

**UNIVERZITA PALACKÉHO V
OLOMOUCI**

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Veronika Prokopová

Obor: Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol a pro střední školy
Učitelství výchovy ke zdraví pro 2. stupeň základních škol

**Úskalí komunikace pedagogických pracovníků
s žáky základní školy logopedického typu**

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená práce na téma „Úskalí komunikace pedagogických pracovníků s žáky základní školy logopedického typu“ je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....

Bc. Veronika Prokopová

„Často odmítáme přijmout určitou myšlenku jen proto, že se nám nelíbí tón hlasu, kterým je vyjádřena.“

Friedrich Nietzsche

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce, paní PhDr. Renatě Mlčákové, PhD., za odborné vedení, poskytování cenných rad, psychickou podporu a také za trpělivost, kterou mi v průběhu zpracování práce věnovala.

Poděkování patří také všem pedagogickým pracovníkům a žákům, kteří vynaložili čas, úsilí a vyplnili dotazníky potřebné k realizaci výzkumného šetření.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat rodině, partnerovi a přátelům, a to nejen za shovívavost a podporu v průběhu psaní této práce, nýbrž po celou dobu mého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ.....	8
1.1 Komunikace.....	8
1.2 Pedagogický pracovník	8
1.3 Žák.....	8
1.4 Logopedie	8
1.5 Narušená komunikační schopnost	9
1.6 Logopedická péče v rezortu MŠMT.....	9
1.7 Škola logopedického typu	10
1.7.1 Školy logopedického typu v České republice	10
2 LIDSKÁ KOMUNIKACE	12
2.1 Vymezení lidské komunikace	12
2.2 Funkce lidské komunikace	13
2.3 Komunikační kompetence	14
2.4 Verbální a neverbální komunikace.....	15
2.4.1 Verbální komunikace	15
2.4.2 Neverbální komunikace.....	16
3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	18
3.1 Vymezení pedagogické komunikace.....	18
3.2 Funkce pedagogické komunikace	18
3.3 Účastníci pedagogické komunikace	19
3.4 Pravidla pedagogické komunikace.....	20
4 ZDRAVÁ KOMUNIKACE	22
4.1 Znaky zdravé komunikace.....	22
4.2 Vlastnosti zdravě komunikujícího jedince	26
4.3 Asertivita	27
4.3.1 Teze	27
4.3.2 Šest základních technik	28
4.3.3 Deset asertivních práv	29
4.3.4 Současné tréninkové postupy	29
5 VZÁJEMNÁ INTERAKCE A KOMUNIKACE MEZI PEDAGOGICKÝM PRACOVNÍKEM A ŽÁKEM	31
5.1 Osobnost pedagogického pracovníka	31
5.2 Osobnost žáka.....	31
5.3 Komunikace jako předpoklad vzájemných vztahů mezi pedagogickými pracovníky a žáky.....	32

5.4	Poruchy v komunikaci.....	33
5.4.1	Handicap žáků.....	33
5.4.2	Kritika a konflikt.....	34
5.4.3	Tréma.....	35
5.4.4	Komunikace ve stresu.....	35
6	METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	37
6.1	Cíl práce.....	37
6.2	Metody výzkumného šetření.....	37
6.3	Organizace výzkumného šetření.....	38
6.4	Charakteristika výzkumného souboru.....	38
7	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	39
7.1	Návratnost dotazníků.....	39
7.2	Vyhodnocení výsledků výzkumných vzorků.....	40
7.3	Závěry výzkumného šetření a diskuze.....	60
	ZÁVĚR.....	63
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	64
	SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK.....	67
	SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ.....	68
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	69
	PŘÍLOHY.....	70
	ANOTACE.....	77

ÚVOD

Komunikace je jednou z nejdůležitějších lidských schopností a potřeb v životě člověk a zaujímá, kromě jiného, významnou roli v rámci rozvoje osobnosti. Jedná se o proces založený na soustavném koloběhu informací mezi komunikujícími. Vzhledem k tomu, že i edukační proces staví na přenosu informací mezi pedagogickými pracovníky a žáky, nelze si jej bez vzájemné komunikace prakticky představit. Zejména pro pedagogické pracovníky je pak komunikace naprosto nezbytnou součástí jejich profesních kompetencí a vybavenosti.

Byť je komunikace v podstatě považována za lidskou přirozenost, není úplně snadná a jednostranná, jak by se mohlo na první pohled zdát. Nese v sobě mnohá úskalí, nepředvídatelné situace a s nimi spojené reakce, na které je potřeba se zaměřit a reagovat.

V první části diplomové práce se zabýváme základní terminologií, podrobným vymezením lidské komunikace s důrazem na komunikaci pedagogickou, funkční komunikací, pedagogickým pracovníkem, žákem, jejich vzájemnou interakcí a poruchám v komunikaci.

Praktická část diplomové práce zkoumá konkrétní úskalí, ke kterým dochází během komunikace mezi pedagogickými pracovníky a žáky 5. tříd a 2. stupně na vybrané základní školy logopedického typu. Žáci 5. tříd a 2. stupně byli jako výzkumný vzorek vybráni v souvislosti se studijní a probací autorky práce.

1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ

1.1 Komunikace

Pojem komunikace vznikl z latinského *communicatio* (spojování, sdělování přenos) a lze jej označit za interdisciplinární - prolíná se mnoha vědními disciplínami a v návaznosti na ně mění i svůj význam. V souvislosti se speciální pedagogikou chápeme komunikaci jako lidskou schopnost používat výrazové prostředky k vytvoření, udržení a pěstování mezilidských vztahů (Klenková, 2006).

1.2 Pedagogický pracovník

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, definuje pojem pedagogický pracovník takto:

„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb“ (Zákon č. 563/2004 Sb. § 2).

1.3 Žák

Průcha, Walterová a Mareš (2009) definují žáka nejen jako člověka v roli vyučovaného subjektu, ale také jako dítě, které navštěvuje základní školu.

1.4 Logopedie

Vědní obor logopedie se začal formovat v první polovině 20. století. Stále se mění, vyvíjí a vzhledem k značné roztříštěnosti logopedické intervence není definice tohoto termínu úplně jednoduchá (Klenková, 2006).

Název logopedie je utvořen z řeckého slova „logos“ – slovo a „paidea“ – výchova (Melounová, 2014).

Logopedie je v moderním chápání „vědní obor interdisciplinárního charakteru, jehož předmětem jsou zákonitosti vzniku, eliminování následků, možností diagnostiky, terapie a prevence“ (Lechta, 2005, s. 15).

V logopedickém slovníku (Dvořák, 2001, s. 112) je logopedie definována takto: „zdravotnický obor, zabývající se fyziologií a patologií komunikace lidskou řečí (rozvoj řeči, výzkum, diagnostika, terapie, prevence, profylaxe)“.

1.5 Narušená komunikační schopnost

„Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů je narušena, nedovoluje vyplnit jeho komunikační záměr. (Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu, nebo o verbální i neverbální, mluvenou i gramatickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.)“ (Lechta, 1990, s. 19).

1.6 Logopedická péče v rezortu MŠMT

Jak uvádí Klenková (2006), v současné době existuje trend integrovat děti s jakýmkoliv druhem postižení nebo znevýhodnění do běžného vzdělávacího proudu. Stejně je tomu tak i v případě dětí s narušenou komunikační schopností (dále jen NKS).

Pro děti, které NKS omezuje natolik, že nemohou navštěvovat mateřskou či základní školu běžného typu, jsou v České republice zřízeny:

- logopedické třídy při běžných MŠ;
- mateřské školy logopedické;
- logopedické třídy při běžných ZŠ;
- speciální třídy při ZŠ pro žáky s poruchami učení;
- mateřské školy pro sluchově postižené;
- základní školy pro sluchově postižené (Pipeková, 2010, s. 131 - 132).

1.7 Škola logopedického typu

Základní škola logopedického typu zajišťuje výchovu a vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností. Vedle běžné školní výuky škola může fungovat jako internátní zařízení. Školy logopedického typu navštěvují žáci z daného regionu s takovým narušením komunikační schopnosti, jež vyžaduje každodenní intenzivní logopedickou intervenci. Kromě výchovně - vzdělávací činnosti poskytuje škola také činnost terapeutickou. Obsah výuky je totožný s obsahem výuky běžné základní školy, navíc jsou zde zařazeny hodiny individuální logopedické péče, které zajišťuje speciální pedagog - logoped. Ve třídách je snížený počet žáků. Po úspěšném odstranění NKS přestupují žáci na svou kmenovou školu v místě bydliště (Klenková, 2006).

1.7.1 Školy logopedického typu v České republice

Výčet mateřských škol logopedických, základních škol logopedických a základních škol pro žáky se specifickými poruchami učení v České republice vypadá dle Michalíka a kol. (2011, str. 493 – 495) takto:

- **Základní škola logopedická a Základní škola praktická**
Libřická 339
180 00 Praha 8
- **Církevní základní škola logopedická Don Bosco a mateřská škola logopedická**
Dolákova 555
181 00 Praha 8 – Bohnice
- **Základní škola logopedická a Mateřská škola logopedická**
Moskevská 29
101 00 Praha 10 – Vršovice
- **Základní škola logopedická Týn nad Vltavou**
Sakařova 342
357 01 Týn nad Vltavou

- **Logopedická základní škola, Měcholupy 1, p.o.**
Měcholupy 1
439 31 Měcholupy

- **Základní škola logopedická a Mateřská škola logopedická**
Choustníkovo Hradiště 161
544 42

- **Střední škola, Základní škola a Mateřská škola**
Základní škola logopedická
Štefánikova 549
500 11 Hradec Králové

- **Základní škola a mateřská škola logopedická**
Veslařská 234
637 00 Brno

- **Základní škola a Mateřská škol logopedická Olomouc**
tř. Svornosti 37/900
779 00 Olomouc

- **Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení a Mateřská škola**
logopedická Schola Viva, o. p. s.
Erbenova 16
787 01 Šumperk

- **Střední škola, Základní škola a Mateřská škola logopedická**
Pionýrů 2352
738 02 Frýdek – Místek

- **Mateřská škola logopedická Na Robinsonce**
Na Robinsonce 1646/2
708 00 Ostrava - Poruba

2 LIDSKÁ KOMUNIKACE

„Lidská společnost představuje síť vztahů mezi lidmi. Přirovnáme-li ji k síti rybářské, pak uzly představují lidi a provázky či lana vztahy mezi nimi. Ale co to vlastně je, toto lanoví v lidském světě? Jedna odpověď je, že je to komunikace.“

(Argyle a Trower, 1979)

2.1 Vymezení lidské komunikace

Lidskou komunikaci lze chápat jako určitou specifickou schopnost člověka, díky níž se může spojit s okolním světem. Nemusí se přitom jednat jen o slova a osobní kontakt s ostatními lidmi, v širším slova smyslu jde o aktivní začlenění člověka do určitého prostředí - sociálního, přírodního (Skálová, 2000).

Pojem komunikace pochází z latinského „*communicare*“ – sdělovat, informovat, ale také s někým se radit. K pojmu se hlásí mnohé vědní disciplíny, z nichž jmenujme zejména sociologii, psychologii, pedagogiku, filozofii, či mnohé technické vědy, např. kybernetiku (Křoustková, Moravcová, 2014).

Sociologie

Sociologie chápe komunikaci jako dorozumění nebo vzájemné ovlivnění mezi lidmi při společném styku (Křoustková, Moravcová, 2014).

Psychologie

Psychologie vysvětluje termín komunikace z pohledu svého umístění na průsečíku věd společenských a přírodních. Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2010) zmiňuje především to, že komunikace není pouze specificky lidská činnost, existuje také u živočichů, byť je ochuzena o jazykovou složku. Jedná se například o komunikaci pomocí barev, zvuků, mimiky, gest a pachů (Hartl, Hartlová, 2010).

Pedagogika

Z hlediska pedagogiky představuje komunikace schopnost lidí používat výrazové prostředky k vytvoření, udržení a pěstování mezilidských vztahů (Klenková, 2006).

Pro pedagogiku je stěžejní komunikace sociální. Ta může probíhat pomocí mluvené řeči, psaného a tištěného slova, obrazového materiálu či gest. Komunikace mívá podobu jak přímého mezilidského styku, tak sdělování zprostředkovaného, např. technickým zázemím (Průcha a kol. 2009, s. 130).

V komunikaci rozlišujeme **komunikátora** (toho, který informaci sděluje), **komunikanta** (osoba, jež informaci přijímá), **komuniké** (obsah sdělení), **komunikační kanál** (způsob, který při komunikaci volíme) a **psychický účinek komuniké** - reakci na přijetí informace (Kaleja, Zezulková, Franiok, 2011).

Na komunikaci s druhými lidmi je pozoruhodné to, že ji vždy spoluvytváříme, ovlivňujeme, přispíváme k ní a zároveň jsme její součástí. Snad i proto bývá mnohdy obtížné porozumět komunikační výměně ve chvíli, kdy se na ní i podílíme (Vybíral, 2012).

S vývojem lidstva se paralelně vyvíjejí také nové způsoby komunikace - od mimiky a gest přes ústní či písemný projev, až po tisk, televizi a internet. A právě velmi snadná dostupnost internetu v domácnostech (ale i ve školách) způsobuje, že tráví současné děti a mládež stále více času u počítače nebo u tabletu, čímž přicházejí o osobní vztahy a tím i lidskou přirozenost (Vybíral, 2012).

2.2 Funkce lidské komunikace

Každá komunikační výměna plní zpravidla jednu funkci (více či méně zjevnou). Zrealizováním této funkce dostává komunikace svůj konkrétní smysl (Křoustková Moravcová, 2014).

Vybírala (2012, s. 31) rozlišuje 5 hlavních funkcí komunikace:

- *„funkci informativní;*
- *instruktážní funkci;*
- *persuazivní funkci;*
- *vyjednávací funkci*
- *funkci zábavní“.*

Pro pedagogické pracovníky je stěžejní funkce **informativní**. Cílem pedagogické činnosti bývá totiž, mimo jiné, předávat studujícím informace o světě. V ideálním případě takové, které se opírají o reálný život a jsou v něm, po jejich osvojení, také využitelné. Avšak tato funkce není samoúčelná. Předávat učivo správným způsobem je otázkou pedagogického talentu, stejně jako tomu je i u funkce **instruktážní**, během níž studujícím nastiňujeme určité návody na to, jak řešit konkrétní životní situace. **Persuazivní** funkcí rozumíme schopnost přesvědčit ty, s nimiž komunikujeme. Mnohdy se člověk neopírá ani tak o vhodnou argumentaci, jako spíše o manipulaci a snahu ovlivnit druhé osoby za určitým účelem (Vybíral, 2012).

V rámci stále oblíbenější projektové výuky je vhodné u žáků dbát na rozvíjení schopnosti **vyjednávat**, dospět ve skupině ke konsenzu a přijmout kompromis – a to nikoliv jako výraz kapitulace, nýbrž jako výsledek komunikačního úspěchu.

Byť to na první pohled možná nevypadá, i **zábavní** funkce komunikace je velmi důležitou součástí pedagogického procesu. Pedagogičtí pracovníci by měli být schopni rozptýlit žáky optimálně tak, aby byla upoutána jejich pozornost k probíranému učivu (Vybíral, 2012).

2.3 Komunikační kompetence

Dle Tondla (1996, s. 183) komunikační kompetence „*označuje schopnost člověka předat někomu zprávu přijatelně rychle a správně, s využitím toho, co člověk posoudí jako nejprůměrnější kódující znaky*“. Obecněji vyjádřeno, kompetence je schopnost účastníka komunikace v přiměřené míře zvládnout příslušné soustavy pravidel a tyto soustavy využít.

Znalostní deficity omezují toho, kdo nezná jazyk, profesní žargon, kulturní kontext, jednoduše toho, kdo „o věci nic neví“ a „nezná souvislosti“ (Vybíral, 2012).

Avšak kompetence není pouze „technickou“ záležitostí založenou na vybavenosti, rychlosti a dovednosti vybírat kódy. Je ovlivňována taktéž sebepojetím a sebevědomím, které ji buď zvyšuje či snižuje. Samotnou kompetenci odhaduje každý sám u sebe, přičemž úspěchy z předešlých komunikačních výměn sebehodnocení zpravidla zvyšují, zatím co neúspěchy jej poškozují (Tondl, 1996).

2.4 Verbální a neverbální komunikace

I přes fakt, že v komunikaci hraje hlavní verbální projev, dorozumíváme se mezi sebou i jinými prostředky. Značnou část sebevyjádření nesou prostředky komunikace neverbální.

V komunikaci můžeme podle Klenkové (2006) rozlišit tři skupiny kanálu:

- **verbální komunikaci;**
- **neverbální komunikaci;**
- **komunikaci činem.**

Z historického pohledu byla první komunikací zřejmě komunikace činem, kterou doprovázela komunikace neverbální. Neverbální komunikace se ve srovnání s komunikací verbální mnohem více využívá, jestli že potřebujeme vyjádřit emoce, vůli a postoje než k přenosu výsledků myšlenkových operací (Nelešovská, 2005).

2.4.1 Verbální komunikace

„Také slova jsou činy.“

(Ludwig Wittgenstein)

Do skupiny verbální (tz. slovní) komunikace patří veškeré komunikační procesy, které jsou realizovány za pomoci mluvené nebo psané řeči (Klenková, 2006).

Vybíral (2012, s. 85) definuje verbální komunikaci jako *„dorozumívání se jedné, dvou a více osob pomocí slov (ve zvláštních případech i jinými znaky jazykového systému)“*. Jako příklad slovního komunikování jedné osoby uvádí nejen vnitřní řeč k sobě samému či samomluvu, ale také vytváření emisí do zvukových schránek. I v tomto případě může být pozdějším příjemcem sám produktor, nahrává - li si například na diktafon nápady či připomínky, ke kterým se chce později vrátit (Vybíral, 2005).

Jak dále Vybíral (2012) popisuje, každá verbální komunikace má svou formální stránku. Zatímco lingvistika rozebírá gramatiku (tz. tvarosloví a syntax), pro ústní

komunikaci jsou podstatné tzv. **paralingvistické jevy**, jež doprovázejí zvukovou produkci hlásek. Jedná se o:

- tempo řeči;
- tón hlasu;
- usazení tónu hlasu;
- intonaci;
- pomlky;
- hlasitost atd.

V paralingvistické rovině své mluvy může mluvčí nechtěně prozradit i to, co vůbec říci nechtěl (Vybíral, 2012).

2.4.2 Neverbální komunikace

„Pokud se setkáme s neverbálním sdělením, které není v souladu s verbálním sdělením, je pravděpodobnost, že uvěříme neverbálnímu signálu, pětikrát větší!“

(Argyle, Trower, 1974)

Neverbální komunikace (nonverbální, neslovní, mimoslovní) v sobě zahrnuje veškeré dorozumívací prostředky neslovní podstaty. Z pohledu fylogeneze a ontogeneze je mnohem starší, než komunikace verbální, a má také vysokou výpovědní hodnotu (Klenková, 2006).

Neverbální chování podléhá společenskému kodexu dané společnosti a vykazuje četné individuální, interkulturní, mezinárodní, etnické a geografické rozdílnosti. Jako příklad uvádí Skálová (2000) srkání či mlaskání během jídla. V našich podmínkách je tento projev považovaný za vysoce neslušný na rozdíl od sinajských národů, které mlaskání a srkání považují za výraz úcty k hostiteli, a také jako výraz spokojenosti.

Neverbální komunikační kódy mohou doprovázet mluvenou řeč, ale taktéž vytvářet samostatné jazykové jednotky, které lze využít k hodnotné mezilidské komunikaci. Typickým příkladem jsou piktogramy – zjednodušená zobrazení skutečnosti srozumitelná širokému spektru osob bez ohledu na národní jazyk a gramotnost. Jako další příklad lze uvést znakový jazyk neslyšících (Klenková, 2005).

Podle Nelešovské (2005, s. 46) jde při nonverbální komunikaci primárně o to, co si sdělujeme:

- **výrazy obličeje** (mimikou);
- **pohledy** (řečí očí);
- **pohyby** (kinezikou);
- **fyzickými postoji** (konfigurací všech částí těla);
- **gesty** (gestikou);
- **dotekem** (haptikou);
- **oddálením či přiblížením** (proxemikou);
- **tónem řeči**;
- **úpravou zevnějšku a životního prostředí.**

Mimo otázky, jak jinak lze komunikovat než slovy, vyvstává další téma k zamyšlení – co si sdělujeme beze slov? Tímto tématem se zabýval Křivohlavý (1993). Mimoslovními způsoby nelze sdělit např. nutnost volby mezi dvěma možnostmi a dilema. Nelze také sdělit „nic“ – kupříkladu nic necítím, nic nevidím, jelikož není možné nijak se nechovat (Křivohlavý, 1993).

Nelešovská (2005, s. 47) shrnuje, mimoslovně si sdělujeme:

- emoce (pocity, nálady, afekty);
- zájem o sblížení (navázání intimnějšího styku);
- snažíme se vytvořit u druhé osoby dojem o tom, kdo jsem já;
- snažíme se záměrně ovlivnit postoj partnera;
- řídíme chod vzájemného kontaktu.

Zásadní rozdíl mezi verbální a neverbální komunikací je v tom, že je verbální komunikace ve své ústní podobě vždy doprovázena neverbální komunikací, zatím co neverbální komunikace se může uskutečňovat zcela samostatně, tz. bez slovní komunikace, kterou v tom daném okamžiku doplňuje (Klenková, 2005).

3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

3.1 Vymezení pedagogické komunikace

Pojem pedagogická komunikace je chápán z různých hledisek.

Jestliže pedagogickou komunikací rozumíme zvláštní případ sociální komunikace, můžeme ji popsat jako komunikaci, jejímž prostřednictvím vychováváme, vzděláváme a sledujeme pedagogické cíle (Nelešovská, 2005).

Gavora (2003, s. 22) definuje pedagogickou komunikaci následovně: *„Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně – vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoci jejich účastníků.“*

Psychologové si u pedagogické komunikace všímají navíc dalších aspektů. Počítají například s tím, že komunikace nemusí vždy probíhat nejlépe. Zajímá - li nás optimální pedagogická komunikace, můžeme ji na základě tvrzení Křivohlavého a Mareše (1990) vymežit takto: jedná se komunikaci při procesech vzdělávání a výchovy, která plní určité pedagogické funkce. Je-li plnohodnotná a optimální, zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně – psychologické procesy v kolektivu, vytváří vhodné podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení.

Jak vyplývá z výše uvedeného, v pedagogické komunikaci jde především o dvousměrný proces. Andreson (1993, s. 94) v této souvislosti přirovnává pedagogickou komunikaci k ping - pongu: *„Jde o dávání a braní. Neshrábněte míček. Strídejte se. Ať je míč v pohybu.“*

3.2 Funkce pedagogické komunikace

Gavora, kterého ve své práci cituje Nelešovská (2005, s. 28), koncipuje funkce pedagogické komunikace takto:

- 1) *„Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání.*
- 2) *Zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace – učitelem a žákem, žáky navzájem.“*

3.3 Účastníci pedagogické komunikace

Za nejčastější účastníky pedagogické komunikace považujeme učitele a žáka (Příbylová, 2012). Jedná se o velmi nesouměrné komunikační partnery, a to jak v rovině kvantitativní, tak v rovině sociální. Roli učitele zastává dospělá osoba, která zpravidla stojí proti 20 – 30 žákům, tedy nedospělým jedincům. Tato situace následně vede k tomu, že je učitel nucen komunikovat především s touto skupinou (jako s celkem). Celá pedagogická komunikace tímto nabývá charakteru **masové komunikace** (Průcha, 2009).

Účastníci pedagogické komunikace jsou navzájem, dle Gavory (2003), v určitých vztazích. Mezi tyto vztahy řadíme:

- vztah učitel a žák;
- učitel a třída;
- učitel a skupina žáků;
- žák a třída;
- žák a skupina žáků;
- žák a žák;
- skupina žáků a skupina žáků;
- skupina žáků a třída.

Typy vztahů učitel - žák, učitel - třída a učitel - skupina žáků jsou nesymetrické nadřazením postavení učitele. Je to právě učitel, který rozhoduje, kdo bude komunikovat (Nelešovská, 2005).

Vztah učitel – žák lze však pojmout i opačně: žák – učitel. Žák si tvoří k učiteli vztah, který se postupně mění a upevňuje. Jak následně upozorňuje Nelešovská (2005), vztahy se v pedagogickém procesu vyvíjejí neustále, což je potřeba si uvědomit.

Jiný druh vztahu můžeme naleznout mezi žáky navzájem. Zde se nejedná o asymetrii (jako je tomu u vztahu učitel – žák), jelikož mají všichni žáci ve třídě stejná práva a povinnosti, která jsou dána školním řádem. Ale i mezi žáky je samozřejmě možné vyzorovat určité rozdíly v jejich postavení (Gavora, 2003).

Vztahy mezi žáky jsou nejčastěji rozvíjeny během práce ve skupině. Žáci si mezi sebou přirozeně určí vedoucího skupiny, pod jehož vedením je práce efektivnější a spolupráce bezproblémová. Opakem mohou být skupiny, v nichž se nacházejí dva

nebo více dominantních žáků. V tomto případě spolupráce prakticky vážně, vyskytují se spory a domluva na dalším postupu se tak stává obtížnější (Nelešovská, 2005).

Žák v pedagogické komunikaci nekomunikuje pouze s druhými osobami, ale také se sebou samým. Křivohlavý a Mareš (1990) společně s Gavorou (2003) nazývají tuto komunikaci termínem **interkomunikace**. Žák je v průběhu vyučovacího procesu veden k hodnocení nabitých informací, čímž před ním vyvstávají otázky i argumenty, které vykazují charakter rozhovoru „sám se sebou“ (Křivohlavý, Mareš, 1990).

3.4 Pravidla pedagogické komunikace

Průběh pedagogické komunikace je značně ovlivněn ustanovením pravidel, podle kterých se komunikuje. Pod pojmem pravidla se však skrývá mnohem více, než jen obligátní školní řád, jež má své místo v každé třídě našich základních škol.

„Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování“ (Cangelosi, 2000, s. 120).

Cangelosi (2000) dále uvádí tři skupiny formující komunikační pravidla:

- školu;
- danou společnost;
- výsledek procesu střetu zájmů mezi učiteli a žáky.

Pravidla školy jsou standardně formulována ve školním řádu. Avšak problémem těchto pravidel je velké množství povinností, které si žáci nemohou a ani nechtějí zapamatovat.

Pravidla, která udává společnost, se nemusejí prvotně jevit jako příliš významná. Pouze zkušený a citlivý pedagog dokáže rozpoznat i drobné rozdíly v chování žáků, které jsou zapříčiněny odlišnou kulturou či náboženstvím.

Pravidla, která jsou nastolena výsledkem procesu střetu zájmů mezi žáky a učitelem, se vyvíjejí dlouho a poměrně složitě. Jako příklad uvádí Nelešovská (2005) takřka vždy se opakující proces vzájemného „otřukávání“ ve chvíli, kdy žáci dostanou nového učitele. Jde o období, ve kterém žáci zkoušejí, co si mohou k novému učiteli dovolit, a co vydrží. Záleží pak na učiteli (jeho autoritě, jeho nárocích a požadavcích), jaká pravidla budou mezi nimi nastavena (Nelešovská, 2005).

Vysoký počet pravidel ztrácí svoji funkčnost. Žáci se podle nich nechovají a nedodržují je (Nelešovská, 2005). Ke stejnému názoru se přiklání i Cangelosi (2000, s. 122) a říká:

- málo pravidel se lépe zapamatuje než mnoho;
- jednotlivé pravidlo se v malém počtu nařízení bude jevit jako důležité;
- funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k tomu, aby přemýšleli o svém chování;
- funkční pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování než na nefunkční formality.

Oba autoři, Nelešovská (2005) i Cangelosi (2000), se taktéž shodují na tvrzení, že je vymezení pravidel komplikovanou záležitostí a reálně jsou v zásadě tři možné způsoby, kterými lze pravidla vytvořit.

1. Pravidla může stanovit učitel
2. O pravidlech mohou rozhodovat žáci.
3. Žáci mohou vytvářet pravidla společně s učitelem.

Mnoho učitelů za nejefektivnější způsob považuje vytváření pravidel za účasti žáků. Jiní pedagogové preferují stanovení pravidel pouze učitelem. Je na každém, který způsob pojme za svůj (Cangelosi, 2000).

4 ZDRAVÁ KOMUNIKACE

Zdravá komunikace, jinak nazývána také komunikace **funkční** či **kvalitní**, spoluvytváří celkovou kvalitu našeho života (Křivohlavý, 1990). Asi jen málokdo z nás by mohl prohlásit, že je ve své osobním životě spokojený i přes fakt nulové možnosti kvalitní komunikace. Lidé, kteří jsou uvězněni v sociální, kulturní či geografické izolaci, osoby žijící samotářsky, ti, jež jsou dlouhodobě (tz. několik let) „připoutáni“ k partnerovi komunikujícímu dysfunkčně, ženy na mateřské dovolené odkázané pouze na vztah k dítěti – ti všichni snadno strádají nedostatkem kvalitní lidské komunikace. Nezřídka se tak u nich dostavují vztahové či řečové poruchy (Vybíral, 2012).

Vybíral (2012) podotýká, je-li člověk dlouhodobě vystaven nezdravé komunikaci, zanechává to stopy především v jeho mysli. Komunikace ovlivňuje poznávání, posuzovací procesy a preference. Očividná je v první řadě deformace slovníku při dlouhodobém pobytu v uzavřené komunitě (vězení, náboženská sekta, ale také sportovní klub nebo internát). Zdravá komunikace je proto primárně považována za důležitou podmínku osobnostního optima.

Tvrzení, že zdravá komunikace blahodárně působí na většinu tělesných onemocnění, není žádnou novinkou. U některých diagnóz je komunikaci připisován dokonce rozhodující vliv na stabilizaci stavu pacienta. Jako příklad uvádí Křivohlavý (1990) roztroušenou sklerózu (Křivohlavý, 1990).

4.1 Znaky zdravé komunikace

Vybíral (2012, s. 214 – 219) ve své publikaci uvádí následující charakteristiky zdravé komunikace:

- ***Bezprostřednost reakce***

V komunikaci není vhodné odkládat odpovědi na pozdější dobu. Reagovat bychom měli vždy ihned. Malý časový odklad nemusí být na závadu, spíše naopak. Avšak časté odkládání reakcí, a také odklady několikahodinové (případně několikadenní mlčení), vedou k poruchám momentálního kontaktu a vztahu (Vybíral, 2012).

- **Kognitivní přizpůsobování**

Komunikaci nelze považovat za funkční, pokud ji nepřizpůsobujeme stanoviskům, slovníku a mimoslovnímu repertoáru druhé komunikující osoby. Člověk, který zůstává za každé situace „svůj“, se všemi osobami mluví stejně, nemění a nepřizpůsobuje svůj aktuální stav poznání, je pro funkční komunikaci takřka „nepoužitelný“ (Vybíral, 2012).

„Do pětifaktorového modelu struktur osobnosti (the five – factor model, Big Five, OCEAN), který se v 90. letech 20. století pokusil zredukovat rozhodující osobnostní dimenze na co nejmenší možný počet, zařadili jeho autoři faktor nazvaný „agreeableness“, postihující mj. stupeň kooperativnosti. Podle tohoto faktoru lze určovat u jedince stupeň ochoty ke spolupráci na rozdíl od antagonismu, chladu a neochoty k pomoci či důvěře“ (Vybíral, 2012, s. 215).

Kognitivní přizpůsobování je tedy nezbytné a přirovnat jej můžeme například k neustálému biologickému a sociálnímu přizpůsobování měnícím se podmínkám života (Vybíral, 2012).

- **Zájem o druhého**

Zájmem o druhého signalizuje nejen zájem o sdělení (informace), ale také o komunikačního partnera ve vztahové rovině. Podle Vybírala (2012) dáváme svůj zájem najevo, když:

- pozorně posloucháme;
- jsme trpělivý;
- je náš pohled přátelský;
- je náš hlas přátelský;
- signalizujeme uznání na drobný pokrok v komunikaci;
- povzbuzujeme;
- jsme zaangažovaní.

Součástí zájmu o druhého je při komunikaci „face to face“ **kontakt z očí do očí**. Listování dokumenty, vaření kávy či procházení se za zády ve chvíli, kdy na druhého mluvíme – to všechno jsou drobné signály „nezdravé“ komunikace, které mohou prozrazovat nezájem o druhou osobu, nezájem o obsah komunikace, podceňování významu

komunikace, nenaladěnost, nepřipravenost nebo despekt ke sdílení dané chvílky (Vybíral 2012).

Profesionál, případně bližní se zájmem o druhého člověka, se umí naladit na komunikaci takovým způsobem, že je jeho recepce sdělení bez „šumů“. Jeho myšlenky neutíkají, daná situace není ovlivněna únavou či nudou, není naladěn agresivně ani naplněn obavami, naopak obdobně konotuje významy slov (Vybíral, 2012).

- **Reciprocita**

„*Princip vzájemnosti, synchronie, reciprocity zakládá zdravě vyvážený dialog i komunikaci ve skupině*“ (Vybíral, 2012, s. 216). Každý člověk má možnost – časovou i prostorovou vyjádřit se přibližně stejnou měrou. Důležitá je prostor (potencialita a faktičnost) pro tuto reciprocitu. Avšak v reálně situaci nemusí být tento princip využit. I tak je pro pasivnějšího účastníka komunikace důležité, aby možnost vzájemné spolupráce měl. V opačném případě by mohl být diskvalifikován tím, že ho druhá osoba neposlouchá, popř. ho nenechá domluvit.

- **„Třikrát ne“**

Nejeví se jako vhodné zahrnout druhého člověka během komunikace nadbytkem **požadavků**. Snadno by se mohl u adresáta vyvolat panický mikrozáchvat zapříčiněný pocitem, že na všechny požadavky nebude stačit. Obrana před touto reakcí následně vede k vytěsnění a zapomenutí požadavků (Vybíral, 2012).

Těž není rozumné zahrnovat druhé přísnou **kritikou**. I v tomto případě se automaticky spustí obranný mechanismus – a to již při druhé nebo třetí výtce. Kritizovaná osoba se uchyluje k popření, projekci, agresii, a také podléhá únikovým tendencím. Každý člověk je s to ustát jen určitou dávkou kritiky. Vhodnější je proto kritiku „nenastřádat“ za dlouhé období, ale vybrat, co je podstatné, a zacílit výhrady na jedinou věc (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Třetí „ne“ se týká vyjadřování zklamání. Vyjádřit bezprostředně zklamání samozřejmě není chybou, neměli bychom ho však řešit do detailu. Ustavičně si ho připomínat a dramatizovat. Také výroky typu „já jsem vám tolik věřil“, „s tebou už nikdy“ a podobně neřadíme do komunikace, která podporuje zdravý rozvoj vztahu (Vybíral, 2012).

- **Humor**

Humorné momenty a žertování napomáhají lépe fixovat obsahy komunikace mnohem více než předávání informací s vážností (Maurice, J. E., 2015). Humor může být také neadekvátní a v dané chvíli nehodný, přehnaný, vulgární či strojený.

Křivohlavý a Mareš (1990, s. 154) upozorňují na dvě funkce humoru – posilující a tlumící, a také na jejich odlišný vliv týkající se vztahu.

„Je zřejmé, že zacházet s humorem tak, abychom nebyli pro smích v očích druhých (abychom se neztrapnili), vyžaduje určitý stupeň sociální inteligence (takt), schopnost odhadnout situaci, posoudit naladění partnera. Zábavnost má vkus, nebo ho postrádá (vkus příjemce a producenta se mohou rozcházet). Zatímco sociálně inteligentní jedinci nás umějí pobavit, sociálně neinteligentní jedinci se stávají terčem posměchu“ (Křivohlavý, Mareš, 1990, s. 154).

- **Konzistence interakcí**

Tento atribut zařazuje Křivohlavý (1990, s. 156) mezi přirozené snažení v našem jednání. „Snažíme se jednat konzistentně, to znamená stejně, jako jsme předtím jednali. Nevybočit z daného pojetí. Dodržet směr. Pokračovat v jednom rozjetém pojetí.“

Zažijeme-li zdravou komunikaci, po níž jsme se s partnerem rozešli v dobrém a dozvíme-li se po čase, že nás partner následně po odchodu pomluvil, pak jeho interakce s námi nebyla konzistentní. Při příštím jednání se může opětovně snažit udělat dojem, že komunikuje zdravě, avšak my už máme zkušenost, která nás utvrzuje v nedůvěře (Křivohlavý, 1990).

- **Podpora vývoje a flexibility**

Podle Vybírala (2012) zdravou komunikaci charakterizuje její otevřenost, možnost navázat na přerušovaný hovor, neuzavírání perspektivy a možnost pokračovat. Dalším významným rysem je podpora dalšího vývoje účastníků. Zdravá komunikace je nebrzdí, neomezuje je v emočním, kognitivním ani postojovém vývoji, nelimituje ani nepředepisuje. Naopak. Je uplatňována tolerance a empatie.

- **Pozitivní komunikace**

Výzkumy psychologů zjistily, že je pozitivní komunikace velmi efektivní.

„Čím je jazyková formulace negativnější a čím více nahání strach, tím méně je druhý ochoten s ní souhlasit a tím rychleji na ni zapomene“ (Vybíral, 2012).

V podstatě každý výrok zformulovaný v záporu nebo nesoucí záporné hodnocení je možné přeformulovat takovým způsobem, aby zněl pozitivně. Každou výtku lze změnit na pochvalu, každé naříkání na pocit hrdosti. Potřebný je pouze trénink, vše je možné se naučit (Vybíral, 2012).

V případě, že se pozitivní komunikace promění v řadu taktických kroků a manévrů, pak to relativizuje samo označení „pozitivní“ konotující, možná i „eticky správné“ (Křivohlavý, 1990).

4.2 Vlastnosti zdravě komunikujícího jedince

Vynikající řečník, dobrý učitel nebo terapeut se zpravidla vyznačuje rysy, které souvisejí jak s jeho osobnostní strukturou, tak s osvojením komunikačních dovedností.

Přehledný výčet uvádí Vybíral (2012, s. 220):

- *„pozitivně vidí sám sebe;*
- *věří si;*
- *dokáže být vždy empatický, neústupný, vstřícný, ale i odměřený;*
- *není rivalizující typ;*
- *umí pracovat na tvorbě kompromisu;*
- *ustoupí-li, neobviňuje;*
- *hodnotí teprve tehdy, až si vyposlechne celou informaci;*
- *je otevřený ke změnám a rozmanitosti názorů;*
- *nediskvalifikuje ani ve vztahové, ani ve věcné rovině;*
- *umí komunikaci řídit, regulovat její směr a strukturovat ji;*
- *umí neutralizovat konflikty;*
- *nezamlouvá, neodbíhá, nemlží;*
- *sám se umí úměrně odhalit.“*

4.3 Asertivita

Slovo asertivita má základ v latinském „*assertio*“ (tvrzení), resp. ve slovesu „*asserere*“ (přirazovat, přivlastňovat). Princip asertivity pak spočívá v umění přiměřeně se prosadit nebo bránit v situaci, ve které se právě nacházíme. Tento princip byl poprvé uceleně publikován A. Salterem v USA v roce 1950, který vycházel z toho, že:

- neurotické potíže jednotlivců jsou způsobeny nepřiměřeně vysokými zábrany, přičemž argumentoval tím, že většina neurotických zábran mizí u člověka po požití alkoholu.
- Psychologická pomoc pro jednotlivce by se měla soustředit primárně na modifikaci jeho sociálních vztahů, tz. vybavit ho do těchto vztahů repertoárem technik, vyšším sebevědomím, jistotou v komunikaci a svobodou bez zábran (Vybíral, 2012).

Dalším důvodem, díky kterému vznikl v Americe „*assertive training*“, byla poválečná společenská situace s nebezpečným vlivem masových médií. A. Salter vyzbrojil jednotlivce asertivitou, která programově zdůrazňovala individualismus v názorech a postojích – „věř hlavně sám sobě“. Asertivita se rychle rozšířila a stala se jedním z hlavních pilířů americké liberální výchovy k individualismu (Vybíral, 2012).

4.3.1 Teze

Asertivita představuje „*terapeutickou techniku či sadu technik*“ (Vybíral, 2012, s. 205). Je založena nejen na věcném a neústupném komunikačním stylu, ale také na tzv. podpůrném vztahu k partnerovi v komunikaci a na vědomém vyhýbání se komunikačním „*faulům*“ (uražené odmlčení se atp.).

Člověk, který jedná asertivně, dokáže věcně čelit:

- kritice;
- manipulaci;
- afektovaným a agresivním výpadům (Vybíral, 2012).

Jedná se o trénink, jak se:

- vyjadřovat;
- nebojácně prosadit;
- potvrdit si svou cenu;
- bránit (Vybíral, 2012).

Trénink asertivity je v zásadě určen pro dvě skupiny lidí. První skupinou jsou plaší neprůbojní jedinci, kteří se snadno cítí pokořeni a zahanbeni neúspěchem. V kolizích mají tendenci se stáhnout a svůj názor neprosadí kvůli strachu, který prožívají (Červenková, Jůvová, 2013).

Druhou skupinu tvoří ti, kteří naopak reagují na každou kritiku velmi podrážděně a mají tendenci ihned vše oplácet, vracet, vyvolávat slovní rozepře a eskalovat napětí. Ani tito jedinci nedokáží prosadit svůj názor (Červenková, Jůvová, 2013).

Vybíral (2000) uvádí, že v 50. letech Salter indikoval asertivitu taktéž těm osobám, které lehce zčervenají a sami o sobě hodně přemýšlejí.

4.3.2 Šest základních technik

Při rozvoji asertivity bylo zformulováno níže uvedených šest doporučení:

1. Nebojte se uchýlit k tzv. „*feeling talk*“, tz. otevřeně vyjadřujte své pocity.
2. Používejte „*facial talk*“. Vaše mimika má odrážet přesně to, co cítíte. Nenoste kamennou tvář.
3. Nebojte se říci „ne“. Nemějte strach odmítnout.
4. Nemluvte za skupinou, neschovávejte se za „my“, nebojte se častěji používat slovo „já“.
5. Pokud jste chváleni, nedělejte kolem toho okolky, nenamítejte s falešnou skromností. Dejte průchod své radosti a pochvalu přijměte.
6. Nebojte se improvizovat a spontánně jednat (Vybíral, 2012, s 206).

4.3.3 Deset asertivních práv

Téměř v každé publikaci týkající se asertivity se dočtete o deseti asertivních právech, která může člověk využívat. Je ovšem důležité žádné z práv „nepřehánět“ a hlavně je nezneužívat proti druhým.

Vybíral (2012) vymezuje následujících deset práv:

1. Spolehejte se na vlastní názor, který o sobě máte, více než na názor druhých osob.
2. Pokud uděláte něco za druhého, pak jedine z vlastního svobodného rozhodnutí (jedná se o právo proti manipulaci).
3. Rozhodujte se klidně i nelogicky, nejste totiž povinni nikomu vysvětlovat, proč jste se tak rozhodli.
4. Máte právo chovat se bez závislosti na tom, zda to budou druzí schvalovat či nikoliv.
5. Právo měnit svůj názor.
6. Právo chybovat.
7. Právo neomlouvat se.
8. Právo říci nevím.
9. Právo prohlásit, že tomu či onomu nerozumím.
10. Právo pronést, že jsou mi některé věci takříkajíc „jedno“ (Vybíral, 2012, s. 207).

4.3.4 Současné tréninkové postupy

Metoda „přeskakující gramofonové desky“

Tato metoda je založena na stále se opakující zvukové smyčce. Jedinec má natrénovanou jednu formulaci svého názoru, postoje či přání, kterou si nenechá vymluvit. Tuto neústupnou větu může opakovat bez obměny nebo s drbnou obměnou. Obměňovaná zvuková smyčka“ působí sofistikovaneji a vytváří dojem otevřenosti a ochoty k diskusi. Tento postup se doporučuje např. při reklamaci vadného výrobku (Potts, Potts, 2014).

Technika otevřených dveří

Při této technice komunikující ustoupí útočícímu soupeři (partnerovi v komunikaci) z cesty a tím mu poskytne volný prostor k tomu, aby se zbavil afektu, ulevil si a zanádal si. Nestaví se mu na odpor. V podstatě se jedná o techniku vyjadřování souhlasu („Hmm, ano, máš asi pravdu, když myslíš, pokračuj, poslouchám tě, budu o tom přemýšlet“). Přitakáním nerozvádíme konverzaci, neargumentujeme, nýbrž zklidňujeme situaci. Souhlas by měl být nezávazný, neměli bychom slibovat něco, za čím bychom si později nemohli stát (Potts, potts, 2014.)

Pokračující fází asertivní obrany proti slovnímu útoku je **doptávání se na podrobnosti**. Sami převezmeme v hovoru iniciativu, nepožadujeme vysvětlení pouze více podrobností. Cílem je opět zklidnění útočníka a v jistém smyslu i jeho vyčerpání (Potts, Potts, 2014).

5 VZÁJEMNÁ INTERAKCE A KOMUNIKACE MEZI PEDAGOGICKÝM PRACOVNÍKEM A ŽÁKEM

5.1 Osobnost pedagogického pracovníka

Podstata pedagogického působení spočívá v kulturní transmisi vědomostí, hodnot a vzorců chování, které zajišťují kontinuitu společnosti. Samotné požadavky v souvislosti s představami o tom, jaký by měl pedagogický pracovník být, by měly být vždy spojeny, a tím současně i omezeny, s určitým časovým horizontem.

„Osobností se v psychologii rozumí individuální jednota člověka, vyznačující se integrací, interakcí a směřováním k cíli“ (Nelešovská, 2005, s. 11). Vyzrálá osobnost pedagogického pracovníka má široký kulturní a politický rozhled a také vysokou míru erudovanosti ve svém oboru. Neobejde se bez komunikativních dovedností a vřelého vztahu k dětem. Do popředí vystupuje i zřetel psychické vyrovnanosti. Je nutné, aby pedagogický pracovník naplňoval rychle se měnící požadavky společnosti, orientoval se v nových poznacích v oblasti kultury, vědy a techniky a disponoval též souborem pedagogických kompetencí, které se stanou východiskem jeho komunikace se žáky. Na těchto předpokladech a kvalitách pak roste jeho profesionalita, jež je podporovaná zdravým sebevědomím a autoritou ze strany žáků, rodičů a veřejnosti (Nelešovská, 2005).

5.2 Osobnost žáka

„Žák není nádobou, kterou je třeba naplnit, ale pochodní, kterou je třeba zažehnout“

(Sókratés).

Čáp (2007) radí poznatky o osobnosti, poznání osobnosti, pozorování a formování k tomu nejdůležitějšímu, co se o dítěti můžeme dozvědět za přispění psychologie. Osobnost je možné chápat jako souhrn, ucelenost a uspořádání jednotlivých psychických jevů v určitém člověku a také odlišnosti jedince od ostatních, jeho jedinečnost psychických znaků.

Fontana (2014) přisuzuje povahovou rozdílnost každého člověka různému stupni aktivity, rozsahu pozornosti, pravidelnosti tělesných funkcí, přizpůsobivosti a celkovému citovému ladění, a to již od útlého věku. Tyto faktory nazýváme souhrnně jako temperament. U každého dítěte se temperament v průběhu dospívání potkává s prostředím, s výchovnými faktory, a také s dalšími proměnami zrání (tělesná stavba, tělesný zjev).

5.3 Komunikace jako předpoklad vzájemných vztahů mezi pedagogickými pracovníky a žáky

Jednou ze základních vlastností úspěšné pedagogické práce je láska k dětem. Vztah mezi pedagogickými pracovníky a žáky je vztahem osobním. Jedná se o vztah já a ty, vzájemný vztah dvou lidských osobností. Osobní kontakt mezi pedagogickým pracovníkem a žákem nelze označit jen za předávání a přijímání nebo jen za dialog. Pracovník působí na žáka celou svou osobností. Vzájemný vztah je osobní, nikoliv věcný. Tyto vzájemné mezilidské vztahy se nazývají **interakce** (Nelešovská, 2005).

„Interakce je proces, ve kterém dvě nebo více osob navzájem na sebe reagují.

Prostředky interakce mohou být:

- *tělesné pohyby;*
- *gesta;*
- *mimika;*
- *řeč“ (Nelešovská, 2005, s. 77)*

Předávání informací při interakci, při přímém i nepřímém sociálním styku nazýváme **komunikací**. Pro pedagogické pracovníky je nutné věnovat pozornost především pedagogické komunikaci. Během interakce pedagogického pracovníka a žáka vystupují do popředí pedagogické, psychologické a sociální aspekty. Na žáka má vliv jak pedagogický um, tak zkušenosti, vědomosti, osobnost, povahové a charakterové vlastnosti, zájmy, přístup k žákům, vystupování a řečový projev ze strany pedagogických pracovníků (Nelešovská, 2005).

Nelešovská (2005) dále konstatuje, že interpersonální vztahy mezi pedagogickými pracovníky a žáky mají vliv zejména na:

- vnímání, paměť a myšlení žáka;
- výkony žáka;
- chování žáka;
- vytváření skupinových norem;
- vytváření pravidel žákovského kolektivu;
- sociální prostředí ve třídě.

5.4 Poruchy v komunikaci

Poruchy v komunikaci mohou nastat z různých příčin. Mezi základní dvě skupiny problémů v komunikaci řadíme chyby zapříčiněné handicapem žáků (především vadami řeči) a chyby, které vznikají na základě pochybení lidského faktoru, nevhodného prostředí, či jiných pro komunikaci nepříznivých podmínek (Hladílek, 2006).

5.4.1 Handicap žáků

První skupinou problémů v komunikaci je handicap žáků. Nejčastěji se jedná o postižení v oblasti smyslových orgánů, ale i o mentální stránky osobnosti. Hlavní prostředkem sdělování informací ve škole je řeč. Aby nedocházelo k porušení vnímání informací, je potřeba, aby se smyslové orgány dítěte vyvíjely správně. Na tento fakt poukazuje Hladílek (2006, s. 59): *„Z vnitřních faktorů jsou nejvýznamnější vrozené předpoklady, zdravý vývoj dálkových analyzátorů – zrakového a sluchového, řečově – motorických zón v mozku, mluvicích orgánů, celkový fyzický a duševní vývoj hlavně pak vývoj intelektu“*. Dalším důležitým činitelem jsou vnější podmínky vývoje – vliv rodiny a prostředí. Pokud jsou vnitřní nebo vnější (popřípadě oboje) podmínky narušeny, dochází u dítěte ke snížené schopnosti účastnit se komunikačního procesu. Zmíněné narušení může mít charakter dočasný nebo trvalý a mohou se objevovat od narození či se dostavit až v průběhu života (Hladílek, 2006).

V odborné literatuře i v logopedické praxi je od 90 let minulého století užívána klasifikace narušené komunikační schopnosti podle symptomu, který je pro to které narušení nejtypičtější – symptomatická klasifikace.

Klenková (2006, s. 55) dělí narušenou komunikační schopnost dle Lechty (2003) do 10 základních kategorií:

- 1) vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
- 2) získaná orgánová nemluvnost (afázie)
- 3) získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
- 4) narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)
- 5) narušení fluence (plynulosti) řeči (tumultus semonis, balbuties)
- 6) narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
- 7) narušení grafické stránky řeči

- 8) symptomatické poruchy řeči
- 9) poruchy hlasu
- 10) kombinované vady a poruchy řeči.

Dítě s narušenou komunikační schopností může mít problémy v kolektivu žáků a cítit se tak méněcenné. Nezřídka se také dočká od intaktních spolužáků šikany. Objevit se mohou i problémy s prospěchem. V takovéto případě je důležitý přístup učitelů, rodičů a logopeda, který by měl vhodným způsobem eliminovat tyto negativní jevy (Hladílek, 2006).

5.4.2 Kritika a konflikt

Komunikační proces může být narušen více faktory a je na každém člověku, jak se s nimi popere. Jedním z nejčastějších faktorů je bezesporu **kritika**. Hlavní podstatou kritiky je její konstruktivista. Není-li kritika konstruktivní, nastává nebezpečí ukončení spolupráce ze stran kritizovaného. Pokud kritizujeme, měli bychom současně i chválit (Moslerová, 2004).

Další problémový faktor v komunikaci může představovat **konflikt**. Ten nastává jak se sebou samým (konflikt interpersonální), tak mezi dvěma lidmi, ve skupině nebo mezi skupinami. Vzniknout může na základě rozdílných představ, odlišných postojů, názorů či zájmů. V případě, že ke konfliktu dojde, je vhodné řídit se určitými pravidly řešení konfliktu:

1. Při vzájemné diskuzi by měli mít všichni stejný prostor pro své vyjádření.
2. Naslouchat bychom měli i myšlenkám, se kterými nesouhlasíme.
3. Měli bychom si uvědomit, že ne každá osoba přemýšlí stejně jako my.
4. Důležité je vyvarovat se impulzivního jednání, tj. nezvyšovat hlas, nekřičet, neurážet.
5. Kritizovat bychom měli jen konkrétní činy, ne celou osobnost dotyčného.
6. Nevytahujeme pochybení z minulosti.
7. Rozhovor by měl směřovat ke kompromisu (Moslerová, 2004).

5.4.3 Tréma

Specifickým úskalím v mezilidské komunikaci je tréma. Jedná se o stav nepříjemného očekávání, který je doprovázen fyziologickými projevy. Tento stav po kritické události či výkonu zmizí.

Trému lze minimalizovat například detailní přípravou na obávanou situaci, usměrněním negativních myšlenek a nahrazením myšlenkami pozitivními, či uvolněním svalů (Bednaříková 2006, s. 62).

5.4.4 Komunikace ve stresu

Ve výchovně-vzdělávacím procesu se může lehce stát, že je pedagogický pracovník přinucen (vlivem okolností) komunikovat ve stresu.

Komunikace jako taková může být zdrojem stresu, ale současně je stresem i výrazně ovlivňována. Zdroje stresu (stresory) mohou být podle Vybírala (2000, s. 234):

- fyzické (hlad);
- psychické (komplex z nadváhy);
- mentální (touha přecíst ostatní, „nestíhám v daném čase“);
- sociální (hrozba sankcí, ztráty zaměstnání, civilizační stres).

Psychické stresory lze vidět jako více či méně trvalé, mentální stresory jako aspirační – plynoucí z naší aktuální aspirace, z ambicí, obav atp. (Vybíral, 2000).

Pod vlivem stresu jsou někteří jedinci excitovaní (vydráždění), jiní naopak ochablí a unavení. K vyčerpání však nakonec vede dlouhodobější stres u každého. Jedná se o třetí a poslední fázi nesprávné adaptace na stres. Jestliže v první fázi, kterou představuje alarm a signál, nezvolíme odpočinek a nevymaníme se tak ze stresujícího tlaku, nastartujeme sesuv „po šikmé ploše“ přes druhou fázi (fázi obrany, kladného odporu, adaptace nastresor) nezadržitelně do fáze třetí - syndrom vyčerpání (Vybíral, 2000).

Jedince může stresovat dlouhodobě dysfunkční, poruchová komunikace s partnerem nebo pocity bezmoci, zapříčiněné neschopností čelit ohromnému informačnímu zahlcení. Vystresovaný může být člověk i z nedostatku informací či z nadcházející mimořádné události (Vybíral, 2000).

„Komunikace ve stresu se často vyznačuje zvýšeným tempem řeči, chaotičností, rychlostí úsudku a výraznějším emocionálním zabarvením“ (Vybíral, 2000, s. 235).

Zrychlené tempo komunikování vydržení stresovanému člověku však zpravidla jen ze začátku komunikační výměny.

Stres však může být živnou půdou různých poruch emocionality. Někteří jedinci si dokonce sami vytvářejí stresové situace, bez kterých nemohou pracovat (Vybíral, 2000).

6 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

6.1 Cíl práce

Cílem této diplomové práce bylo nalézt bariéry v komunikaci mezi pedagogickými pracovníky a žáky 5. tříd a 2. stupně, kteří navštěvují vybranou základní školu logopedického typu na území České republiky.

6.2 Metody výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo zaměřeno kvantitativně i kvalitativně. Pro výzkumné šetření diplomové práce jsme si vybrali dotazník. V dotazníku byly využity otázky uzavřené i otevřené a vyplňován byl písemnou formou. Dotazník byl zcela dobrovolný, anonymní, s čímž byli všichni respondenti, kteří se výzkumu zúčastnili, obeznámeni. Žáci pátých tříd a druhého stupně se výzkumného šetření zúčastnili pouze na základě písemného souhlasu svých zákonných zástupců (viz příloha č. 1). V případě jakýchkoliv dotazů, nejasností či pochyb měli všichni zúčastnění k dispozici kontakt na autorku diplomové práce.

- **Dotazník pro pedagogické pracovníky**

V úvodní části dotazníku jsou pedagogičtí pracovníci informováni o autorce práce a o jejím cíli. V dotazníku jako takovém se zabýváme pohledem pedagogických pracovníků na komunikaci s žáky – zda se někdy s problémem v komunikaci se žáky setkali, jaká byla jeho příčina a jak jej řešili. Konec dotazníku je vyhrazen pro vlastní názory pedagogických pracovníků, jejich zkušenosti či připomínky týkající se tématu. Dotazník obsahuje celkem 11 otázek (viz příloha č. 2).

- **Dotazník pro žáky 5. tříd a 2. stupně ZŠ**

V úvodní části dotazníku jsou žáci (stejně jako pedagogičtí pracovníci) informováni o autorce práce, cíli práce a navíc také o tom, co rozumíme pojmem pedagogický pracovník. V samotném dotazníku zjišťujeme pohled žáků 5. tříd a 2. stupně s pedagogickými pracovníky - zda se někdy s problémem v komunikaci se žáky setkali, jaká byla jeho příčina a jak jej řešili. Na závěr dotazníku dostali žáci prostor pro vyjádření vlastního názoru či

zkušeností týkající se tématu. Dotazník celkem obsahuje 11 otázek (viz příloha číslo 3).

6.3 Organizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření proběhlo ve dnech 31. 5. 2018 až 5. 6. 2018 na vybrané základní škole logopedického typu. Osloveni byli (kromě ředitele základní školy logopedického typu, který s ochotou účast na výzkumném šetření přijal a po schválení dotazníků také odsouhlasil) taktéž dva ředitelé základních škol běžného typu. Ti k našemu velkému zklamání účast z důvodu obav souvisejících s novou vyhláškou EU o ochraně osobních údajů (GDPR) účast odmítli. Dotazníky byly pro žáky 5. tříd a 2. stupně rozdány třídním učitelům a učitelkám dle počtu žáků ve třídě. Třídní učitelé a učitelky byli současně požádáni o to, aby dotazníky po dokončení vyplnění opět vybrali a předali autorce práce. Všichni pedagogičtí pracovníci, kteří souhlasili s účastí na výzkumném šetření, obdrželi dotazník od zástupkyně ředitele pro 2. druhý stupeň, která po uplynutí stanoveného času pro vyplnění dotazníky vyzvedla.

6.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumným vzorkem prvního dotazníku byli pedagogičtí pracovníci působící především na 2. stupni vybrané základní škole logopedického typu. Jednalo se o třídní učitele, zastupující třídní učitele, školní logopedy, asistenty pedagoga, výchovné poradce, metodiky prevence, školní psychology a také speciální pedagogy pracující v SPC při základní škole logopedického typu. Mezi respondenty byli muži i ženy s různou délkou praxe v celkovém počtu 30.

Zkoumaný výzkumný vzorek druhého dotazníku byli žáci základní školy logopedického typu. Osloveni byli chlapci i dívky 5. – 9. tříd v celkovém počtu 150.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Dotazníkové šetření nám poskytlo místy velmi zajímavé informace týkající se komunikace pedagogických pracovníků se žáky. Z údajů, jež jsme získali od respondentů, jsme zpracovali a vyhodnotili výsledky jednotlivých otázek dotazníků. Každá položka byla vyhodnocena a porovnána zvlášť.

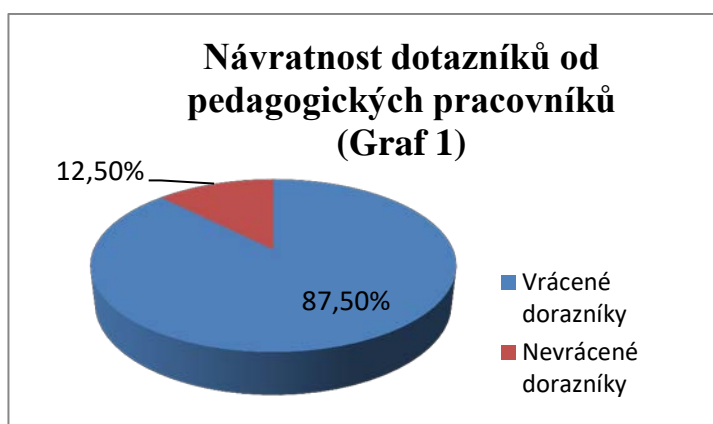
7.1 Návratnost dotazníků

Nejdříve se budeme zabývat návratností dotazníků výzkumných vzorků. Níže uvedená tabulka uvádí, že z celkového počtu 40 rozdaných dotazníků pro pedagogické pracovníky je návratnost 87,5 % (tj. 35 dotazníků).

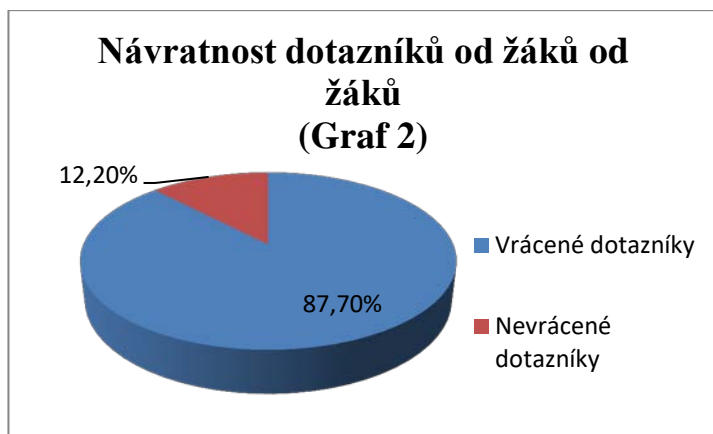
Z celkového počtu 114 rozdaných dotazníků pro žáky 2. stupně je návratnost 87,7 % (tj. 100 dotazníků). Stoprocentní návratnost jsme nepředpokládali, proto je 87,7 % navrácených dotazníků více než uspokojující.

Výzkumný vzorek	Počet vyplněných a vrácených dotazníků	Počet vyplněných a vrácených dotazníků v procentech %	Počet nevrácených dotazníků	Počet nevrácených dotazníků v procentech %	Celkový počet dotazníků
Pedagogičtí pracovníci	35	87,5 %	5	12,5 %	40
Žáci 2. stupně	100	87,7 %	14	12,3 %	114

Tabulka 1 *Návratnost dotazníků*



Graf 1 *Návratnost dotazníků od pedagogických pracovníků*



Graf 2 Návratnost dotazníků od žáků

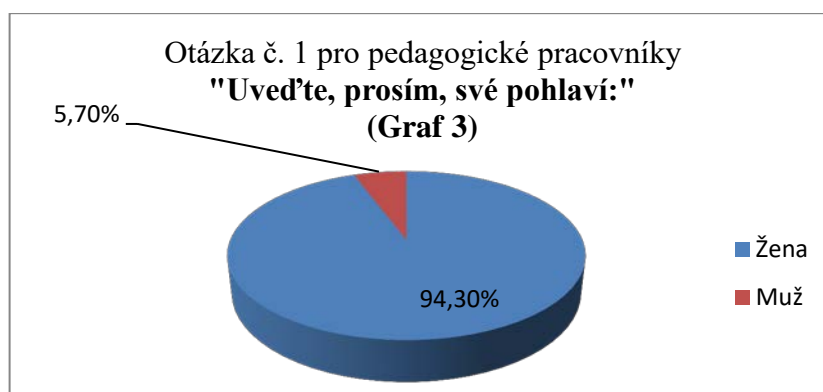
7.2 Vyhodnocení výsledků výzkumných vzorků

- Otázka č. 1 pro pedagogické pracovníky
„Uveďte, prosím, své pohlaví:“

Z odpovědí, které můžeme pozorovat v následující tabulce (Tabulka 2) a grafu (Graf 3) vyplývá, že se výzkumného šetření zúčastnilo z celkového počtu 35 respondentů (100%) 33 žen (tj. 94,3 %) a pouze 2 muži (tj. 5,7%).

Možnosti	Počet	Procenta %
Žena	33	94,3 %
Muž	2	5,7 %
Celkem	35	100 %

Tabulka 2 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 1



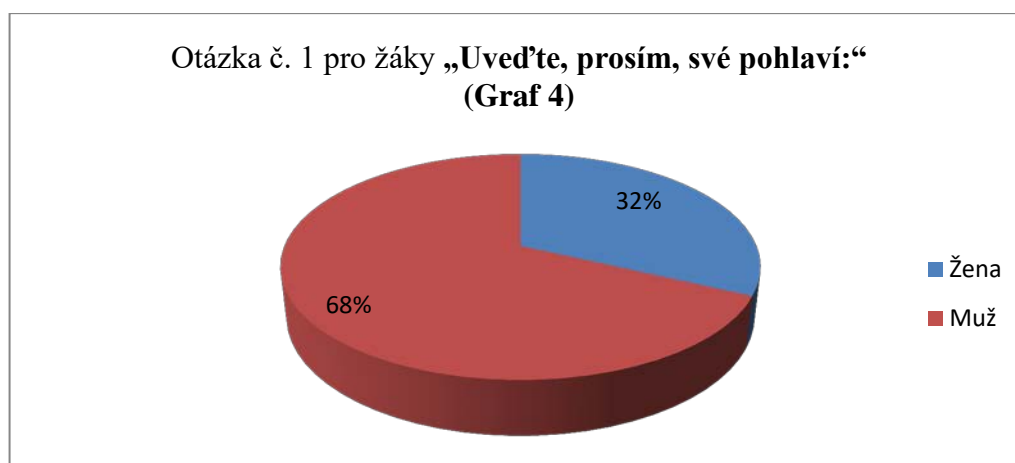
Graf 3 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 1

- Otázka č. 1 pro žáky
„Uveďte, prosím, své pohlaví:“

Z odpovědí, které můžeme vidět v níže uvedené tabulce (Tabulka 3) a grafu (Graf 4) je zřejmé, že se výzkumného šetření z celkového počtu 100 respondentů zúčastnilo 32 žen (tj. 32%) a 68 mužů (tj. 68%).

Možnosti	Počet	Procenta %
Žena	32	32 %
Muž	68	68 %
Celkem	100	100 %

Tabulka 3 Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 2



Graf 4 Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 2

Při porovnání odpovědí obou skupin výzkumného vzorku si můžeme povšimnout zásadního rozdílu. Zatím co mezi pedagogickými pracovníky silně dominují ženy (94,3%), u žáků je tomu naopak (muži – 68 %, ženy – 32 %).

- Otázka č. 2 pro pedagogické pracovníky
„Jaká je délka Vaší praxe ve školství?“

Následující otázka byla zaměřena na délku praxe ve školství. Výzkumu se zúčastnilo 12 respondentů s praxí nad 21 let (tj. 34,3 %), 9 respondentů s praxí mezi 11 –

20 lety (tj. 25,7%), a shodně 7 respondentů s praxí od 6 – 10 let (20%) a s praxí 0 – 5 let (20 %).

Možnosti	Počet	Procenta%
0 – 5 let	7	20 %
6 – 10 let	7	20 %
11 – 20 let	9	25,7 %
21 let a více	12	34,3 %
Celkem	35	100 %

Tabulka 4 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 2



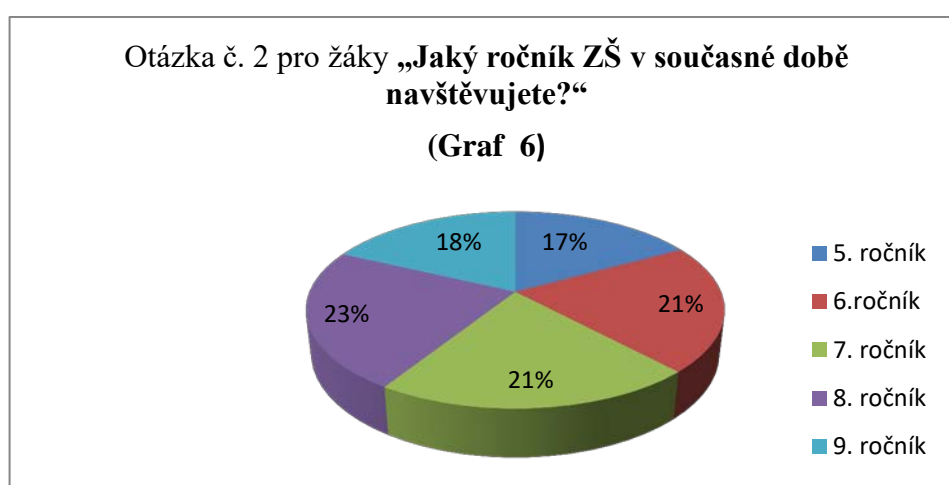
Graf 5 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 2

- Otázka č. 2 pro žáky
„Jaký ročník ZŠ v současné době navštěvujete?“

Na otázku „Jaký ročník ZŠ v současné době navštěvujete“ byly odpovědi od respondentů následující: 5. ročník - 17 respondentů (17 %), 6. ročník - respondentů (21 %), 7. ročník (21%) - respondentů, 8. ročník - 23 respondentů (23 %) a 9. ročník - 18 respondentů (18 %).

Možnosti	Odpovědi	Procenta %
5. ročník	17	17 %
6. ročník	21	21 %
7. ročník	21	21 %
8. ročník	23	23 %
9. ročník	18	18 %
Celkem	100	100 %

Tabulka 5 Výsledky odpovědi žáků na otázku č. 2



Graf 6 Výsledky odpovědi žáků na otázku č. 2

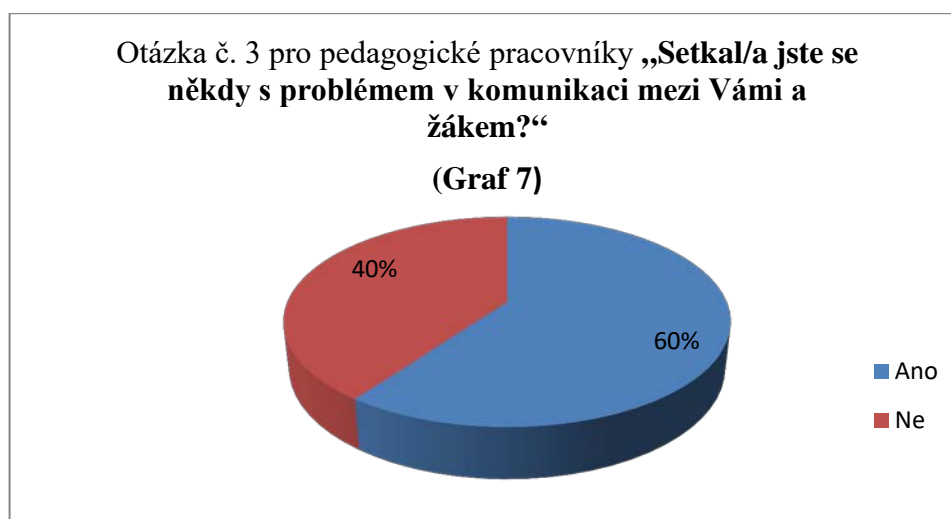
Po celkovém zhodnocení otázky č. 2 jsme dospěli k následujícím závěrům. Výzkumného šetření se zúčastnili převážně pedagogičtí pracovníci s praxí delší než 21 let. Tento fakt, dle našeho názoru, přidal výzkumu na kvalitě. Rozložení žáků je v jednotlivých ročnících rovnoměrné.

- Otázka č. 3 pro pedagogické pracovníky
„Setkal/a jste se někdy s problémem v komunikaci mezi Vámi a žákem?“

V otázce č. 3 jsme se pedagogických pracovníků přímo dotazovali, zda se někdy s problémem v komunikaci se žákem setkali. 21 respondentů (tj. 60 %) nám odpovědělo, že ano, 14 respondentů zadrželo odpověď ne (40%).

Možnosti	Počet	Procenta %
Ano	21	60 %
Ne	14	40 %
Celkem	35	100 %

Tabulka č. 6 *Výsledky odpovědi pedagogických pracovníků na otázku č. 3*



Graf 7 *Výsledky odpovědi pedagogických pracovníků na otázku č. 3*

- Otázka č. 3 pro žáky
„Setkali jste se někdy s problémem v komunikaci s pedagogickým pracovníkem?“

Otázka č. 3 byla pro obě skupiny výzkumného vzorku shodná. I žákům jsme položili otázku, zda se někdy setkali s problémem v komunikaci s pedagogickým pracovníkem. Odpovědi byly následující: 59 respondentů (59%) se s problémem v komunikaci setkalo, 41 respondentů (41%) prozatím nikoliv.

Možnosti	Počet	Procenta %
Ano	59	59 %
Ne	41	41 %
Celkem	100	100 %

Tabulka č. 7 *Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 3*



Graf 8 *Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 3*

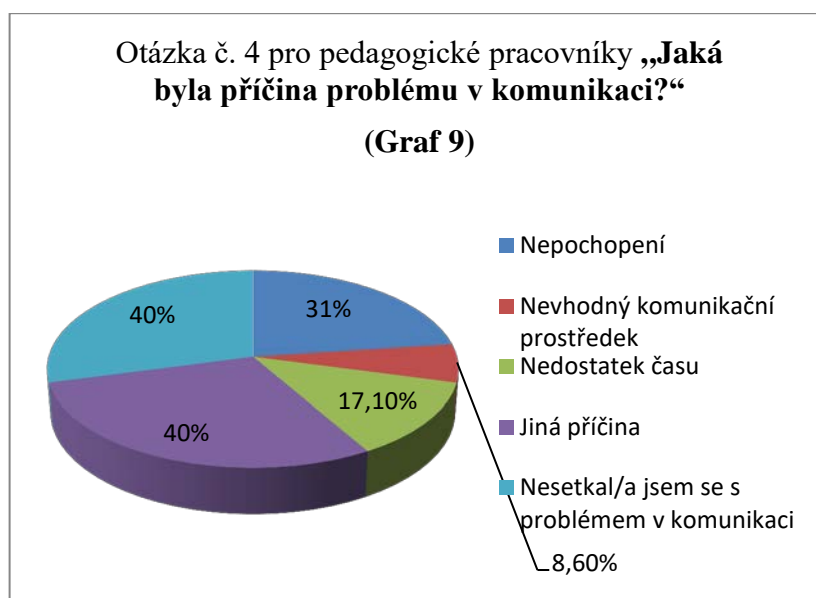
V otázce č. 3, která byla položena pedagogickým pracovníkům i žákům ve stejném znění, se odpovědi obou skupin výzkumného vzorku procentuálně téměř shodují. S problémem v komunikaci se setkala nadpoloviční většina všech zúčastněných.

- Otázka č. 4 pro pedagogické pracovníky
„Jaká byla příčina problému v komunikaci?“

Tato otázka zkoumala konkrétní příčinu problému v komunikaci. U 11 respondentů (1,4 %) tohoto výzkumného vzorku nastal problém v komunikaci díky nepochopení, 6 respondentů (17, 1 %) uvedlo jako problém nedostatek času, 3 respondenti (8, 6 %) nevhodný komunikační prostředek, 1 respondent (2,9 %) jinou příčinu a 40% respondentů se s problémem v komunikaci neseťkalo.

Možnosti	Odpovědi	Procenta %
Nepochopení	11	31,4 %
Nevhodný komunikační prostředek	3	8,6 %
Nedostatek času	6	17,1 %
Jiná příčina	1	2,9 %
Nesetkal/a jsem se s problémem v komunikaci	14	40 %
Celkem	35	100 %

Tabulka č. 8 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 3



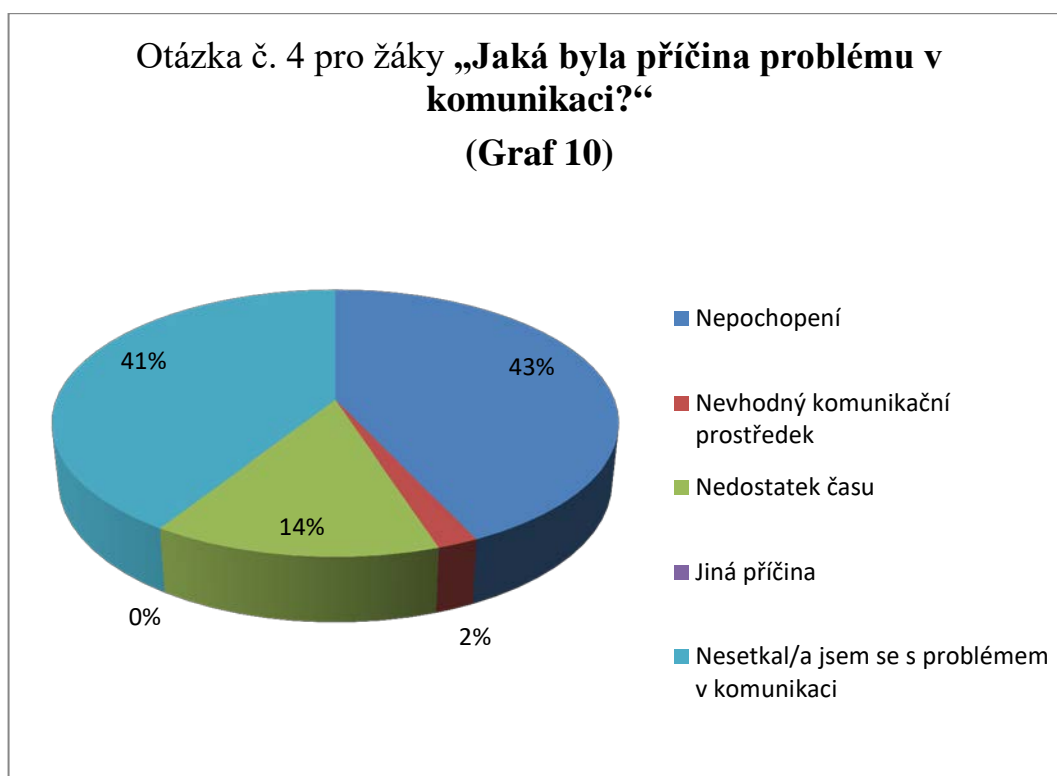
Graf 9 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 4

- Otázka č. 4 pro žáky
„**Jaká byla příčina problému v komunikaci?**“

Taktéž 4. otázka byla pro oba výzkumné vzorky sestavena shodně. Žáci na otázku „Jaká byla příčina problému v komunikaci“ odpovídali následovně: 43 probandů (43 %) vidí příčinu v nepochopení, 14 probandů (14 %) je přesvědčeno, že je příčinou nedostatek času, pro 2 probandy (2 %) je důvodem nevhodný komunikační prostředek a 41 probandů (41 %) se s problémem v komunikaci nesetkalo.

Možnosti	Odpovědi	Procenta %
Nepochopení	43	43 %
Nevhodný komunikační prostředek	2	2 %
Nedostatek času	14	14 %
Jiná příčina	0	0 %
Nesetkal/a jsem se s problémem v komunikaci	41	41 %
Celkem	100	100 %

Tabulka 9 Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 4



Graf 10 Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 4

Při komplexním zhodnocení (pro nás stěžejní) otázky týkající se příčin problému v komunikaci jsou odpovědi pedagogických pracovníků a žáků obdobné. Za nejčastější příčinu považují zejména nepochopení a nedostatek času. Tento výsledek není nikterak překvapující.

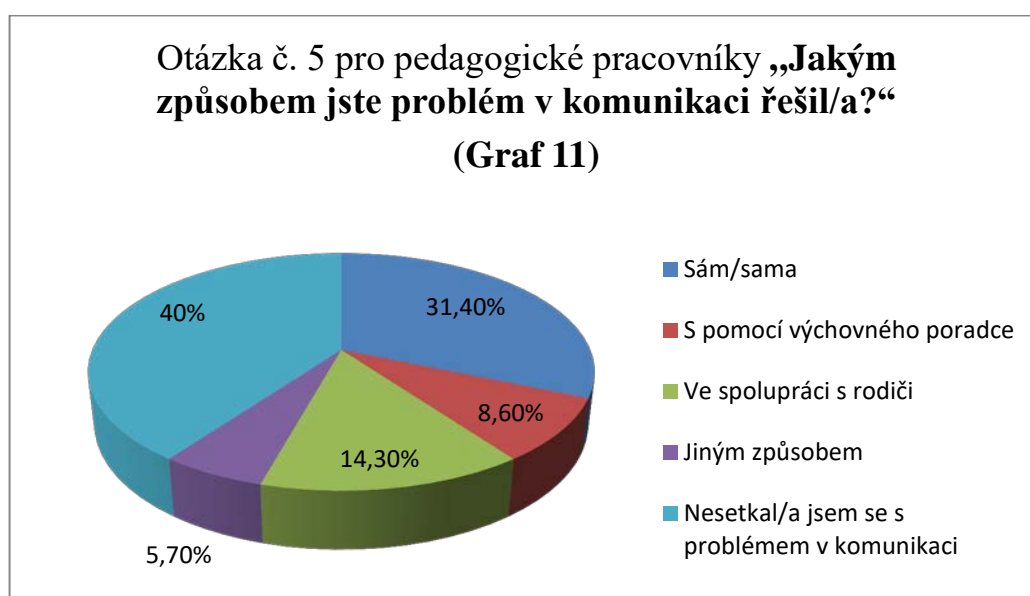
- Otázka č. 5 pro pedagogické pracovníky

„Jakým způsobem jste problém v komunikaci řešil/a?“

Tato otázka byla zaměřena na způsob řešení problému v komunikaci. Z výzkumu můžeme pozorovat, že sám nebo sama řešilo problém 11 respondentů (31,4 %), ve spolupráci s rodiči 5 respondentů (14,3 %), za pomoci výchovného poradce 3 respondenti (8,6 %), jiným způsobem 2 respondenti (5,7 %) a 14 respondentů (40%) se s problémem v komunikaci prozatím nesetkalo.

Možnosti	Počet	Procenta
Sám/sama	11	31,4 %
S pomocí výchovného poradce	3	8,6 %
Ve spolupráci s rodiči	5	14,3 %
Jiným způsobem	2	5,7 %
Nesetkal/a jsem se s problémem v komunikaci	14	40 %
Celkem	35	100 %

Tabulka 10 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 5



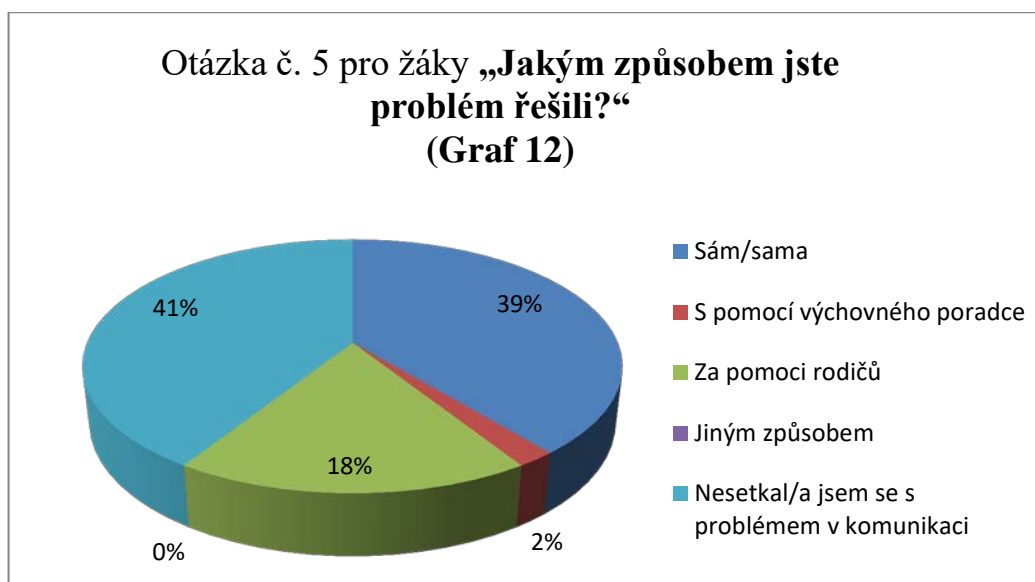
Graf 11 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 5

- Otázka č. 5 pro žáky
„Jakým způsobem jste problém řešili?“

Z dotazníků jsme se dozvěděli, že 39 probandů (39 %) z tohoto výzkumného vzorku řešilo problém bez jakékoliv pomoci, 18 probandů (18 %) za pomoci rodičů, 2 probandi (2 %) využili pomoc výchovného poradce a 41 probandů (41 %) situaci žádným způsobem neřešilo, jelikož se s problémem v komunikaci nesetkali.

Možnosti	Počet	Procenta
Sám/sama	39	39 %
S pomocí výchovného poradce	2	2 %
Za pomoci rodičů	18	18 %
Jiným způsobem	0	0 %
Nesetkal/a jsem se s problémem v komunikaci	41	41 %
Celkem	100	100 %

Tabulka 11 Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 5



Graf 12 Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 5

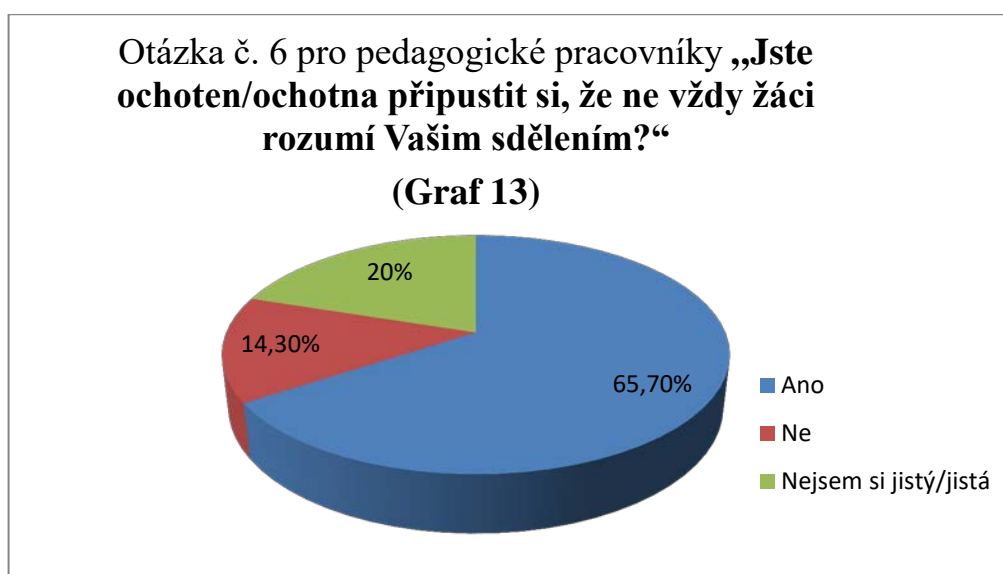
Po celkovém hodnocení otázky č. 5 jsme dospěli k zajímavému a současně pro nás nemilému zjištění. Pomoci výchovného poradce, který by měl představovat (vzhledem k náplni jeho práce), stěžejní pomoc při řešení problémů různého typu a rozsahu, je využíváno jen minimálně. Lze předpokládat, že mnozí žáci dokonce ani netuší, kdo výchovné poradenství poskytuje a k čemu slouží.

- Otázka č. 6 pro pedagogické pracovníky
„Jste ochoten/ochotna připustit si, že ne vždy žáci rozumí Vaším sdělením?“

V otázce č. 6 nás zajímalo, zda jsou si pedagogičtí pracovníci ochotni připustit, že ne vždy žáci rozumí jejich sdělením. 23 probandů (tedy 65,7 %) si tuto skutečnost připouštějí, 5 probandů (14,3 %) nikoli a 7 probandů (20 %) si nejsou v tomto tvrzení jisti.

Možnosti	Počet	Procenta
Ano	23	65,7 %
Ne	5	14,3 %
Nejsem si jistý/jistá	7	20 %
Celkem	35	100 %

Tabulka 12 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 6



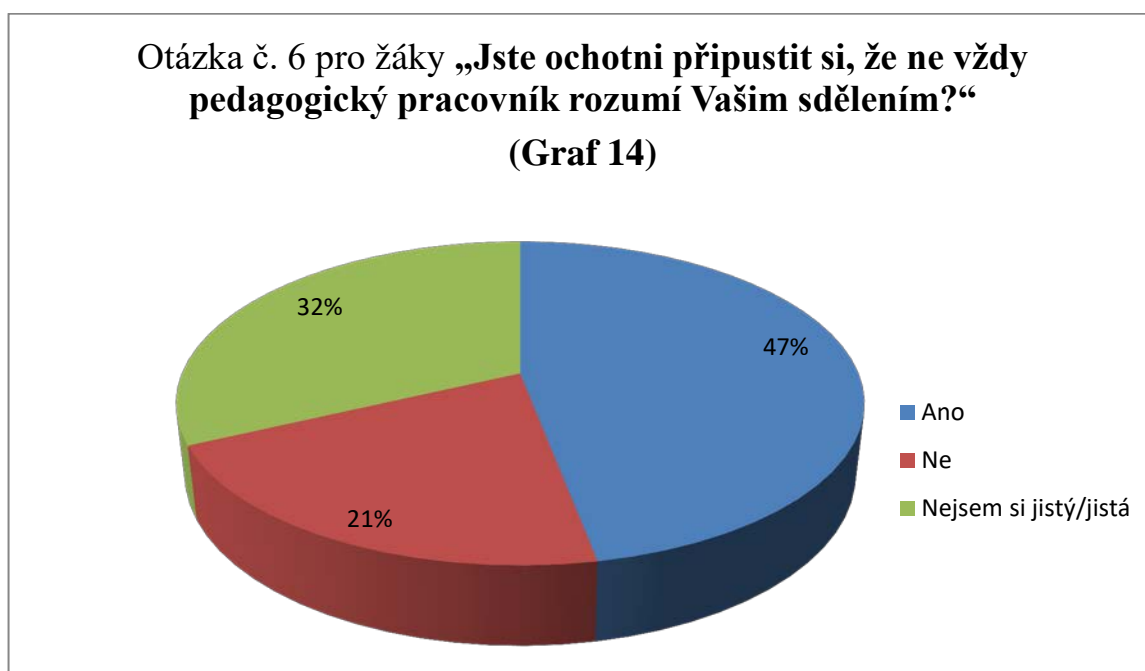
Graf 13 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 6

- Otázka č. 6 pro žáky
„Jste ochotni připustit si, že ne vždy pedagogický pracovník rozumí Vaším sdělením?“

Obdobně jsme se dotazovali taktéž žáků: „jste ochotni připustit si, že ne vždy pedagogický pracovník rozumí Vaším sdělením?“ 47 probandů odpovědělo ano (47 %), 21 probandů ne (21 %) a 32 probandů (32 %) si nebylo odpovědí jisto.

Možnosti	Počet	Procenta
Ano	47	47 %
Ne	21	21 %
Nejsem si jistý/jistá	32	32 %
Celkem	100	100 %

Tabulka 13 Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 6



Graf 14 Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 6

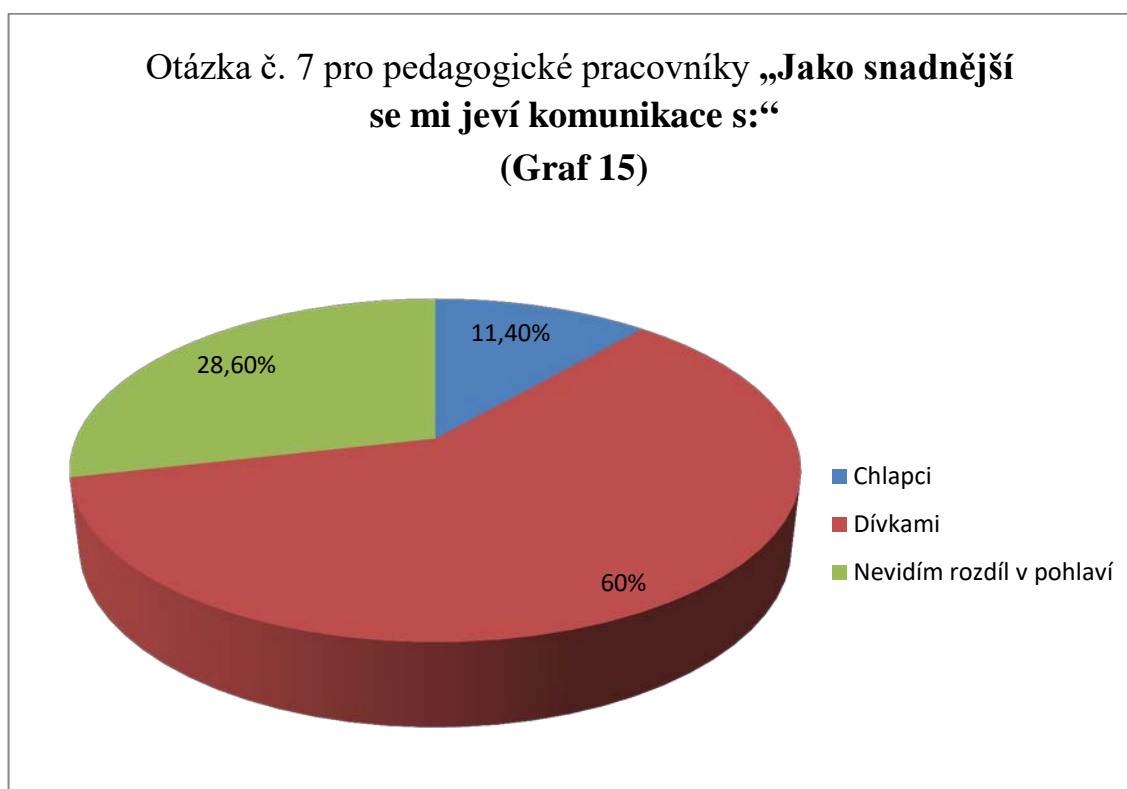
Po zhodnocení otázky č. 6 jsme došli k následujícímu závěru – pedagogičtí pracovníci si spíše připouštějí, že ne vždy žák rozumí jejich sdělení. Žáci si tento fakt připouštějí taktéž, avšak v nižším procentuálním zastoupení což je předpokládaný výsledek

- Otázka č. 7 pro pedagogické pracovníky
„Jako snadnější se mi jeví komunikace s:“

Při zhodnocení odpovědí na otázku č. 7 pro pedagogické pracovníky jsme zjistili, že se 21 probandům (60 %) jeví jako snadnější komunikovat s dívkami, pro 4 probandy (11,4 %) je snadnější komunikovat s chlapci a 10 probandů (28,6 %) nevidí rozdíl v pohlaví.

Možnosti	Počet	Procenta
Chlapci	4	11,4 %
Dívkami	21	60 %
Nevidím rozdíl v pohlaví	10	28,6 %
Celkem	35	100 %

Tabulka 14 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 7



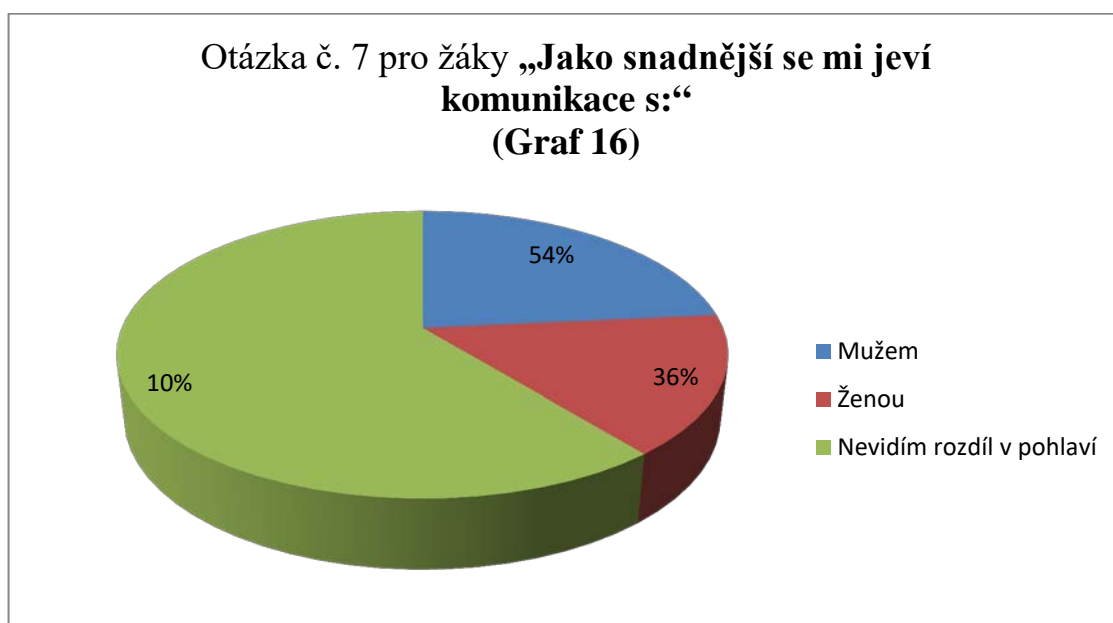
Graf 15 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 7

- Otázka č. 7 pro žáky
„Jako snadnější se mi jeví komunikace s:“

Po zpracování odpovědí na tuto otázku jsme zjistili, že je pro 54 probandů (tj. 54 %) z řad žáků snadnější komunikovat s mužem. 36 probandů (tj. 36 %) vnímá jako snadnější komunikaci se ženou a 10 probandů (10 %) nevidí, co se týče komunikace, v pohlaví rozdíl.

Možnosti	Počet	Procenta
Mužem	54	54 %
Ženou	36	36 %
Nevidím rozdíl v pohlaví	10	10 %
Celkem	100	100 %

Tabulka 15 *Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 7*



Graf 16 *Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 7*

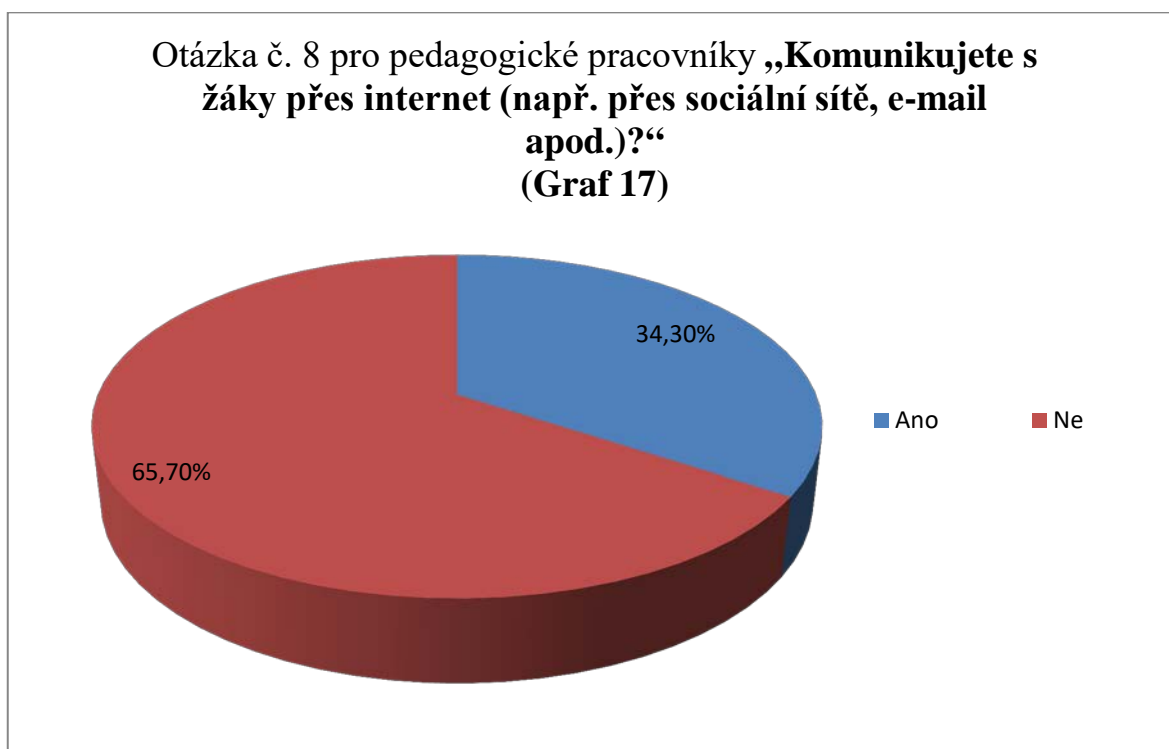
Otázka č. 7 vykazuje diametrální rozdílnost. Zatím co pedagogickým pracovníkům se snáze komunikuje s dívkami, žáci vidí situaci jinak - jako snadnější vnímají komunikaci s mužem. Zajímavým rozšířením otázky by byla její specifikace v podobě uvedení důvodu.

- Otázka č. 8 pro pedagogické pracovníky
„Komunikujete s žáky přes internet (např. přes sociální sítě, e-mail apod.)?“

Po vyhodnocení odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 8, ve které jsme se dotazovali, zda komunikují či nikoliv s žáky přes internet, jsme získali následující údaje. Z celkového počtu respondentů uvedlo 23 (tz. 65,7 %), že s žáky přes internet nekomunikují a 12 respondentů (tz. 34,3 %) odpověď opačnou (viz Tabulka 16, Graf 17).

Možnosti	Počet	Procenta %
Ano	12	34,3 %
Ne	23	65,7 %
Celkem	35	100 %

Tabulka 16 *Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 8*



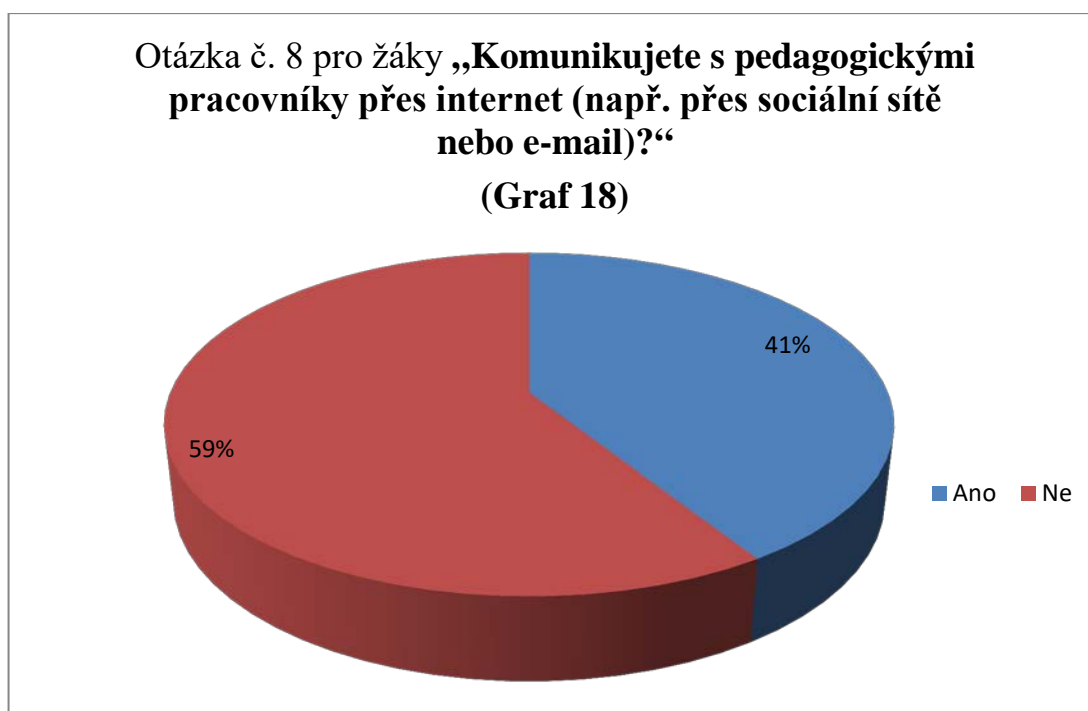
Graf 17 *Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 8*

- Otázka č. 8 pro žáky
„Komunikujete s pedagogickými pracovníky přes internet (např. přes sociální sítě nebo e-mail)?“

Dle hodnocení odpovědí žáků na otázku č. 10 jsme zjistili, že 41 probandů (tj. 41%) komunikuje s pedagogickými pracovníky přes internet a 59 probandů (tj. 59 %) s pedagogickými pracovníky přes internet nekomunikuje.

Možnosti	Počet	Procenta %
Ano	41	41 %
Ne	59	59 %
Celkem	100	100 %

Tabulka 17 *Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 8*



Graf 18 *Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 8*

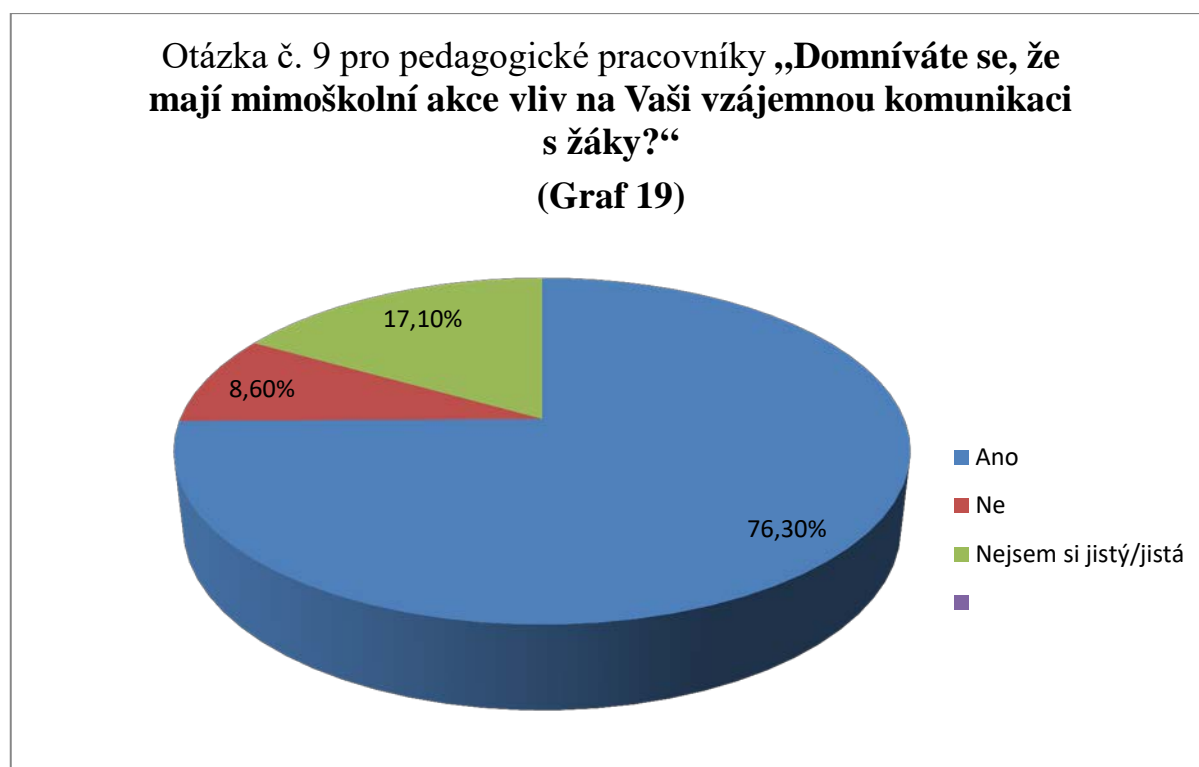
Obě skupiny výzkumného vzorku (pedagogičtí pracovníci i žáci) se v otázce č. 8 shodují, že vzájemně přes internet spíše nekomunikují, než komunikují.

- Otázka č. 9 pro pedagogické pracovníky
„Domníváte se, že mají mimoškolní akce vliv na Vaši vzájemnou komunikaci s žáky?“

Z výsledků, které můžeme vidět v následující tabulce (Tabulka 18) a grafu (Graf 19) je patrné, že je 26 probandů (tedy 76,3 %) přesvědčeno o vlivu mimoškolních akcí na vzájemnou komunikaci s žáky, 3 probandi (tj. 8,6 %) o vlivu mimoškolních akcí přesvědčení nejsou a 6 probandů (tj. 17,1 %) si není jisto.

Možnosti	Počet	Procenta
Ano	26	76,3 %
Ne	3	8,6 %
Nejsem si jistý/jistá	6	17,1 %
Celkem	35	100 %

Tabulka 18 *Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 9*



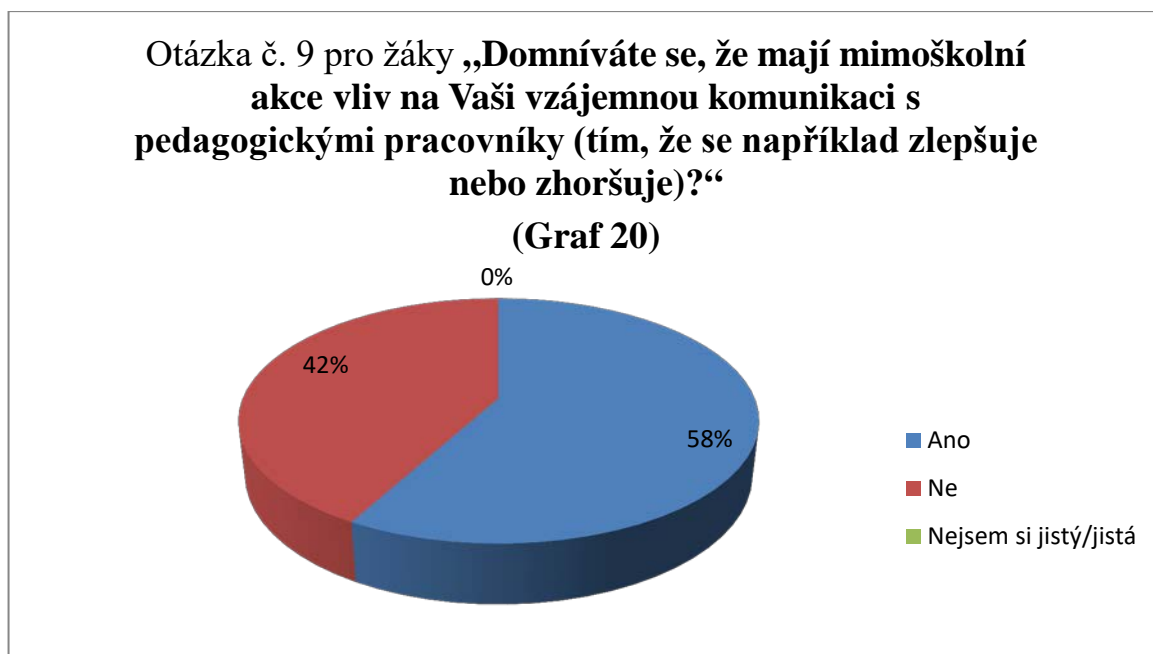
Graf 19 *Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 9*

- Otázka č. 9 pro žáky
„Domníváte se, že mají mimoškolní akce vliv na Vaši vzájemnou komunikaci s pedagogickými pracovníky (tím, že se například zlepšuje nebo zhoršuje)?“

Taktéž u žáků jsme se v otázce č. 9 zaměřili na vliv mimoškolních akcí na vzájemnou komunikaci. Kladně odpovědělo 58 probandů (58 %), záporně 42 probandů (42 %) a nikdo z dotazovaných (0 %) neoznačil odpověď „nejsm si jistý/jistá“.

Možnosti	Počet	Procenta
Ano	58	58 %
Ne	42	42 %
Nejsm si jistý/jistá	0	0 %
Celkem	100	100 %

Tabulka 19 Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 9



Graf 20 Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 9

Taktéž v otázce č. 9 nacházíme mezi pedagogickými pracovníky a žáky shodu v podobě přesvědčení o vlivu mimoškolních akcí na vzájemnou komunikaci. V rámci

zlepšení komunikace pedagogických pracovníků s žáky doporučujeme pedagogickým pracovníkům zaměřit se na tyto akce a vzájemnou komunikaci s žáky prohlubovat.

- Otázka č. 10 pro pedagogické pracovníky
„Jakým způsobem a kým jste za svou práci nejčastěji hodnoceni?“

Na tuto otázku odpovědělo 7 respondentů (tj. 20%), jejich odpovědi uvádíme konkrétně:

- „Ředitelem školy slovně.“
- „Ředitelem školy.“
- „Zástupkyní ředitele pro 2. stupeň při hospitaci; slovně i písemně.“
- „Hodnocena jsem nejčastěji zástupkyní ředitele následně po realizaci hospitace.“
- „Pravidelně mě hodnotí zástupkyně ředitele, a to slovně.“
- *Hodnocení mé práce probíhá na základě hospitace zástupkyní ředitele, případně panem ředitelem“.*
- *Na základní škole působím krátce, hodnocena jsem zatím nebyla“.*

- Otázka č. 10 pro žáky
„Jakým způsobem a kým jste za svou práci ve škole nejčastěji hodnoceni?“

Na 10. otázku odpovědělo pouze 11 respondentů (což představuje 11%), nejzajímavější odpovědi uvádíme prostřednictvím transkripce níže:

- „Hodnotí mě pouze učitelé hlavně teda moje učitelka třídní a asistentka. Rodičům sou moje výsledky ve škole jedno.“
- „Hodnotí mně pořád někdo. Je to celkem otravný.“

- „Jsem hodnocenej hlane slovně to mi vyhovuje. Nemám rád znamkovaní. Na bivalé škole jsem dostával samé 4 a 5. To mě trápilo. I moje rodiče. Ted' už 5 ani 4 domů nenesí.“
- „Mě nejčastěj hodnotí třídní učitelka a asistentka. Hodnocení je pěkné v poslední době se mi daří.“
- „Ja sem hodnocen známkami i slovně jak v kterym předmětě. Problém mi dělá hlavně češčina. Tam ze mě paní učitelka moc radost nemá ani rodiče. Ti mě hodnotí každou neděly při kontrole žakajdy. Je to takový náš rituál“.
- „Hodnotí mě všichni učitelé, kteří mě učí. A doma samozřejmě mamka. Táta ne, ten s námi nežije.“

- Otázka č. 11 pro pedagogické pracovníky

„Pokud Vás napadla během vyplňování dotazníku jakákoliv poznámka, připomínka či zkušenost související s tématem, zde je prostor pro její vyjádření:“

Na otázku č. 11 odpověděli pouze 3 respondenti (tj. 8,6%). Jejich odpovědi uvádíme konkrétně:

- „Velmi se mi líbí Vaše téma diplomové práce. Jsem přesvědčena o tom, že má komunikace v dnešní době stále významnější postavení ve výchovně vzdělávacím procesu a často bývá její důležitost podceňována. Proto velmi stojím o poskytnutí výsledků vašeho výzkumného šetření. Děkuji.“
- *Prosím o poskytnutí výsledků výzkumného šetření, téma mě zajímá, děkuji.“*
- „Milá studentko, k tématu mě již nenapadá asi nic, ale ráda bych Vám touto cestou popřála hodně síly do příštích týdnů a hlavně úspěšné dokončení studia. Vaše vystupování a postoj k celému

výzkumu i dětem mi napovídá, že budete jednou výborný speciální pedagog. Hodně štěstí!“

- Otázka č. 11 pro žáky
„Pokud Vás napadla během vyplňování dotazníku jakákoliv poznámka, připomínka či zkušenost související s tématem, zde je prostor pro její vyjádření:“

Na tuto otázku odpověděli jen 2 respondenti (2%), jejich odpovědi uvádíme níže:

- *„Poprvé jsem se zúčastnila nějakého výzkumu. Bylo to zajímavé. Ať se Vám daří.“*
- *„Maminka mi nejdříve účast dovolit nechtěla, nakonec se mi ji podařilo přesvědčit a teď jsem za to moc rád. Vyplňování dotazníku bylo zábavnější než čeština.“*

7.3 Závěry výzkumného šetření a diskuze

Cílem výzkumného dotazníkového šetření bylo nalézt úskalí v komunikaci pedagogických pracovníků s žáky základní školy logopedického typu. Za použití dotazníků jsme se pokusili získat pravdivé informace o tom, jak komunikace mezi oběma skupinami výzkumného vzorku probíhá a zda se ve vzájemné komunikaci objevují komunikační problémy a bariéry.

Stěžejní závěry výzkumného šetření:

- Dotazníkového šetření se zúčastnilo 87,5 % pedagogických pracovníků a 87,7 % žáků základní školy logopedického typu. Tento počet převýšil naše očekávání.
- Výzkumného šetření se z řad pedagogických pracovníků zúčastnilo 94,3 % žen a pouze 5,7 % mužů. Z výše uvedeného vyplývá, že ženy stále českému školství dominují. Mezi žáky naopak převažovali chlapci (68 %) nad dívkami (32 %). Lze tedy usuzovat, že jsou to právě chlapci, kteří se spíše potýkají s problematikou NKS než dívky.

- Výzkumu se účastnili především pedagogičtí pracovníci s dlouholetou praxí – 21 let a více (34%), 11 – 20 let (25 %). Tyto dva údaje se procentuálně téměř shodují.
- Mezi hlavní příčiny problémů v komunikaci uvedli pedagogičtí pracovníci zejména nepochopení (31,4 %) a nedostatek času (17,1 %) s čímž se ztotožňují i žáci, kteří ve svých odpovědích uvedli jako důvod nepochopení v 43% a nedostatek času z 14%.
- Pedagogičtí pracovníci problém v komunikaci řešili především sami (31,4 %) bez jakékoliv pomoci, případně ve spolupráci s rodiči (14,3 %) stejně jako žáci, kteří pomoci rodičů využili z 18 % a sami situaci řešili z 39 %. Naše očekávání byla zcela odlišná. Předpokládali jsme mnohem vyšší procento využití výchovného poradce jako osoby nápomocné při řešení problému v komunikaci. Výchovné poradenství obecně zkoumá a řeší otázky, které souvisejí s psychologickými, pedagogickými, pedagogicko-psychologickými a speciálně pedagogickými faktory, jež ovlivňují vývoj dětí od předškolního věku až do období dospívání. Mezi ně komunikace neodmyslitelně patří.
- 65,7 % pedagogických pracovníků je ochotno si připustit, že ne vždy žáci rozumí jejich sdělením. Žáci si tento fakt přiznali pouze z 47%, což představuje necelou polovinu.
- Jako snadnější se jeví pedagogickým pracovníkům komunikace s děvčaty (60%), u žáků jsou to naopak muži (54%), kteří vzbuzují dojem snadnější vzájemné komunikace. Domníváme se, že tento fakt může být zapříčiněn procentuální převahou chlapců nad děvčaty.
- Pouze 37,3 % pedagogických pracovníků komunikuje se svými žáky přes internet. Žáci na stejnou otázku (zda komunikují či nekomunikují s pedagogickými pracovníky) odpověděli z 41% ano a z 59 % ne. Důvody bohužel ani u jednoho souboru výzkumného vzorku uvedeny nebyly, což nás upřímně mrzí.
- U otázky, zda mají či nemají mimoškolní akce vliv na vzájemnou komunikaci, se pedagogičtí pracovníci i žáci shodují. Odpověď ano označilo 76,3 % pedagogických pracovníků a 58 % žáků. Z tohoto výsledku vyplývá, že jsou mimoškolní akce evidentně oboustranně prospěšné co do posílení vzájemné komunikace pedagogických pracovníků a žáků.

- Zatím co učitelé jsou za svou práci nejčastěji hodnoceni vedením, tedy ředitelem školy, žáky hodnotí zejména třídní učitelé a rodiče. Tyto odpovědi se, dle našeho názoru, slučují s běžnou praxí, proto nás nijak nezaskočily.
- Několik pedagogických pracovníků nás požádalo o poskytnutí výsledků výzkumného šetření, což nás mile potěšilo.

Po vyhodnocení a komparaci odpovědí obou zkoumaných vzorků jsme došli k závěru, že za hlavní úskalí lze považovat především **komunikaci jako takovou** a z určité části také nedostatek času.

Řešením výše zmíněných úskalí vidíme ve využití zásad funkční komunikace (viz teoretická část diplomové práce), a také v zaměření na mimoškolní akce, které poskytují pedagogickým pracovníkům (mimo jiné) i žákům více časového prostoru, díky němuž by se mohla komunikace zkvalitnit.

Přínosným rozšířením výzkumu se nám jeví realizace dotazníkového šetření současně i na základní škole běžného typu. Porovnání výsledků odpovědí výzkumných souborů z dvou odlišných škol by mohlo náš výzkum obohatit o další zajímavé závěry. Avšak vzhledem k nezájmu námi oslovených škol běžného typu tato varianta bohužel uskutečněna nebyla.

ZÁVĚR

Tématem a současně cílem této diplomové práce bylo zjistit úskalí komunikace pedagogických pracovníků s žáky základní školy logopedického typu.

Vzájemná komunikace mezi pedagogickými pracovníky a žáky představuje velmi širokou, zajímavou oblast a současně je také velmi důležitou součástí vyučovacího procesu.

V teoretické části diplomové práce jsme na základě rešerše odborné literatury nejprve stručně definovali základní pojmy – komunikace, pedagogický pracovník, žák, logopedie, logopedická péče a školy logopedického typu. Zabývali jsme se také lidskou komunikací, zdravou komunikací a v neposlední řadě také komunikací pedagogických pracovníků s žáky a poruchám v komunikaci.

V praktické části diplomové práce jsme se pokusili zjistit, k jakým úskalím v komunikaci mezi pedagogickými pracovníky a žáky na vybrané základní škole logopedického typu dochází. Prostřednictvím dotazníkového výzkumného šetření jsme se ptali jak pedagogických pracovníků, tak žáků na jejich osobní názor a zkušenost týkající se tématu. Na základě vyhodnocení jejich odpovědí jsme se pokusili zmapovat a shrnout těžkosti, ke kterým mezi těmito dvěma skupinami dochází.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 87, 5 % pedagogických pracovníků a 87, 7 % žáků základní školy logopedického typu. Tento počet vysoce převýšil naše očekávání. Mezi pedagogickými pracovníky dominovaly ženy, u žáků tomu bylo naopak (chlapci 68 %, dívky – 38 %). Mezi hlavní příčiny problémů v komunikaci uvedli pedagogičtí pracovníci zejména nepochopení (31,4 %) a nedostatek času (17,1 %) s čímž se ztotožňují i žáci, kteří ve svých odpovědích uvedli jako důvod nepochopení v 43% a nedostatek času z 14%. Pedagogičtí pracovníci problém v komunikaci řešili především sami (31,4 %) bez jakékoliv pomoci, případně ve spolupráci s rodiči (14,3 %) stejně jako žáci, kteří pomoc rodičů využili z 18 % a sami situaci řešili z 39 %. Naše očekávání byla diametrálně odlišná. Předpokládali jsme mnohem vyšší procento využití výchovného poradce jako pomoci při řešení problému v komunikaci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) ANDERSON, J. *Dobry start do školy: jak můžete připravit vašemu dítěti dobrý vstup do školy*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-66-6.
- 2) ARGYLE, M., TROWER, P. *Person to Person ways of Communicating*. Harper and Row Publishers, London, 1979. ISBN 0170054241.
- 3) BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci – Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 8024413574.
- 4) BENDO VÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
- 5) CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-406-0.
- 6) ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- 7) ČERVENKOVÁ, S., JŮVOVÁ, A. *Asertivní pedagogická komunikace*. [rukopis]. *Asertivní pedagogická komunikace [rukopis] / Silvie Červenková* [online]. 2013 [cit. 2018-06-10].
- 8) DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. Logopaedia clinica. ISBN 80902536-2-8.
- 9) DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník: terminologický a výkladový*, Logopedické centrum, Žďár nad Sázavou, 2007, 248 s. ISBN 978-80-902536-6-7.
- 10) FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
- 11) GAVORA, P. a kol. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003. ISBN 80-223-1716-0.
- 12) HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 3., aktualiz. vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- 13) HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského s.r.o., 2006. ISBN 80-86723-16X.
- 14) KALEJA, M., ZEZULKOVÁ, E., FRANIOK, P. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-022-3.

- 15) KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- 16) KŘIVOHLAVÝ, J. *Povídej - naslouchám*. Praha: Návrat, 1993. ISBN 80-85495-18-x.
- 17) KŘIVOHLAVÝ, J., MAREŠ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.
- 18) KŘOUSTKOVÁ MORAVCOVÁ, I. *Sociální a pedagogická komunikace: úvod do problematiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-497-7.
- 19) LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- 20) LECHTA, V. *Logopedické repetitório*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1990, 1. vydání. ISBN 80-08-00447-9.
- 21) LECHTA, V. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
- 22) MAURICE, J. E. *Use Humor to Teach Your Students About Careful Communication*. 2015 [online], [cit. 2018-06-11], dostupné z: <https://www.edutopia.org/blog/use-humor-teach-your-students-about-careful-communication-maurice-elias>
- 23) MELOUNOVÁ, Z. *Úskalí komunikace pedagogických pracovníků s rodinnými příslušníky dětí s narušenou komunikační schopností*. Olomouc, Bakalářská práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 79 s. 2014. Vedoucí diplomové práce Renata Mlčáková.
- 24) MOSLEROVÁ, N. *Interpersonální komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-692-6.
- 25) NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- 26) PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přepr. a rozšíř. Vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- 27) POTTS, C., POTTS, S. *Asertivita: umění být silný v každé situaci*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5197-9.
- 28) PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

- 29) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- 30) PŘIBYLOVÁ, Petra. *Pedagogická komunikace učitelů* [online]. 2012 [cit. 2018-06-17].
- 31) SKÁLOVÁ, J. *Komunikace*. Brno: CERM, 2000. ITEM. ISBN 80-7204-171-1.
- 32) SLOWÍK, J. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-691-9.
- 33) ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- 34) ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
- 35) ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
- 36) TONDL, L. *Mezi epistemologií a sémiotikou: deset studií o vztazích poznání a porozumění významu*. Praha: Filosofia, 1996. ISBN 80-7007-076-5.
- 37) VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2012. ISBN 80-7178-998-4.
- 38) Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online] dostupné z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=58473&nr=563~2F2004&pp=15#local-content>.

SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK

Tabulka 1	Návratnost dotazníků
Tabulka 2	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 1
Tabulka 3	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 1
Tabulka 4	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 2
Tabulka 5	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 2
Tabulka 6	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 3
Tabulka 7	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 3
Tabulka 8	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 4
Tabulka 9	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 4
Tabulka 10	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 5
Tabulka 11	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 5
Tabulka 12	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 6
Tabulka 13	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 6
Tabulka 14	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 7
Tabulka 15	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 7
Tabulka 16	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 8
Tabulka 17	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 8
Tabulka 18	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 9
Tabulka 19	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 9

SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ

Graf 1	Návratnost dotazníků od pedagogických pracovníků
Graf 2	Návratnost dotazníků od žáků
Graf 3	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 1
Graf 4	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 1
Graf 5	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 2
Graf 6	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 2
Graf 7	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 3
Graf 8	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 3
Graf 9	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 4
Graf 10	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 4
Graf 11	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 5
Graf 12	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 5
Graf 13	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 6
Graf 14	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 6
Graf 15	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 7
Graf 16	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 7
Graf 17	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 8
Graf 18	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 8
Graf 19	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 9
Graf 20	Výsledky odpovědí žáků na otázku č. 9

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

atd.	a tak dále
atp.	a tak podobě
GDPR	General Data Protection Regulation (obecní nařízení o ochraně osobních údajů)
kol.	kolektiv
mj.	mimo jiné
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
NKS	narušená komunikační schopnost
tz.	to znamená
ZŠ	základní škola

PŘÍLOHY

Příloha 1 Vzor informovaného souhlasu pro rodiče

Vážení rodiče,

jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Speciální pedagogika pro 2. stupeň ZŠ a SŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás (jako na zákonné zástupce) s prosbou o spolupráci při vypracování mé diplomové práce na téma Úskalí komunikace pedagogických pracovníků s žáky základní školy logopedického typu.

K vypracování praktické části mé práce potřebuji podklady ve formě dotazníků, jež jsou zaměřené na žáky základní školy logopedického typu. Výsledky dotazníkového šetření budou sloužit čistě mým studijním účelům.

Vyplnění dotazníku je samozřejmě dobrovolné a zcela anonymní.

Moc Vám děkuji za spolupráci.

Bc. Veronika Prokopová

(veronika.prokopova91@gmail.com, 776 781 006)

Souhlasím, aby se můj syn/moje dcera, narozen/a, zúčastnila dotazníkového šetření pro účely vypracování diplomové práce na PdF UPOL.

V (místo vpuštěno), dne

Podpis zákonného zástupce:

Příloha 2 **Vzor dotazníku pro pedagogické pracovníky ZŠ**

Vážení pedagogičtí pracovníci,

jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Speciální pedagogika pro 2. stupeň ZŠ a SŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o spolupráci při vypracovávání praktické části mé diplomové práce na téma Úskalí komunikace pedagogických pracovníků s žáky základní školy logopedického typu. Vyplněním následujícího dotazníku přispějete, jak doufám, k hodnocení stávající úrovně komunikace mezi Vámi a žáky základní školy logopedického typu.

Aby byla tato práce přínosem, prosím Vás o co nejupřímnější odpovědi.

Vyplnění dotazníku je dobrovolné a zcela anonymní!

1) Uveďte, prosím, své pohlaví:

- a) Žena
- b) Muž

2) Jaká délka Vaší praxe ve školství?

- a) 0 – 5 let
- b) 6 – 10 let
- c) 11 – 20 let
- d) 21 let a více

3) Setkal/a jste se někdy s problémem v komunikaci mezi Vámi a žákem?

- a) Ano
- b) Ne

4) Jaká byla příčina problému v komunikaci?

- a) Nepochopení
- b) Nevhodný komunikační prostředek
- c) Nedostatek času
- d) Jiná příčina:
- e) Nesetkal/a jsem se s problémem v komunikaci

5) ***Jakým způsobem jste problém v komunikaci řešil/a?***

- a) Sám/sama
- b) S pomocí výchovného poradce
- c) Ve spolupráci s rodiči
- d) Jiným způsobem:
- e) Problém v komunikaci jsem neřešil/a

6) ***Jste ochoten/ochotna připustit si, že ne vždy žáci rozumí Vaším sdělením?***

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nejsem ji jistý/jistá

7) ***Jako snadnější se mi jeví komunikace s:***

- a) Chlapci
- b) Dívkami
- c) Nevidím rozdíl v pohlaví

8) ***Komunikujete s žáky přes internet (např. přes sociální sítě, e-mail apod.)?***
Svou odpověď, prosím, zdůvodněte.

- a) Ano, protože:
- b) Ne, protože:

9) ***Domníváte se, že mají mimoškolní akce vliv na Vaši vzájemnou komunikaci s žáky?***

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nejsem si jistý/jistá

10) ***Jakým způsobem a kým jste za svou práci nejčastěji hodnoceni?***

.....

.....

.....

.....

11) Pokud Vás napadla během vyplňování dotazníku jakákoliv poznámka, připomínka či zkušenost související s tématem, zde je prostor pro její vyjádření:

.....
.....
.....
.....

Moc Vám děkuji za Váš čas a spolupráci.

Bc. Veronika Prokopová
(veronika.prokopova91@gmail.com, 776 781 006)

Příloha 3 Vzor dotazníku pro žáky

Milí žáci,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a obracím se na Vás s prosbou o spolupráci při vypracování praktické části mé diplomové práce na téma Úskalí komunikace pedagogických pracovníků s žáky základní školy logopedického typu. Vyplněním následujícího dotazníku přispějete, jak doufám, k hodnocení stávající úrovně komunikace mezi Vámi a pedagogickými pracovníky (**ředitel, třídní učitelka, ostatní učitelé, logopedové, asistenti pedagogů, vychovatelé**, atp.), se kterými jste denně v kontaktu.

Aby byla tato práce přínosem, prosím Vás o co nejupřímnější odpovědi.

Vyplnění dotazníku je dobrovolné a zcela anonymní!

1) Uveďte, prosím, své pohlaví:

- a) Žena
- b) Muž

2) Jaký ročník ZŠ v současné době navštěvujete?

- a) 5. ročník
- b) 6. ročník
- c) 7. ročník
- d) 8. ročník
- e) 9. ročník

3) Setkali jste se někdy s problémem v komunikaci s pedagogickým pracovníkem?

- a) Ano
- b) Ne

4) Jaká byla příčina problému v komunikaci?

- a) Nepochopení
- b) Nevhodný komunikační prostředek

- c) Nedostatek času
- d) Jiná příčina:
- e) Nesetkal/a jsem se s problémem v komunikaci

5) *Jakým způsobem jste problém řešili?*

- a) Sám/sama
- b) S pomocí výchovného poradce
- c) Za pomoci rodičů
- d) Jiným způsobem:
- e) Neřešil/a jsem problém v komunikaci

6) *Jste ochotni připustit si, že ne vždy pedagogický pracovník rozumí tomu, co se mu snažíte sdělit?*

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nejsem si jistý/jistá

7) *Jako snadnější se mi jeví komunikace s:*

- a) Mužem
- b) Ženou
- c) Nevidím rozdíl v pohlaví

8) *Komunikujete s pedagogickými pracovníky přes internet (např. přes sociální sítě nebo e-mail)?*

Svou odpověď, prosím, zdůvodněte.

- a) Ano, protože:
- b) Ne, protože:

9) *Domníváte se, že mají mimoškolní akce vliv na komunikaci s pedagogickými pracovníky (tím, že se například zlepšuje nebo zhoršuje)?*

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nejsem si jistý

10) Jakým způsobem a kým jste za svou práci ve škole nejčastěji hodnoceni?

.....
.....
.....

11) Pokud Vás napadla během vyplňování dotazníku jakákoliv poznámka, připomínka či zkušenost související s tématem, zde je prostor pro její vyjádření:

.....
.....
.....

Moc Vám děkuji za Váš čas a spolupráci.

Bc. Veronika Prokopová
(veronika.prokopova91@gmail.com, 776 781 006)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Veronika Prokopová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Úskalí komunikace pedagogických pracovníků s žáky základní školy logopedického typu
Název v angličtině:	Difficulties in communicating pedagogical staff with pupils of the logopedic elementary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá úskalími komunikace, které se vyskytují mezi pedagogickými pracovníky a žáky základní školy logopedického typu. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a empirické. Teoretická část je věnována lidské komunikaci, (s důrazem na komunikaci pedagogickou), zdravé komunikaci, komunikačním úskalím a závěrem také komunikaci ve stresu, jež je jednou z možných překážek v komunikaci.</p> <p>Empirická část obsahuje závěry výzkumného šetření zaměřeného na komunikační úskalí, které bylo realizováno formou dotazníků u pedagogických pracovníků a žáků vybrané základní školy logopedického typu.</p> <p>Cílem práce je určit, k jakým úskalím v komunikaci pedagogických pracovníků s žáky základní školy logopedického typu dochází.</p>
Klíčová slova:	Komunikace, pedagogický pracovník, žák, základní škola logopedického typu, pedagogická komunikace, zdravá komunikace, komunikační bariéry

Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis deals with the narrow communications that occur between the pedagogical staff and the pupils of the logopedic elementary school. The thesis is divided into two main parts - theoretical and empirical. The theoretical part is devoted to human communication, with an emphasis on communication pedagogy, healthy communication, communication pitfalls and conclusion and communication in stress, which is one possible obstacle to communication.</p> <p>The empirical part contains the conclusions of a research survey focused on communication pitfalls, which was implemented in the form of questionnaires for pedagogical staff and pupils of a selected logopedic elementary school.</p> <p>The aim of the thesis is to determine how the communication skills of pedagogical staff with pupils of the primary school of logopedic type occurs.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Communication, pedagogue pupil, primary school of logopedic type, pedagogical communication, sound communication, communication barriers
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1 Vzor informovaného souhlasu pro rodiče</p> <p>Příloha 2 Vzor dotazníku pro pedagogické pracovníky ZŠ</p> <p>Příloha 3 Vzor dotazníku pro žáky</p>
Rozsah práce:	78 stran
Jazyk práce:	Český jazyk