké kroky podnikne, pokud neuposlechne a nesplní její oprávněný požadavek. Nutno podotknout, že všechny kroky, které vyučující popsala, byla schopná splnit. Žák pochopil, že se paní učitelka nedá vyvést z míry, neskouzne k agresivnímu jednání, které by pro něj bylo atraktivní, neboť by stoupl v očích celé třídy proto, že ji „vytočil“. Eskalující asertivitu je třeba v tomto případě nechávat jako vyhrožování nebo zastrašování. Paní učitelka jednala naprosto korektně, seznámila žáka s důsledky jeho jednání.

Možná je pro čtenáře práce nepochopitelné, proč paní učitelka tak nutně trvala na tom, aby si žák kšiltovku uložil do tašky. Splnil, co chtěla, nemá ji na hlavě a to především šlo. Paní učitelka se však zachovala loajálně ke škole a ke svým kolegům. Trvala na stejných požadavcích jako oni, aby nesnižovala jejich autoritu a nevyvolala v nich případný pocit, že dovoluje žákům věci, aby se jim zalíbila. Mohla by se samozřejmě zachovat jinak. Poté, co Tadeáš sejmul kšiltovku z hlavy, se nemusela dál snažit o to, aby ji uložil do tašky. Záleželo by na osobnosti vyučujícího. Domníváme se, že existují i učitelé, kteří by žáky nechali sedět ve třídách v čepicích, pokud by pracovala na zadaných úkolech.

Jak již bylo naznačeno, vyučující se po celou dobu rozhovoru chovala k žákovi korektně. Jasně a stručně vyjadřovala své požadavky. Na jeho odmítání nereagovala podrážděně, zachovala si důstojnost. Na začátku konverzace projevila uznání pro jeho vysvětlení toho, proč si vzal kšiltovku do třídy, a tím se snažila zmírňovat napětí mezi ní a žákem. Rozhovor vedla vestoje, kousek od Tadeášovy lavice. Během hovoru přikyvovala hlavou, aby dala žákovi najevo, že jej poslouchá. Vyučující hovořila klidně a otevřeně, čestně. Žákovi vyjádřila svým jednáním respekt, přestože zůstala loajální ke svým kolegům.

## 6 Klady a zápory asertivní komunikace učitele se žáky

Kapitola shrnuje kladné i záporné stránky asertivního způsobu komunikace mezi učitelem a žáky ve škole. Pozitiva asertivní komunikace vyučujícího jsme rozdělili do tří oblastí, jimiž jsou kladné stránky asertivní komunikace pro pedagoga, pro žáky, pro výchovné a vzdělávací cíle. Negativa jsou popsána pouze z pohledu toho, kdo asertivně komunikuje, tedy ze strany učitele.

### 6.1 Výhody asertivní komunikace pro pedagoga

Zvládnutí asertivních způsobů komunikace pomáhá učiteli v několika ohledech. Zaprvé snižuje stres, jelikož asertivní učitel dokáže otevřeně hovořit o problémech, umí říct, co potřebuje nebo jak se cítí, dokáže vyslechnout kritiku, vzít si z ní pro něj užitečné informace a manipulativní kritiku vypustit bez pocitu méněcennosti či zlosti. Na druhou stranu dokáže pedagog naslouchat svým žákům i kolegům a je schopen uzavírat kompromisy. Osvojí-li si učitel základní asertivní techniky a ztotožní-li se s asertivními právy, ověří si jejich fungování v praxi, vchází poté do tříd klidný a bez obav, co se v hodině stane a zda bude umět danou situaci efektivně řešit. Je pochopitelné, že je jedinec mírně nervózní, pokud zkouší aplikovat asertivní techniky poprvé. Pokud se však komunikace vyvine dobře a on si potvrdí funkčnost a aplikovatelnost tohoto stylu jednání, pocítí jistě úlevu a radost, čímž se zvyšuje jeho sebevědomí, jelikož ví, že je schopen řešit konfliktní situace a problémové chování žáků včetně prohřešků proti školnímu řádu klidně, věcně a korektně.

Asertivní komunikace pomáhá učiteli zvládat kritické situace. Pomocí asertivních technik, které mění podle potřeby, dokáže jasně a stručně popsat chování, jež vnímá jako nežádoucí, dobrat se jeho příčiny a zajistit návrat do normálu. V dnešní době není bohužel výjimkou vulgární jednání žáků se svými spolužáky či s vyučujícími. Díky aplikaci asertivních technik, jako je například negativní zpětná vazba nebo poškrábaná gramofonová deska, sdělí žákovi, jak vidí danou situaci, a opakuje svůj oprávněný požadavek, aby žákovo chování skončilo. Pokud jeho jednání nepomůže danou situaci napravit, může učitel přistoupit ke stupňující se, případně konfrontační asertivitě.

Každý se jistě někdy dostal do situace, kdy byl v rozpacích a nevěděl si rady, cítil se být zodpovědný za všechny problémy lidí kolem sebe, snažil se vždy všem vyjít vstříc, choval se podle očekávání druhých apod. Přijetí a zvnitřnění asertivních práv vede jedince podle našeho názoru k vnitřní svobodě. Asertivní práva přispívají

k ujasnění hodnot a povinností. Poskytují člověku vědomí, že on sám je soudcem svého jednání. Není závislý na dobré vůli druhých lidí, má právo jednat podle svého uvážení, pokud je schopen nést důsledky svého chování a přebírá za ně plnou odpovědnost. Není jeho povinností se neustále ospravedlňovat a vysvětlovat svá rozhodnutí. Může činit nelogická rozhodnutí atd. Zároveň asertivní práva vyvracejí manipulační pověry, které jsou lidem vštěpovány během výchovy.

V neposlední řadě asertivita zjednodušuje komunikaci učitele se žákem. Stručnost výpovědi učitele, nerozvádění vedlejších témat hovorů, přispívá ke zkrácení času, jenž je potřeba k řešení situací, a šetří též energii i emoce učitele.

Korektní, jasné, stručné a srozumitelné jednání učitele, jeho otevřenost a respekt k žákům, který dává svým stylem komunikace najevo, přispívá k budování či zvyšování přirozené autority vyučujícího.

Jako klad hodnotíme také to, že se lze asertivní komunikaci naučit. Proto záleží jen na učiteli, zda se rozhodne jednat tímto způsobem. Vyžaduje to však od jedince určitý počáteční vklad, ale ten se mu dle našeho mínění několikanásobně vrátí.

## **6.2 Výhody asertivní komunikace pro žáka**

Pedagog jedná jasně a srozumitelně. Vzdává se manipulace, citového vydírání, situace nehodnotí, naopak jejich popisem přispívá k jejich pochopení žákem. Pomáhá dítěti vidět souvislosti, podívat se na činnosti z jiného úhlu pohledu.

Asertivním jednáním dává učitel žákům jasně najevo, že respektuje jejich osobnost a vnímá je jako partnery.

Asertivní chování, které není hostilní ani ustupující, nezastrašuje, neponižuje apod., přispívá k emoční pohodě žáků, jelikož snižuje jejich strach z učitele a vede ke spolupráci. Dále přispívá k růstu zdravého sebevědomí žáků, k jejich jistotě v sebe sama. Pokud se učitel chová k žákovi s respektem, vzbuzuje a pěstuje v něm sebeúctu a seberespekt.

Chování asertivního učitele je pro žáky srozumitelné a předvídatelné, což je nepochybnou výhodou pro žáky, kteří pak vědí, jaké chování učitel očekává, které považuje za přijatelné a které ne.

Asertivní učitel se stává vzorem pro žáka, který vidí, že se dá jednat s druhým člověkem slušně a přesto dosáhnout svého nebo se dohodnout na kompromisu. Slušné jednání učitele motivuje žáky také ke korektnímu jednání.

Asertivita zvyšuje učitelovu důvěryhodnost. Vyučující, který se chová v souladu s tím, jak jedná, je pro žáka důvěryhodný. Pro žáka je poté jednodušší a bezpečnější vyhledat daného učitele, pokud potřebují řešit nepříjemnou událost. Učitel, který projeví pochopení pro žákovu kritiku nebo momentální emocionální stav, probouzí v žákovi důvěru.

### **6.3 Výhody asertivní komunikace pro výchovné a vzdělávací cíle**

Asertivní jednání učitele a řešení problémových jevů chování či kázeňských problémů přispívá jednoznačně k pozitivnímu klimatu ve třídě. Učitel dokáže jasně definovat, jaké chování očekává od dětí a které chování je pro něj nepřijatelné. Kombinací vhodných asertivních technik dovede uklidnit problémového žáka, který může být příčinou nespolupracujícího chování všech žáků ve třídě, v tom smyslu, že upoutává jejich pozornost a odpoutává je od vzdělávacích i výchovných cílů.

Asertivní učitel je vzorem pro žáky, kteří si jej váží pro jeho způsob komunikace s nimi. Pedagogovo asertivní trvání si na svém oprávněném požadavku přispívá k výchově dětí k důslednosti. Učitel je pro žáky příkladem jedince, který se umí ovládat a řešit problémy věcně. Jednání učitele tak může být vzorem pro žáky i v tom smyslu, že se osobně přesvědčí o tom, že je lepší říct věci narovinu, i když to pro člověka ze začátku nemusí být jednoduché, než mlžet nebo dokonce lhát.

Přestože asertivní jedinec nemusí souhlasit se všemi body kritiky, která se mu dostává, dokáže ji slušně přijmout a v oprávněných případech i uznat. Asertivní učitel umí dětem sdělit své vlastní názory a postoje ke skutečnosti. Nabízí jim informace z osobního života. Všemi zmíněnými způsoby pozitivně rozvíjí osobnost dítěte. Žák vidí, že i když se dospělému člověku nemusí určité věci líbit, musí je zvládnout.

Asertivní model výchovy rozvíjí samostatnost žáků v rozhodování, zvyšuje jejich tvořivost, přispívá ke schopnosti sebehodnocení.

Asertivní učitel vyžaduje klid ve třídě, netoleruje znesnadňování vyučování, na nežádoucí projevy chování žáka reaguje okamžitě a pro žáka srozumitelně. Všechny

jmenované postoje učitele vytváří ve třídě pozitivní klima a příznivou pracovní atmosféru, což umožňuje žákům učit se v klidu.

Dalším kladem asertivní komunikace je rozvoj komunikačních dovedností žáků.

#### **6.4 Nevýhody asertivní komunikace**

Asertivita vyžaduje zralou osobnost člověka, kterou, dle našeho názoru, bohužel není každý učitel. V některých případech nemůžeme hovořit o chybě na straně učitele. Nemůžeme očekávat, že např. začínající učitel bude hotovou, zralou osobností, ač je dle právních norem osobou dospělou. Zralou osobností se člověk stává prostřednictvím nových zkušeností, kritickým přijímáním nových názorů a jejich ověřováním v praxi. Na druhou stranu najdeme ve školství i takové pedagogy, kteří si budou zarytě trvat na svých pravdách a metodách a nebudou ochotni se měnit.

Je třeba si uvědomit, že tento způsob komunikace má hlubší základy než pouhou znalost asertivních práv a technik a jejich schopnost je aplikovat. Asertivita není jen technika, která vždy zajistí prosazení svého, byť oprávněného, požadavku. Pro rozvoj asertivního způsobu jednání s druhými lidmi je nutné respektovat je jako rovnocenné lidské bytosti, vzdát se manipulace s nimi. Důležitým bodem je uvědomění si svých nedostatků a snaha pracovat na jejich odstranění, ochota osobnostně zrát a pracovat na sobě. Asertivita zároveň vyžaduje značnou míru sebeovládání. Všechny zmiňované jevy dokládají, že asertivita klade nemalé nároky na pedagoga.

V určitých případech můžeme za zápor asertivního způsobu komunikace považovat jeho časovou náročnost. Zde máme na mysli konkrétně aplikaci techniky poškozené gramofonové desky, kdy neustále dokola opakujeme svou formulaci, kterou se snažíme přimět žáka, aby splnil náš oprávněný požadavek. Je samozřejmé, že učitel, který je mistrem asertivity, zvolí jinou techniku nebo přistoupí k vyššímu stupni asertivity, tj. konfrontační nebo eskalující.

Nevýhodou asertivních učitelů může být také to, že jejich výroky vyzní tvrdě, necitlivě, chladně pro jedince, který na tento způsob komunikace není zvyklý. Je proto třeba volit takový stupeň asertivity, který vyhodnotíme jako přijatelný pro druhou stranu.

## 7 Závěr

Diplomová práce se zabývala principy asertivity v kontextu pedagogické komunikace učitele se žáky na druhém stupni základní školy.

Úvodní kapitola pojednává obecně o komunikaci, potažmo o sociální komunikaci a jejích druzích. Následuje kapitola, v níž bylo popsáno vymezení pedagogické komunikace jako specifické formy komunikace sociální. V této kapitole jsem popsala její základní funkce a podoby. Představila jsem účastníky výchovně vzdělávacího procesu, cíle a obsah pedagogické komunikace. Následně jsem shrnula pravidla pedagogické komunikace a nastínila možné komunikační bariéry.

V klíčové části práce jsem shrnula různé definice pojmu asertivita. Asertivní jednání jsem vymezila a vysvětlila v opozici k nežádoucím typům chování, jakými jsou pasivita, agresivita a manipulace. Dále jsem stručně představila jednu z typologií asertivity. Podrobněji jsem se zabývala asertivními právy a povinnostmi. Všechna asertivní práva, kromě jedenáctého, jelikož je zmiňováno jen některými autory, jsou doplněna tzv. manipulačními pověrami. Ty byly člověku vštípeny během výchovy, a kvůli nim je pro některé jedince obtížné jednat ve svém vlastním zájmu a neohlížet se neustále na to, co si myslí okolí. V následující kapitole jsem shrnula asertivní dovednosti a techniky do čtyř základních bloků a následně jednotlivé techniky vysvětlila. Pro lepší pochopení jsem některé taktiky doplnila ilustračními rozhovory z odborné literatury. Dále jsem v oddílu věnovaném asertivitě shrnula pravidla vedení asertivního rozhovoru. Od pedagoga se kromě jiného očekává, že nastolí ve třídě pořádek a vytvoří spolupracující atmosféru, čemuž napomáhá asertivní model výchovy a pravidla asertivní kázně. Tyto pojmy jsem v závěru kapitoly stručně představila.

V praktické části práce jsem vytvořila osm modelových situací, na nichž jsem doložila aplikovatelnost asertivních technik v pedagogické komunikaci mezi učitelem a žáky při řešení problémového chování či kázeňských problémů. Všechny modelové situace jsem čerpala z vlastní pedagogické praxe a pro potřeby práce jsem je zaznamenala s drobnými úpravami. Každý rozhovor učitele se žákem nebo žáky jsem detailně analyzovala z hlediska užití jednotlivých asertivních technik, práv i povinností. Popsala jsem také neverbální složku rozhovoru, která je neméně důležitou součástí asertivní komunikace.

V závěrečné části práce jsem shrnula výhody a nevýhody asertivní komunikace učitele se žáky. Z poměru kladů a záporů vyplývá, že asertivita má v pedagogické komunikaci své místo. Nejde pouze o to, abychom uměli asertivně zvládat a řešit konfliktní situace, které mohou nastat. Asertivním jednáním můžeme těmto situacím účinně předcházet. Z výzkumů, které se asertivní komunikací ve škole zabývaly, jasně vyplynulo, že žáci lépe spolupracují s učitelem, který komunikuje asertivně. Jeho jednání je pro žáky srozumitelné, čitelné, jasné a férové. Pubescentní žáci druhého stupně zajisté ocení učitelův respektující a nemanipulativní přístup.

V průběhu práce jsem se utvrdila v názoru, že asertivní techniky, potažmo asertivní jednání učitele má své oprávněné místo v pedagogické komunikaci. Jako vše, co se člověk nově učí, a asertivita se naštěstí naučit dá, obnáší i tento způsob jednání jisté vklady energie a požadavky na osobnost člověka, které jsem v práci též zmínila. Domnívám se, že pokud je učitel ochoten podstoupit tyto požadavky a nastudovat principy asertivního jednání, může mu asertivita pomáhat nejen v pedagogické komunikaci, ale celkově v komunikaci sociální. Jak napověděly modelové situace, sama v praxi cíleně zkouším jednat s žáky asertivně, za pomoci asertivních technik. Je pravda, že to zpočátku nebylo jednoduché, ale cvik dělá mistra. Přiznávám, že jsem byla překvapená, když jsem během vyučovací hodiny asertivně přiměla žáka k tomu, aby mě poslechl. Pocítila jsem velikou radost a na vlastní kůži jsem se utvrdila v tom, že asertivita přispívá k růstu sebevědomí začínajících učitelů, kteří se mimo jiné potýkají s nižší autoritou u žáků. Na tomto místě vnímám jako vhodné ujistit jedince, kteří se rozhodnou začít jednat asertivně, aby se nevzdávali po prvním neúspěchu. Naučit se asertivně jednat není otázkou několika hodin ani dní. Asertivita vyžaduje zralého člověka, který je vyrovnaný sám se sebou, uvědomuje si své nedostatky, na jejichž odstranění neustále pracuje. Člověka, který přijímá zodpovědnost za své činy a svá rozhodnutí, váží si ostatních lidí a jeho cílem není pouze vlastní výhra, ale kompromis přijatelný pro obě strany, ke kterému dospěly otevřeným nemanipulativním rozhovorem. Buďme tedy asertivní a naučme tak žáky jednat asertivně v jejich budoucím životě.

## 8 Zdroje

ALBERTI, R.; EMMONS, M. *Umění stát si za svým*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-869-4.

BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*. Dotisk 1. vyd. z roku 2006. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 80-244-1357-4.

BISHOP, S. *Jste asertivní?: příklady a cvičení*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2000. ISBN 80-7226-325-0.

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Přeložil M. Koldinský. 5. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6.

Canter in VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8.

CAPPONI, V.; NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-082-1.

DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-7169-988-8.

EXNEROVÁ, S. *Komunikační dovednosti: otázky a odpovědi*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-357-6.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského s.r.o., 2006. ISBN 80-86723-16-X.

KOPŘIVA, P. [et al.] *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KŘIVOHLAVÝ J.; MAREŠ J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3.



KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVOŘÁK a Milan KOLDINSKÝ. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-022-7.

MEDZIHORSKÝ, Štefan. *Asertivita*. 1. vyd. Praha: Elfa, 1991. ISBN 80-900197-1-4.

MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2. doplň. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.

MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-618-0.

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

NOVÁK, T.; POKORNÁ A. *Asertivita jako lék: v profesních a mezilidských vztazích*. 1. vyd. Praha: C.H.Beck, 2003. ISBN 80-7179-354-X.

POSPÍŠIL, M. *Asertivita, aneb jak ze slepé uličky v mezilidských vztazích*. 1. vyd. Plzeň: Vl. n., 1996. ISBN 80-85424-88-6.

PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8.

PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E; MAREŠ. J. *Pedagogický slovník: didaktika, ekonomika školství, nové formy ve vzdělávání*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

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

ŠEĐOVÁ, K. - ŠVAŘÍČEK, R. - ŠALAMOUNOVÁ Z. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠEĐOVÁ, Klára. Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*. 2011, **16**(1), 89-118.

VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8.

VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2.