

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Veronika Pecháčková

Asertivní komunikace v hodinách českého jazyka na 2. stupni
základních škol

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, a čerpala jsem pouze ze zdrojů, které uvádím v seznamu použité literatury.

.....
datum a podpis autorky

Poděkování

Především děkuji vedoucí své práce Mgr. Janě Kusé, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, konzultace a poskytování cenných rad a připomínek.

Děkuji také ředitelům a učitelům základních škol, kteří mi umožnili realizovat výzkumné šetření, a žákům, kteří se do něj zapojili.

V neposlední řadě děkuji svým rodičům za podporu, kterou mi poskytovali po celou dobu studia.

Obsah

Úvod	6
Teoretická část diplomové práce	8
1 Asertivita	9
1.1 Vznik asertivity.....	10
1.2 Typy asertivity	10
1.3 Základní asertivní práva.....	12
1.4 Asertivní dovednosti či techniky	14
1.5 Typy chování	16
1.5.1 Pasivní chování	16
1.5.2 Agresivní chování	17
1.5.3 Manipulativní chování.....	17
1.5.4 Asertivní chování	18
1.6 Asertivita v prostředí školy.....	18
2 Komunikace	20
2.1 Druhy komunikace.....	21
2.2 Funkce komunikace	22
2.3 Složky komunikace.....	23
2.3.1 Verbální komunikace	24
2.3.2 Neverbální komunikace.....	26
2.3.3 Komunikace činem.....	27
2.4 Pedagogická komunikace	27
2.4.1 Účastníci pedagogické komunikace	27
2.4.2 Funkce pedagogické komunikace	28
2.4.3 Pravidla pedagogické komunikace.....	29
2.4.4 Organizační formy a vyučovací metody	30
2.5 Asertivní komunikace	31
2.5.1 Slovní zásoba a větné konstrukce.....	31
2.5.2 Výhody asertivní komunikace.....	32
3 Charakteristika žáka v období dospívání se zaměřením na komunikaci	34
3.1 Emoční vývoj	35
3.2 Sociální vývoj	35

3.3 Komunikace se žáky a mezi žáky v pubertě	36
3.4 Komunikace ve školním prostředí	37
4 Základní vzdělávání	39
4.1 Organizace základního vzdělávání	39
4.2 Obsah základního vzdělávání na 2. stupni základní školy.....	40
4.3 Komunikační výchova na 2. stupni základní školy	41
Praktická část diplomové práce	43
5 Formulace výzkumného problému	44
5.1 Stanovení cíle výzkumu.....	44
5.2 Metodologie výzkumu	45
5.3 Charakteristika výzkumného vzorku	46
6 Vlastní výzkumné šetření a interpretace výsledků	47
6.1 Průběh výzkumného šetření	47
6.2 Vyhodnocení výzkumného šetření pro žáky 6. a 9. ročníků.....	47
6.2.1 Asertivní komunikace u žáků samotných.....	47
6.2.2 Asertivní komunikace v hodinách českého jazyka	57
7 Závěr výzkumného šetření.....	75
Závěr	76
Seznam zkratk.....	78
Seznam obrázků.....	79
Seznam tabulek.....	80
Seznam příloh	81
Seznam použité literatury	82
Přílohy	
Anotace	

Úvod

„Dobrá komunikace má stejně povzbuzující účinky jako káva a stejně obtížně se po ní usíná.“

Anne Morrow Lindbergh

Téměř každý člověk se někdy dostal do situace, v níž si nebyl jist, jak se má zachovat, a mnohdy pak jednal buď pasivně, nebo naopak agresivně, tedy situaci nepřiměřeně. Abychom v takových situacích uměli jednat správně, měli bychom se již od útlého věku učit asertivnímu jednání a asertivní komunikaci. Asertivita nás totiž učí nejen správně řešit konfliktní situace, ale také to jak jim předcházet.

V této diplomové práci se zabýváme asertivní komunikací v hodinách českého jazyka na 2. stupni základních škol. Cílem práce je zjistit, jak je asertivní komunikace u žáků rozvíjena a zda žáci ve škole asertivně komunikují jak mezi sebou, tak v konfrontaci s učitelem. Na tento cíl se zaměříme v praktické části práce, kde budeme zkoumat, jak se asertivní komunikace u žáků rozvinula v období mezi 6. a 9. ročníkem. Výzkumným vzorkem nám budou právě žáci uvedených ročníků vybraných škol.

Abychom pochopili, proč je důležité tuto formu komunikace u žáků rozvíjet, zařadili jsme do této práce i teoretickou část, neboť je nutné vysvětlit si, co to vlastně asertivita je, jak rozlišit asertivní chování od agresivního a jak lze tuto formu komunikace v prostředí školy využívat. Těmito otázkami se budeme zabývat v první kapitole.

Neopominutelným je také pojem komunikace, na který se zaměříme v kapitole druhé. Objasníme si, jaké druhy komunikace existují, jaké má komunikace funkce a složky a především se soustředíme na komunikaci pedagogickou, která je pro nás stěžejní.

V této diplomové práci se zaměřujeme přímo na určitý věk žáků, a to věk období puberty. Podíváme se tedy na charakteristiku žáka v období puberty (z hlediska jeho emočního a sociálního vývoje), které se budeme věnovat v kapitole čtvrté. Zároveň se zde podíváme na specifika komunikace v tomto období.

A stejně tak se orientujeme na určitý typ vzdělávání, a sice na vzdělávání na 2. stupni základních škol, nesmíme tedy opomenout také charakteristiku a organizaci tohoto typu vzdělávání, tak jak o něm hovoří Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Na tuto problematiku se zaměříme v páté kapitole.

V teoretické části pro nás byla nejvíce přínosná kniha Asertivita od Štefana Medzihorského a knihy Petera Gavory, které nás srozumitelně provedly danou problematikou

a na základě jejichž prostudování jsme sestavili dotazník, který byl důležitou součástí praktické části této práce.

Měli bychom si také připomenout knihu již zmiňovaného Petera Gavory Úvod do pedagogického výzkumu, která nám byla nejvíce nápomocná při zpracování praktické části diplomové práce.

Teoretická část diplomové práce

1 Asertivita

Proč se vůbec zmiňujeme o asertivitě? Proč je schopnost takového chování pro člověka v běžném životě důležitá? Ještě než se začneme věnovat asertivitě jako takové, měli bychom si na tyto otázky umět odpovědět. Z hlediska pedagogiky (samozřejmě nejen pedagogiky) se na ně dá odpovědět těmito čtyřmi větami:

- Asertivita buduje a posiluje sebevědomí.
- Asertivita vede ke spolupráci.
- Asertivita učí přijímat prohru.
- Asertivita učí prosadit svůj názor.

Vymezit jednoznačně pojem asertivita není jednoduché, protože každý autor se na asertivitu dívá ze svého subjektivního pohledu a ty se méně nebo více liší, jak dokládají následující definice:

- Vališová říká, že *„asertivitou můžeme rozumět takové chování, kdy si dokážeme prosadit své požadavky, nároky, potřeby, názory přiměřenými prostředky, to znamená bez zbytečného ubližování druhým a s pocitem zachované úcty a lidské důstojnosti vůči sobě – asertivní chování je dovednost plného sebevyjádření“* (Vališová, 2002, s. 15–16).
- Podle Grubera je asertivita *„soubor pravidel a jednacích technik vedoucí ke zdravému, přiměřenému sebeprosazení v komunikaci. Bez zbytečné ústupnosti, bez zbytečné agrese. Je to férový pocit zodpovědnosti za své činy – a vyžadování téhož od druhých“* (Gruber, 2005, s. 31).
- Novák a Pokorná odpovídají na otázku „Co je asertivita?“ v několika bodech:
 - *„odpovědnost za sebe;*
 - *umění stát za svým;*
 - *jasná vize, kam směřovat, což může, ale rozhodně nemusí být vůdcovství;*
 - *klid v krizi;*
 - *chladný v ohni – vyrovnaní se s kritikou;*
 - *radost z úspěchů a schopnost o ně usilovat bez přehnané skromnosti;*
 - *rovnováha chtění a povinností;*
 - *naslouchání druhým, komunikace bez agrese“* (Novák, Pokorná, 2003, s. 6).

- Medzihorský definuje asertivitu jako „*zdravé, přiměřené sebeprosazení. Nejednat na úkor druhých, ale také nepřipustit jednání ostatních na můj účet*“ (Medzihorský, 1991, s. 9).

Zejména problematické je překládání latinského *assere* do češtiny jako sebeprosazování, které připomíná až razantní dosažení svého, což není správné vysvětlení termínu asertivita (Vališová, 2002). My proto ještě k uvedeným formulacím přidáme definici podle Slovníku cizích slov, který říká, že asertivita je „*nenásilné, vlídné, ale pevné, otevřené projevení svého názoru*“ (Kraus, 2009, s. 77). Zjednodušeně lze tedy říci, že pokud jednáme asertivně, tak nejednáme na úkor druhých a zároveň nedovolíme ostatním jednat na úkor nás. Ale jak se dále dozvíme, je důležité neplést si asertivitu s agresivitou, protože být asertivní neznamená chovat se egoisticky, manipulovat s někým atp. (Praško, Prašková, 2007).

Stejně jako je mnoho definic pro vysvětlení pojmu asertivita, je také mnoho pohledů, ze kterých se na ni nahlíží, např. z pohledu sociologické, filosofického a samozřejmě pedagogického, který je pro tuto práci stěžejní (Vališová, 2002).

Tolik pro vysvětlení významu slova. Hluběji se pojmem asertivita budeme zabývat v následujících částech této kapitoly.

1.1 Vznik asertivity

Pokud se vydáme hledat historické kořeny asertivity, najdeme je ve Spojených státech amerických. Asertivita bývá spojována s behaviorismem, což je psychologický směr, který je zaměřen na vnější projevy chování. Za zakladatele či průkopníka (setkáváme se i s výrazem otec) asertivity je považován behaviorista Andrew Salter, který učil své žáky spontánním reakcím, přiměřenému projevu emocí a umění stát si za svým již začátkem 50. let 20. století. Od té doby se asertivitou zabývalo nepřeborné množství autorů, kteří ale vycházejí právě z doporučení Saltera, který své myšlenky shrnul v díle „*Když řeknu ne, cítím se provinile*“ (Vališová, 2002).

1.2 Typy asertivity

Čeští autoři se víceméně na typologii asertivity shodují. Většina tuzemských autorů (srov. Medzihorský, 1991; Vališová, 2002) dělí asertivitu do následujících čtyř kategorií:

- **základní asertivita** označuje jednoduché, přímé, jasné a přehledné vyjadřování citů, názorů, myšlenek, postojů, prožitků a představ;
- **empatická asertivita**, jak název vypovídá, zahrnuje vnímavost a citlivost vůči jiným lidem, akceptování jiných lidí, respektování jejich názorů;
- **stupňovaná (eskalující) asertivita** – na začátku využíváme minimum asertivity, pokud nám však stále není vyhověno, stupňujeme míru asertivity, ale dáváme si pozor, protože nesmíme přejít k agresi;
- **konfrontativní (konfrontační) asertivita** – k užití tohoto typu asertivity nás vede rozpor mezi slovy a činy partnera, neútočíme, ale žádáme doplňující informace (tento typ asertivity je nejčastěji využíván v pedagogických situacích jak ve škole, tak v rodině).

Novák a Pokorná k těmto čtyřem typům asertivity přidávají ještě následující:

- **expresivní asertivita**, jejímž základem je jasné vyjádření kladných i záporných pocitů;
- **persistentní asertivita** učí „stát si na svém“, jejími charakteristickými rysy jsou stálost a vytrvalost;
- **protektivní asertivita** je myšlena jako jedna z forem reakce na kritiku, je na nás, zda a do jaké míry kritiku přijmeme;
- **asertivita s prvky sebeotevření** – poukazujeme na své kladné a záporné stránky, např. co bychom my udělali na místě jiného člověka;
- **negativní asertivita** – u tohoto typu asertivity jsme sebekritičtí a nesnažíme se na nic vymlouvat;
- **selektivně ignorující asertivita** – jedná se o pomínutí situace, kdy se protějšek chová způsobem, který nám není příjemný (Novák, Pokorná, 2003).

V odborné literatuře se můžeme setkat ještě s jiným typem členění asertivity:

- **iniciační asertivita** – představuje naše zahájení interakce s druhou osobou
- **reaktivní asertivita** – reagujeme na názory, postoje či chování druhé osoby (Vališová, 2002).

V zahraniční literatuře, zabývající se problematikou asertivity, se můžeme setkat i s jinými typy členění asertivity. Některá zajímavá dělení si nastíníme níže.

Lazarus a Wolpe vymezili čtyři typy asertivního chování:

- umění říci ne;
- umění požádat o službu či vyjádřit přání;
- umění vyjádřit pozitivní a negativní pocity;
- umění navázat, udržet a ukončit rozhovor (Lazarus a Wolpe, 1966, in Vališová, 2002).

Moore hovoří o pěti typech asertivity:

- **obrana vlastních práv** – umění bránit svá práva;
- **sociální asertivita** – schopnost navázat, udržet a ukončit rozhovor;
- **iniciativní asertivita** – schopnost řešit problémy;
- **nezávislost** – odolnost vůči tlaku ostatních;
- **vedení** – schopnost vést a řídit, uplatňovat vliv na jiné lidi (Moore, 1991, in Vališová, 2002).

Na závěr bychom se ještě měli zmínit o rozlišení asertivity do pěti prvků podle Albertiho a Emmonse. Jsou to:

- dovednost říci ne;
- dovednost požádat o laskavost;
- dovednost vznést požadavek;
- dovednost vyjádřit kladné i záporné emoce;
- dovednost začít, udržet i ukončit rozhovor (Alberti, Emmons, 1978, in Vališová, 2002).

1.3 Základní asertivní práva

Stejně jako se většina autorů neliší v názorech na typy asertivity, neliší se ani v otázce asertivních práv. Nejčastěji se setkáváme s vymezením deseti asertivních práv (srov. Medzihorský, 1991; Novák, Pokorná, 2003; Vališová, 2002; Gruber, 2005; Capponi, Novák, 1994; Vališová, 1998; Praško, Prašková, 2007). Setkáváme se také s výrazem „asertivní desatero“.

My v této práci využijeme výčet asertivních práv, jak je uvádí Capponi a Novák. Člověk má právo:

- **sám posuzovat své chování, myšlenky a emoce a být za ně odpovědný** – jde o náš život a to, co se v něm stane, záleží pouze na nás samotných, na nikom jiném;
- **nenabízet žádné výmluvy či omluvy ospravedlňující vlastní chování** – za své chování nejsme odpovědni jiným lidem, tzn. že to, co děláme, nejsme povinni jim vysvětlovat;
- **sám posoudit, nakolik je odpovědný za řešení problémů ostatních lidí** – člověk nemusí být vždy a za všech okolností zodpovědný za své blízké i jiné lidi či instituce, vůči nimž má nějaké závazky;
- **změnit svůj názor** – člověk by neměl stát za svým názorem jen proto, že nechce přiznat, že se zmylil;
- **dělat chyby a být za ně odpovědný** – kdo nedělá chyby, nenaučí se pak věci dělat správně;
- **říci „já nevím“** – pokud něco nevíme, měli bychom to umět přiznat a ne jenom lhát a vymýšlet si;
- **být nezávislý na dobré vůli ostatních** – není nezbytné, aby nás všichni měli rádi;
- **dělat nelogická rozhodnutí** – „logicky“ můžeme dělat jen věci, kterým rozumíme;
- **říci „já ti nerozumím“** – člověk neumí a ani nemůže být vždy a za všech okolností empatický vůči druhým;
- **říci „je mi to jedno“** – nemusíme se měnit kvůli tomu, že se na nás někomu něco nelíbí (Capponi, Novák, 1994).

Tato práva má každý člověk a jejich cílem je zabránit manipulativnímu chování druhých lidí vůči naší osobě (Capponi, Novák, 1994).

Vališová (1998) a Medzihorský (1991) doplňují ještě jedenácté asertivní právo, a sice právo **rozhodnout se, zda budeme nebo nebudeme jednat asertivně**. Jako zajímavost můžeme ještě dodat, že Sue Bishop (2000) ve své knize uvádí celkem čtyřicet asertivních práv, my se však u této problematiky budeme držet členění českých autorů.

Novák a Kudláčková vymezují kromě asertivních práv také osm asertivních povinností, které znějí:

- **vědět, co chci** – za projevovanou agresivitou či pasivitou se velmi často skrývá určitá forma „naučené bezmocnosti“, kdy s odvoláním na předchozí špatné zkušenosti tvrdíme, že nic nemá smysl;
- **nést zodpovědnost za následky svého jednání** – pokud člověk jedná po svém a něco se mu nezdaří, snaží se pak hledat viníky všude jinde, jen ne u sebe;
- **nenalhávat si do vlastní kapsy** – všechno lze nějak zdůvodnit, abychom obhájili své činy, lžeme tak sami sobě;
- **naslouchat ušima** – musíme poslouchat to, co je nám opravdu řečeno;
- **nestydět se říci, co chcete** – neměli bychom chodit okolo horké kaše, i když se nám někdy nechce vyjádřit věc přímo;
- **respektovat, že na otázku je možná odpověď kladná i záporná a vyzvání je možno splnit** – neměli bychom provokovat ostatní jen proto, že si myslíme, že by nebyli něčeho schopni;
- **být asertivní – tedy vzdát se manipulace s druhými** – tak jako nesmíme připustit, aby ostatní manipulovali s námi, neměli bychom my manipulovat s ostatními;
- **asertivita zohledňuje kontext, používáme a doporučujeme ji výhradně tam, kde je vhodná a má šanci na úspěch** – ne ve všech situacích je užití asertivity vhodné, měli bychom být schopni rozpoznat, kdy je možné ji užít a kdy ne (Novák, Kudláčková, 2000).

Asertivní práva a povinnosti je možné vztáhnout i na konkrétní situace. Příkladem může být například práce Petra Weise a kol. „Sexuální zneužívání – pachatelé a oběti“, který asertivní práva modifikoval právě pro tuto situaci (Novák, Pokorná, 2003).

1.4 Asertivní dovednosti či techniky

Asertivní dovednosti či techniky¹ nám umožňují uplatnit se v různých situacích. Není při nich využívána ani manipulace, ani agresivita. V literatuře je uváděno většinou osm dovedností či technik (srov. Medzihorský, 1991; Gruber, 2005; Novák, Pokorná, 2003):

- **pokažená gramodeska** (technika, při níž jako kolovrátek opakujeme stále to své – svůj OPRÁVNĚNÝ požadavek);

¹ V odborné literatuře se používají oba názvy.

- **pootevřené dveře**, popř. **otevřené dveře** (technika, při níž přiznáme soupeři, že na jeho kritice vůči nám může něco být, je nutné tuto kritiku přijímat s klidem);
- **negativní aserce** (souvisí s technikou pootevřených dveří, kdy souhlasíme se soupeřovou kritikou v plném znění, tím, že s touto kritikou souhlasíme, nemusíme se omlouvat);
- **negativní dotazování** (neustále soupeře vedeme k tomu, aby stále více přemýšlel nad tím, co mu na nás vadí, „cílem je použít získané informace“);
- **sebeotevření** (technika, která usnadňuje komunikaci pomocí sdělování kladných i záporných aspektů osobnosti a chování);
- **volné informace** (technika, při níž svému komunikačnímu partnerovi nabízíme informace o sobě, které on sám nevyžadoval, usnadňujeme tak rozhovor oběma stranám);
- **přijatelný kompromis** (pokud nemá být narušena naše sebeúcta, je vhodné v rámci sebezprosažení nabídnout kompromis, který je přijatelný pro obě strany);
- **selektivní ignorování** (technika, která souvisí s kritikou, nyní však na kritiku nereagujeme, naopak, dáváme jasně najevo, že jsme ji neslyšeli, nepostřehli...).

Praško a Prašková vymezují ještě další druhy asertivních dovedností či technik (zde se setkáváme s pojmem asertivní reakce), které se váží k několika nám již známým druhům asertivních dovedností – pokažená gramodeska, otevřené dveře, negativní dotazování, negativní aserce:

- **reakce zpětnou vazbou** – používá se pro posílení nebo oslabení určitého chování – pozitivní zpětná vazba je důležitá ke zvýšení pravděpodobnosti, že se nám vhodné soupeřovo chování bude opakovat a naopak negativní zpětná vazba vede k oslabení chování, které se nám zdá nevhodné;
- **vyjádření a přijetí komplimentu** – komplimenty slouží k vyjádření kladných pocitů ohledně druhého člověka, kompliment můžeme dát teprve poté, co na druhém zjistíme kladné vlastnosti, dovednosti a činy;
- **asertivní NE** – pro tuto techniku je nutné porozumět vlastním pocitům a potřebám, pokud něco nechceme udělat, měli bychom být schopni odmítnout, aniž bychom si to později vyčítali, či se báli toho, jak na naše odmítnutí budou další osoby reagovat;

- **žádost o laskavost** – žádost o laskavost zde není brána jako zneužití dobroty jiného člověka, ale pokud něco opravdu potřebujeme, neměli bychom se bát o to požádat, jinak bychom mohli zůstat bez pomoci (Praško, Prašková, 2007).

1.5 Typy chování

Stejně jako zvířata, mají i lidé dva základní prostředky ke zvládnání konfliktů: únik a boj. V naší společnosti se těmto druhům chování říká pasivita a agresivita. Jsou to však okrajové formy komunikace. My bychom měli využívat tzv. zlatou střední cestu – asertivitu. Musíme si však dávat pozor, protože hranice mezi asertivitou a agresivitou je mnohdy menší, než by se na první pohled mohlo zdát (Capponi, Novák, 1994).

Často se také stává, že se asertivní jednání zaměňuje nejen za jednání agresivní, ale také za jednání manipulativní. My si v následujících částech vysvětlíme rozdíly mezi těmito čtyřmi typy chování, abychom pochopili, proč je schopnost asertivního jednání důležitá (srov. Medzihorský, 1991; Praško, Prašková, 2007; Capponi, Novák, 1994; Vališová, 1998).

1.5.1 Pasivní chování

Pasivní chování je charakteristické svou bezbranností. Lidé, kteří takto jednají, jsou nejistí ve svém projevu, těžko se prosazují, není pro ně jednoduché vyjádřit své emoce a pocity, většinou jim také chybí schopnost empatie. Takoví lidé mají také neustále pocit, že chování ostatních vůči nim vyjadřuje známky agrese, a že jsou využíváni (Praško, Prašková, 2007).

Při pasivní komunikaci všechny potřeby, přání a pocity ustupují do pozadí, bývají vyjádřeny pouze částečně a nepřímo velice slabým, malátným, zajímavým hlasem – verbální znak, jímž lze poznat pasivní chování. Oční kontakt bývá velice sporadický a typické pro člověka jednajícího pasivně je zhroucené držení těla – neverbální znak, jímž lze zaznamenat pasivní chování (Pfeiffer, 2010).

Člověk si musí uvědomit, že „*respektovat druhé naprosto neznámá vycházet jim ve všem vstříc, nic od nich nežádat nebo si nechat všechno líbit*“ (Kopřiva, 2008, s. 14).

Ve školním prostředí mohou být takoví jedinci obětí šikany, ale také mohou být jejím původcem – vybíjí si vztek na někom, kdo je slabší, než jsou oni.

1.5.2 Agresivní chování

Protipólem pasivního chování je agresivní chování, při němž člověk prosazuje své potřeby a pocity na úkor jiného člověka. Nedbá jeho práv a zájmů, není schopen přiznat vlastní chyby, často používá sarkastické poznámky, má velice vysoké sebevědomí a naopak sebevědomí ostatních sráží apod. (Praško, Prašková, 2007).

Člověk, který jedná agresivně, má velice silný hlas, často vyhrožuje, a jak již bylo řečeno, používá sarkastické a ironické poznámky – verbální znaky agresivního chování. Je pro něj charakteristický žhnoucí a upřený pohled a nerespektování osobní zóny druhého člověka – neverbální znaky agresivního chování (Pfeiffer, 2010).

Agresivní chování se může v krajním případě projevit i fyzicky.

1.5.3 Manipulativní chování

U manipulativního chování si musíme dát pozor, abychom je nezaměňovali s chováním asertivním, protože to chování asertivní v žádném případě není. Jak už jsme si výše říkali, asertivita nemá s manipulací nic společného.

Manipulativním chováním se vyznačují hysterické osobnosti. K manipulaci využívají „*pláč, křik, výčitky nebo moralizování, lichotky, sliby a mnoho jiných taktik*“ (Praško, Prašková, 2007).

Mikuláščík rozlišuje několik typů manipulátorů podle způsobu manipulace:

- **útočný, diktátorský** – tvrdě prosazuje své názory;
- **parazitní, bolestínský** – zdůrazňuje své nedostatky;
- **intrikář** – štve lidi proti sobě;
- **byrokrat** – schovává se za předpisy;
- **obětavec** – všechno dělá pro ostatní, ale očekává za to nějaké výsady;
- **poslední spravedlivý** – jen on může soudit ostatní;
- **zneuznaný génius** – staví se proti těm, kteří nechtějí uznat jeho zásluhy;
- **paternalista** – ví, co je nejlepší a podle toho také jedná;
- **mafíán** – ochraňuje, ale čeká za to oplátku (Mikuláščík, 2010).

1.5.4 Asertivní chování

Předchozí tři typy chování bychom mohli souhrnně nazvat neasertivním chováním. Jeho opakem pak samozřejmě bude asertivní chování.

Asertivní člověk si je vědom toho, že za své chování je zodpovědný, ví, co chce, a za tím si stojí. Dokáže přímo říci, co chce nebo co cítí, nepovyšuje se nad ostatními, neponižuje ostatní, ale umí věcně a konstruktivně kritizovat. Umí naslouchat a je přístupný kompromisům (Praško, Prašková, 2007).

Pro asertivní chování je charakteristický pevný hlas, rovnoměrný rytmus řeči, vhodně načasované a plynulé odpovědi – verbální znaky asertivního chování; uvolněné tělo, vzpřímený postoj, uvolněná mimika tvář, pohled z očí do očí – neverbální znaky asertivního chování (Vališová, 1998).

Pokud se člověk chová až příliš asertivně, může jeho chování hraničit s agresí a naopak pokud projevuje asertivity málo, můžeme hovořit o pasivním chování.

Závěrem využijeme příkladů, jimiž Praško a Prašková přehledně a názorně ukazují rozdíly mezi jednotlivými typy chování:

- pasivní chování – Ty jsi hodnotný člověk a já nestojím za nic.;
- agresivní chování – Já mám svoji hodnoty a ty jsi bez ceny.;
- manipulativní chování – Mohl bys mít svou hodnotu, kdybys...;
- asertivní chování – Já mám svoji hodnotu, i ty máš svoji hodnotu. (Praško, Prašková, 2007).

1.6 Asertivita v prostředí školy

Asertivita nachází uplatnění v široké škále oborů. Pro nás je však důležité využití asertivity v pedagogických podmínkách. Může dopomoci k začleňování žáků do kolektivu, k odhalování šikany, využívá se také ve vzájemné interakci učitele a žáka a samozřejmě také učitele a rodiče. Nejdůležitějším prostředkem této interakce je, kromě schopnosti komunikovat asertivně, také pedagogická komunikace (Vališová, 1998).

Problémem současné školy je především nekázeň ze strany žáků, což mnoho učitelů velmi brzy odradí od jejich povolání a ti, kteří zůstávají, často na svou práci rezignují, neboť s kázní souvisí i bezpečnost žáků. Je stále těžší získat si ve třídě autoritu. Jsou však i výjimky. Existují učitelé, kteří se ve vyučovacím procesu setkávají s minimálním rušením a u žáků

budí jejich přítomnost respekt. Tito učitelé většinou dokáží vytvořit stimulující prostředí, které vede k dosažení dobrých výsledků. Asertivními učiteli nazýváme ty, kteří především vyjadřují žákům podporu a podílejí se na příznivém klimatu ve třídě (Vališová, 1998).

Cangelosi (2006) vytvořil strategii řízení třídy, tzv. **asertivní model výchovy**, která do značné míry rozvíjí autoritu učitele a manželé Canterovi (1978, in Vališová, 1998) formulovali zásady a techniky **asertivní kázně**, která napomáhá učitelům při zvládnutí i předcházení nekázně ve škole. Ty vycházejí z následujícího modelu: „dodržování pravidla = odměna; nedodržování pravidla = sankce“.

V předchozí části textu jsme si přiblížili asertivitu z hlediska pedagoga. Nyní se zaměříme na asertivitu z hlediska žáka, protože jako pedagogové máme povinnost připravovat žáka na jejich další život a schopnost chovat se asertivně a asertivně komunikovat je jednou ze základních schopností pozdějších úspěchů, protože asertivita může člověku pomoci při vyrovnávání se s psychickými zátěžemi během života, učit přijímat prohru, odmítat nechtěné bez pocitů viny, prosadit svůj názor, svobodně se rozhodovat a samozřejmě i jednat s lidmi v běžných životních situacích (Vališová, 2002), proto zastáváme názor, že rozvíjení asertivní komunikace u žáka je již na druhém stupni základní školy velice důležité.

Žák by se měl ve škole učit začít, udržet a ukončit konverzaci (právě ukončení bývá pro spoustu lidí nejtěžší), měl by se učit ptát a také naslouchat ostatním, vyrovnávat se s kritikou, přijímat a podávat informace, požádat o laskavost apod. Všechny tyto schopnosti je možné u žáka rozvíjet v pedagogické interakci.

2 Komunikace

Stejně jako v předchozí kapitole si i nyní musíme na začátku vymezit samotný pojem komunikace, neboť je to pojem, který má široké spektrum užití.

Slovo pochází tentokrát z latiny a je jím myšleno „něco spojovat“. Nemusí být tedy užito jen ve významu jazyk, ale může jím být označena např. dopravní síť, přemísťování myšlenek a informací (Mikuláščík 2010).

Slovník cizích slov definuje komunikaci jako „*přenos nejrůznějších informačních obsahů v rámci různých komunikačních systémů za použití různých komunikačních médií, zejména prostřednictvím jazyka*“ (Kraus, 2009, s. 426).

Křivohlavý definuje komunikaci, resp. komunikování jako „*s někým se z něčeho společně radovat, druhému něco předávat, doporučovat, propůjčovat, dávat a přijímat, tj. navzájem sdílet*“ (Křivohlavý, 1988, s. 20).

Podle Medzihorského je komunikace především společenský proces, při kterém jde především o vzájemné sdělování informací a o dialog (Medzihorský, 1991).

A v neposlední řadě si připomeneme myšlenku Gavory, který hovoří o komunikaci ve třech nejdůležitějších okruzích:

- **dorozumívání**, kterým chápeme shodu a pochopení myšlenek;
- **oznamování**, což je informování o různých názorech, postojích atd.;
- **výměna informací**, která má formu dialogu mezi dvěma a více lidmi (Gavora, 2007).

To bylo několik definic na obecný úvod této kapitoly. Z pedagogického hlediska je důležitý především specifický druh komunikace sociální – **komunikace pedagogická**, která je podstatná i pro naši práci. Té se budeme blíže věnovat v kap. 2.4.

Setkávat se zde budeme především se dvěma pojmy, které bychom si měli vysvětlit – **komunikátor** a **komunikant**. Komunikátor je nositel zprávy či původce sdělení. Komunikant je ten, kdo komunikuje, kdo se komunikace účastní.

2.1 Druhy komunikace

O druzích komunikace hovoří především Mikuláščík, který podle různých kritérií dělí komunikaci do několika druhů, které však mnohdy nebývají použity odděleně, naopak, většinou bývá celá řada z nich spojována v jednom projevu. My si toto dělení lehce nastíníme:

- **komunikace záměrná** – způsob komunikace odpovídá záměru komunikátora;
- **komunikace nezáměrná** – komunikátora je prezentován jinak, než měl komunikátor původně v úmyslu;
- **komunikace vědomá** – komunikátor ví, co říká, avšak to, co říká, může, ale také nemusí, být jeho původním záměrem;
- **komunikace nevědomá** – komunikátor nemá svůj projev pevně pod kontrolou;
- **komunikace kognitivní** – je logická, smysluplná, racionální, plná vhodných argumentů;
- **komunikace afektivní** – komunikátor komunikuje tím, že posluchači působí na city;
- **komunikace pozitivní** komunikátor svou komunikací vyjadřuje především souhlas, příp. nadšení pro věc;
- **komunikace negativní** – komunikátor vyjadřuje pomocí komunikace nesouhlas, příp. odpor;
- **komunikace shodná** – informace, které si komunikující sdělují, jsou shodné;
- **komunikace neshodná** – sdělované informace jsou zde v rozporu;
- **komunikace asertivní** – komunikace, pomocí níž se prosazuje respekt
- **komunikace agresivní** – je útočná a bezohledná vůči jiným osobám;
- **komunikace manipulativní** – je při ní užíváno úskoků a neférových forem jednání;
- **komunikace pasivní** – komunikátor při komunikaci ustupuje, je bojácny;
- **komunikace intrapersonální** – komunikace, které je vedena uvnitř nás, jinak řečeno vnitřní monolog, často se s ním setkáváme v literárních příbězích vyprávěných ich formou;
- **komunikace interpersonální** – komunikace, která je vedena mezi dvěma a více lidmi;
- **komunikace skupinová** – mezi sebou komunikuje více lidí, tento druh komunikace je složitější, neboť dochází k narušování tzv. skákáním do řeči;
- **komunikace masová** – informace jsou sdělovány širokému okruhu posluchačů;

- **komunikace interkulturní** – komunikace, která je vedena mezi příslušníky různých kultur a sbližuje je;
- **komunikace dyadická intimní** – je vedena mezi lidmi, kteří komunikují naprosto otevřeně;
- **komunikace dyadická, jednostranně řízená** – komunikace mezi dvěma lidmi, z nichž jeden je podřízený druhému;
- **komunikace jednosměrná** – přítomný je jeden mluvčí a posluchači;
- **komunikace dvousměrná** – mezi účastníky komunikace se role komunikátora a komunikanta střídají;
- **komunikace komplementární** – je reciproční komunikací z pozice doplňujících se rolí, např. učitel – žák;
- **komunikace tváří v tvář** – obě komunikující strany stojí proti sobě, komunikace je bezprostřední;
- **komunikace postranní** – informace nejsou řečeny tváří v tvář, ale zprostředkovaně;
- **komunikace zprostředkovaná** – informace jsou přenášeny prostřednictvím médií;
- **komunikace psaná** – komunikace vedená prostřednictvím knih, časopisů...;
- **komunikace verbální** – komunikace vedená prostřednictvím slov;
- **komunikace neverbální** – bývá používána jako doplněk verbální komunikace, ale i samostatně k vyjádření emocí, postoje...;
- **komunikace činem** – své postoje a názory vyjadřujeme nějakými činy;
- **komunikace paralingvistická** – tón řeči, který moduluje hlasový projev;
- **agování** – způsob komunikace, při němž oslovený člověk reaguje na podaný stimul neadekvátně;
- **metakomunikace** – tzv. komunikace o komunikaci, kdy pozorovatel sleduje nějakou situaci a tu interpretuje (Mikuláščík, 2010).

2.2 Funkce komunikace

V této části kapitoly si vymezíme funkce, které komunikace plní. Musíme však vzít na vědomí, že hranice mezi jednotlivými funkcemi se velice často překrývají a mnohdy tedy nejsou jednoznačné. Mikuláščík hovoří o těchto funkcích komunikace:

- **funkce informativní** – jedná se o jednoduché předávání informací mezi lidmi;

- **funkce instruktivní** – k funkci informační je zde navíc přidáno vysvětlování nějakých postupů;
- **funkce přesvědčovací** – působení na názory, postoje jiného člověka;
- **funkce posilovací a motivující** – posilování určitých pocitů a emocí;
- **funkce zábavná** – komunikace vytváří pocit pohody a spokojenosti;
- **funkce vzdělávací a výchovná** – je uplatňována zejména prostřednictvím institucí;
- **funkce socializační a společensky integrující** – tato funkce pomáhá k vytvoření vztahů mezi lidmi, navazování kontaktů, posilování pocitu sounáležitosti, závisí ale na společenské úrovni, neboť každá společenská vrstva má odlišný způsob komunikace;
- **funkce souvztažnosti** – informace jsou zde dávány do souvislostí, které nám pomáhají pochopit je;
- **funkce osobní identity** – pomáhá nám zodpovědět otázky typu: kdo jsme, kam směřujeme, v co věříme;
- **funkce poznávací** – souvisí s funkcí informativní s tím rozdílem, že funkce informativní je pojata spíše z pohledu komunikanta, kdežto funkce poznávací je pojata jak z pohledu komunikanta, tak i z pohledu komunikátora, umožňuje sdělování každodenních zážitků, vzpomínek i budoucích plánů;
- **funkce svěřovací** – slouží ke zbavování vnitřního napětí, ke sdělování důvěrných informací, většinou s očekáváním podpory a pomoci;
- **funkce úniková** – pomáhá k odreagování se od stresu, chceme si s někým pohovořit o neutrálních věcech (Mikuláščík, 2010).

2.3 Složky komunikace

V odborné literatuře, zaměřené na komunikaci, se nejčastěji setkáváme s dělením komunikace do tří složek, na komunikaci verbální, komunikaci neverbální a komunikaci činem (srov. Kalhous, Obst, 2009; Nelešovská, 2005; Křivohlavý, 1988; Mikuláščík, 2010; Mareš, Křivohlavý, 1989).

V tomto úseku práce si všechny tři uvedené složky komunikace přiblížíme a nastíníme si jejich využití ve školní praxi.

2.3.1 Verbální komunikace

Verbální komunikací máme na mysli vyjadřování pomocí slov, které může být přímé nebo zprostředkované, mluvené nebo psané, živé nebo reprodukované. Základní jednotkou je slovo, proto tedy verbální komunikace. Její výhody tkví především v tom, že „*umožňuje okamžitou zpětnou vazbu, fyzickou blízkost a bezprostřednost, okamžitou výměnu názorů, která je efektivní při přesvědčování*“ (Mikuláščík, 2010, s. 98).

Na tvoření řeči v mluvené podobě se podílejí tři mluvní orgány:

- **ústrojí dechové;**
- **ústrojí hlasové;**
- **ústrojí artikulační** (Kalhous, Obst, 2009).

Pokud hovoříme o verbální komunikaci, můžeme se setkat s pojmem paralingvistické aspekty mluvené řeči. Paralingvistikou míníme „*dotváření denotačního významu jazyka konotativními prvky, svrchními tóny řeči, tím, co řečník zesiluje nebo zeslabuje, zpochybňuje nebo potvrzuje v obsahu projevu, dává najevo postoj, zaujetí, vřelost, sympatii, zlobu*“ (Mikuláščík, 2010, s. 103). Toto téma je na hraně verbální a neverbální komunikace, ale podstatnější část autorů je řadí do komunikace verbální a i my se tohoto řazení budeme držet, neboť paralingvistické projevy doprovází mluvu. Většina autorů vymezuje následující charakteristiky (srov. Kalhous, Obst, 2009; Mikuláščík, 2010; Mareš, Křivohlavý, 1989):

- **intenzita hlasu** – sledujeme, jak hlasitě komunikátor hovoří a jak se v průběhu projevu mění jeho intenzita hlasu;
- **tónová výška hlasu** – sledujeme, jak vysoko je tónová výška hlasu a jak se v průběhu projevu mění intenzita hlasu;
- **barva hlasu** – je ovlivněna situací a také aktuálním psychickým stavem komunikátora;
- **délka projevu** – zjišťujeme, jak dlouho mluví ten, kdo má právě slovo, ve škole se sleduje poměr mezi tím, jak dlouho mluví učitel a jak dlouho mluví žáci;
- **rychlost projevu** – sledujeme především schopnost změny rychlosti řeči během slovního projevu;
- **přestávky a pauzy v řeči** – sledujeme, kdy se dělají pauzy v projevu, jak jsou dlouhé a jaký význam tyto pauzy mají, neboť mohou být pauzy **fyziologické**, související

s dech, **logické**, sloužící jasnému vyjádření myšlenek, **psychologické**, tlumočící určitý podtext;

- **akustická náplň přestávek** – přestávka může být vyplněna jak tichem, tak akustickým šumem;
- **přesnost projevu** – v projevu je možné dopustit se spousty chyb, např. přeřeknutí, vynechání některé stěžejní části použití nevhodných výrazů;
- **způsob předávání slova** – může probíhat v souladu s komunikačními pravidly, dochází však i k tzv. skákání si do řeči.

V pedagogickém procesu je verbální komunikace nepostradatelná a má několik fází:

- **záměr** učitele žákovi něco sdělit;
- **vlastní sdělení**, které je adresování určitému žákovi či skupině žáků;
- **dekódování sdělení**, při němž se příjemce, tedy žák, snaží odhalit smysl sdělení (Nelešovská, 2005).

Základem verbální komunikace ve škole je kladení otázek učitelem a odpovídání žáka na tyto otázky. Aby otázka vyvolala patřičnou zpětnou vazbu, je nutné respektovat určité požadavky:

- **přiměřenost** – při sestavování otázky vychází učitel z možností žáků;
- **srozumitelnost a stručnost** – otázka nesmí být rozváděna do nepřehledných souvětí a musí se brát v potaz i slovní zásoba žáků;
- **jednoznačnost** – otázka musí být postavena tak, že připouští pouze jeden způsob odpovědi;
- **věcná správnost a přesnost** – vychází z odbornosti učitele;
- **jazyková správnost** – svědčí o řečové kultuře a úrovni učitele, který musí dbát na správnost svého jazykového projevu (Nelešovská, 2005).

Kromě těchto faktorů je třeba zvážit i pořadí, v jakém budou otázky kladeny a zvolit dostatečný časový odstup mezi otázkou a odpovědí. Klíčovou formou verbální komunikace ve škole je tedy především **rozhovor**, při klasické hodině však stále dominuje **výklad učitele** (Nelešovská, 2005).

2.3.2 Neverbální komunikace

Verbální komunikace bývá doplňována komunikací neverbální (jinak řečeno mimoslovní). Někdy nám více poví mimika a gesto, než slova. Většinu neverbálních signálů však neprovádíme vědomě. Je to automatická reakce organismu. Z výrazu tváře lze vyčíst nespočet různých emocí (Mikuláščík, 2010).

Nejčastěji se vymežující následující druhy neverbální komunikace (srov. Mikuláščík, 2010; Kalhous, Obst, 2009; Nelešovská, 2005; Krivohlavý, 1988):

- **mimika** neboli sdělování výrazy obličeje (pohyby obličejových svalů, které jsou nejvýraznějším sdělovačem emocí);
- **gestika** neboli sdělování pomocí gest (pohyby rukou a hlavy, příp. nohou, nejčastěji je používáme k popisu tvaru, velikosti...);
- **posturologie** neboli sdělování fyzickými postoji (držení těla, poloha rukou, nohou, hlavy, které většinou signalizují emoční stav, zaujetí, postoj ke sdělení atd.);
- **kinezika** neboli sdělování pohyby (opět pohyby, ale tentokrát spontánní různých částí těla, které ale nemají nic společného s gestikou (např. hlazení vlastní brady, sahání na špičku nosu atd.);
- **pohledy** neboli sdělování očima, řeč očí (oči jsou kontrolou zpětné vazby, hrají tedy v komunikaci významnou úlohu, čím menší je oční kontakt, tím nejistěji se cítí příjemce zprávy);
- **proxemika** neboli sdělování přiblížením či oddálením (označuje vzdálenost při komunikaci, pokud si jsou lidé sympatičtí, stojí většinou blízko sebe a naopak);
- **haptika** neboli sdělování bezprostředním dotykem (dotyk je při komunikaci běžnou záležitostí, má různý význam – formální, neformální, přátelský, intimní).

Můžeme se setkat ještě s jinými druhy neverbální komunikace, např. Nelešovská (2005) a Mikuláščík (2010) hovoří o tónu řeči, úpravě zevnějšku nebo o chronemice (tzv. způsob komunikace v časových souvislostech). My se ale v této práci budeme držet základních, u žádného autora nevynechaných, druhů neverbální komunikace, které jsme si výše uvedli.

My jsme si v předchozí části uvedli, že pro vyučování je verbální komunikace nevyhnutelná. Ale i komunikace neverbální je ve vyučovacím procesu hojně využívaná.

Učitelé jí dávají najevo libost či nelibost s odpověďmi žáků a žáci pomocí neverbální komunikace sdělují své aktuální pocity, emoce a také to, zda znají odpovědi nebo ne.

2.3.3 Komunikace činem

Závěrem této části se ještě zmíníme o komunikaci činem. Komunikací činem rozumíme to, jak se lidé k sobě chovají, jak vyjadřují vzájemné postoje svým jednáním. Na rozdíl od komunikace verbální a neverbální, je jí však věnována malá pozornost (Kalhous, Obst, 2009).

Ve školním prostředí je však komunikace činem nevyhnutelná. Zahrnuje např. postoj učitele k nepřipravenému žákovi nebo postoj k žákovi se specifickými poruchami učení (Nelešovská, 2005).

2.4 Pedagogická komunikace

Vzhledem k zaměření této práce pedagogickým směrem, je nutné si v rámci komunikace vymezit také pedagogickou komunikaci (jejímž nejčastějším obsahem je učivo), která je pro nás stěžejní.

A co je vlastně míněno pojmem pedagogická komunikace? Gavora (1988) říká, že pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, slouží k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů, řídí se pravidly, které určují pravomoci jejích účastníků, má své prostorové a časové vymezení. Informace se v pedagogické komunikaci zprostředkovávají verbálními a neverbálními prostředky.

Pedagogická komunikace je řazena do komunikace sociální, ale je specifická ve své funkci, rolích, v nichž komunikující vystupují, a také prostředím, v němž se komunikace uskutečňuje (Gavora, 1988).

2.4.1 Účastníci pedagogické komunikace

Účastníky pedagogické komunikace již nejsou obecní komunikátor a komunikant, ale jsou jimi učitel a žák, resp. žáci (občas se uvádí vychovávající a vychovávaní), přičemž roli učitele zastává dospělá osoba, která stojí proti 20–30 žákům, dětem či adolescentům. Učitel

proto nemůže komunikovat s každým tímto subjektem neustále zvlášť, ale komunikuje s nimi jako se skupinou. Dal by se říci, že pedagogická komunikace má charakter masové komunikace (Průcha, 2002).

Účastníci pedagogické komunikace jsou vzájemně v určitých vztazích. Gavora vymezuje tyto vztahy:

- učitel – žák;
- učitel – skupina žáků;
- učitel – třída;
- žák – žák;
- žák – skupina žáků;
- žák – třída;
- skupina žáků – skupina žáků;
- skupina žáků – třída (Gavora, 2007).

První tři typy tvoří asymetrické vztahy, které jsou založené na nadřazeném postavení učitele a podřazeném postavení žáků v komunikaci (Gavora, 2007).

Ostatní vztahy jsou symetrické. Tedy vztahy mezi rovnocennými partnery, které se mohou změnit v asymetrické v případě, že učitel zvolí některého žáka jako vedoucího skupiny žáků (Gavora, 2007).

V pedagogické komunikaci dochází také k interkomunikaci, kdy je žák během vyučovacího procesu veden k hodnocení informací, vyvstávají před ním otázky... vede tedy rozhovor sám se sebou (Nelešovská, 2005).

2.4.2 Funkce pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace má vícero funkcí. Názory na ně a jejich vymezení jsou však stále ještě ve vývoji.

Mareš a Křivohlavý vymezují následujících šest funkcí:

- pedagogická komunikace zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy, včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti;
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu, včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí;

- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy;
- formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků;
- je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody... nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní a mimoslovní podobě
- konstituuje každý výchovně-vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu (Mareš a Křivohlavý, 1989).

Z definice podle Gavory nám pak vycházejí funkce dvě:

- pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání;
- zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace – učitelem a žákem, žáky navzájem (Gavora, 1988).

2.4.3 Pravidla pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace a její průběh jsou ovlivněny tím, jaká jsou pravidla této komunikace. Pravidly pedagogické komunikace nemyslíme pouze školní řád, ale komplex řečených i psaných úmluv o chování a komunikování ve škole. Říká, že „*pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování*“ (Cangelosi, 2006, s. 120). Pravidla musí být založena na výchovných, bezpečnostních a morálních pohnutkách. V žádném případě nesmí vycházet z naší povahy a osobnostních sklonů (Petty, 2008).

Pravidla plní několik účelů:

- maximalizují spolupracující chování a minimalizují chování nespolupracující;
- zajišťují bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí;
- zamezují rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě;
- udržují přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky (Cangelosi, 2006).

Mareš hovoří o třech skupinách, které formulují komunikační pravidla:

- **škola** – pravidla formuluje nejčastěji ve školním řádu;
- **daná společnost** – každá kultura má svá odlišná pravidla;

- **výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky** – navzájem předurčují, jaká pravidla mezi nimi budou nastolena (Mareš, 1995, in Nelešovská, 2005).

Je otázkou, kolik pravidel je optimálních, aby byla opravdu funkční, aby je žáci dodržovali. Cangelosi zastává názor, že je lepší mít méně pravidel z následujících důvodů:

- málo pravidel se snadněji zapamatuje;
- jednotlivé pravidlo se v malém počtu jeví jako důležité;
- funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k tomu, aby o svém chování přemýšleli;
- funkční pravidla zaměřují pozornost spíše na účelné chování než na funkční formality (Cangelosi, 2006).

Nelešovská vymezuje tři způsoby, jak lze pravidla ve škole vytvářet:

- pravidla stanoví učitel;
- o pravidlech rozhodují žáci;
- žáci vytvářejí pravidla společně s učitelem (Nelešovská, 2005).

To, jakým způsobem se pravidla budou vytvářet, je již na učiteli samotném.

2.4.4 Organizační formy a vyučovací metody

Na průběh pedagogické komunikaci má velký vliv zvolená organizační forma vyučovací hodiny. Nejčastěji používané formy jsou **hromadné**, **skupinové** a **individuální** vyučování.

Hromadné vyučování je v našich školách nejvíce používanou formou, kterou dělíme do třech skupin podle toho, mezi kým komunikace probíhá (srov. Nelešovská, 2005; Mareš, Křivohlavý, 1989; Kalhous, Obst, 2009):

- **obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem** – jedná se o rozhovor, při němž učitel klade otázky a žák odpovídá buď před třídou, nebo mezi ostatními žáky;
- **jednosměrná komunikace od učitele ke třídě** – monolog učitele, který se nejčastěji vyskytuje při výkladu, vyprávění nebo při hodnocení žáků;

- **jednosměrná komunikace učitele k žákovi jako jednotlivci** – opět monolog učitele, který je ale veden pouze k jednomu žákovi, nikoli k celé třídě.

Při hromadném vyučování nedochází k rozvoji sociálních vztahů mezi žáky. K tomuto cíli nám slouží skupinové vyučování, které můžeme rozdělit na (srov. Nelešovská, 2005; Mareš, Křivohlavý, 1989; Kalhous, Obst, 2009):

- **párové vyučování** (skupina je tvořena dvěma žáky, nejčastěji žáky sedící ve stejných lavicích);
- **skupinové vyučování po třech a více dětech ve skupině** (tato forma je velice náročná na přípravu pro učitele, ale učí děti kooperujícímu chování).

Individuální vyučování je založené na osobním kontaktu učitele a žáka. Může se jednat o situaci, kdy je žák s učitelem sám, ale také o situaci, kdy se učitel žákovi věnuje a okolo pracují další žáci. Dnes je tato forma využívána víceméně jen ve speciálních případech, jako je např. práce s postiženým dítětem (Mareš, Křivohlavý, 1989).

2.5 Asertivní komunikace

Nyní jsme již seznámeni s pojmy asertivita a komunikace. Tato část práce má za úkol spojit oba pojmy dohromady, protože komunikace není jen o tom, zda komunikujeme slovně nebo beze slov, ale také o tom jakým způsobem komunikujeme, v jaké situaci komunikujeme a co komunikací chceme získat. Stejně tak je to i s asertivitou. Asertivita není výsadou chování. Asertivně lze i komunikovat a právě asertivní komunikace bude naplnit praktické části této práce. Proto si v této kapitole řekneme to, co asertivní komunikace obnáší, jak lze správně komunikovat tímto způsobem, zaměříme se na slovní zásobu, konstrukci asertivních vyjádření, či co s pomocí asertivní komunikace můžeme získat.

2.5.1 Slovní zásoba a větné konstrukce

Pokud hovoříme o asertivní komunikaci, máme na mysli projev, který je výstižný, přizpůsobený posluchači (konkrétně jeho slovní zásobě, vzdělání), tedy bez většího množství odborných výrazů, slangu apod. Asertivní komunikace má tedy jeden podstatný cíl – aby

posluchač porozuměl. Toho dosáhneme pomocí následujících pravidel, podle nichž se nám odvíjí slovní zásoba a větné struktury asertivních vyjádření:

- vyjádříme se jasně a bezprostředně;
- hovoříme sebevědomě, ale přesto vlídně;
- vyjadřujeme se konkrétně;
- hovoříme stručně, otevřeně, spontánně (Bishop, 2000).

Abychom tato pravidla pochopili, uvedeme si zde několik frází podle Bishop (2000), jak má správná asertivní komunikace vypadat:

Pravidlo	Špatně	Správně
Konkrétnost	Zase ses opozdil, jako vždycky.	Proč ses dnes ráno opět opozdil?
Jasnost	Proč po sobě neuklidíš?	Dej tu lavici do pořádku, buď tak hodný.
Sebevědomá komunikace	Nemyslíte si, že by bylo vhodné pokračovat?	Já si myslím, že bychom měli pokračovat.

Jak jsme již výše zmínili, není vhodné užívat mnoho odborných výrazů. Nechceme dávat posluchači najevo svou převahu, ale usilujeme o porozumění. Toho dosáhneme jen tak, že se budeme vyjadřovat s pomocí jednoduchých slov a frází. To je podstata asertivní komunikace. Nehledě na to, že si musíme dát pozor, aby slova, která užíváme, nepůsobila problémy nám samotným.

2.5.2 Výhody asertivní komunikace

V poslední části této kapitoly se zaměříme na využití asertivní komunikace. Tedy co nám to dá, když budeme umět asertivně komunikovat. A jak jinak, než ve školním prostředí. Je však nutné dát si pozor na to, kdy se dá mluvit o asertivní komunikaci a kdy o komunikaci „drzé“.

Pokud se člověk naučí využívat asertivní komunikace ve správné míře, docílí následujícího:

- získá schopnost zdravého sebeprosazování (čím lépe, se člověk umí prosadit, tím lépe se mu dosahuje jeho cílů);

- získá pocit citového uvolnění (ten je důležitý pro volné vyjádření myšlenek při argumentování, vyjednávání nebo při diskuzích);
- stane se psychicky odolnějším proti různým stresorům;
- bude méně zranitelný;
- bude umět klidně vyjádřit svůj názor bez zbytečného zvyšování hlasu;
- nenechá se zastrašit;
- bude odolnější vůči manipulaci;
- bude umět prosazovat svá práva jinak, než na úkor ostatních (Vališová, 2002).

Pokud tedy budeme u žáků již od základní školy rozvíjet schopnost asertivní komunikace, budeme také vychovávat sebevědomé lidi, kteří se nebudou bát říci nahlas vlastní názor, ale zároveň budeme také vychovávat lidi, kteří umějí o cokoli požádat a také se omluvit v případech, kdy je to vhodné. Jakým způsobem je toho možné docílit, si nastíníme v praktické části této práce.

3 Charakteristika žáka v období dospívání se zaměřením na komunikaci

Tuto práci jsme zaměřili na určitou věkovou skupinu žáků (11–15 let), proto bychom si měli přiblížit vývoj žáka v tomto období. Vývojová psychologie hovoří o dítěti na 2. stupni jako o dítěti ve fázi dospívání, kterou můžeme členit na dva delší časové úseky – prepubertu a pubertu – které ohraničujeme především významnými somatickými změnami. Následující vymezení je pouze orientační, neboť nelze přesně ohraničit dobu nástupu a ústupu těchto fází (je to velice individuální a také odlišné z hlediska pohlaví):

- **prepuberta** – je období přechodu od dětství k dospívání, začíná kolem 11. roku věku dítěte, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání, a končí kolem 13. roku věku dítěte, kdy se objevuje první menstruace u dívek a první tzv. noční poluce u chlapců;
- **puberta** – nastupuje po dokončení prepuberty a končí po dosažení reprodukční schopnosti, tedy kolem 15. roku věku dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Domníváme se, že právě toto období je důležité pro rozvíjení asertivity, protože dítě staršího školního věku je vystavováno nejrůznějším sociálním tlakům, především z řad vrstevníků.

Většina autorů se shoduje v názoru, že je to nejbouřlivější období v celém vývoji člověka, období pohlavního dospívání, které se vyznačuje obrovským množstvím fyzických i psychických změn, v němž člověk hledá sebe sama, a také období problémů jak v rodině, tak ve škole. (srov. Říčan, 2004; Vágnerová, 2000; Langmeier, Krejčířová, 2006; Čáp, Mareš, 2007; Čechová, 2004). Ne nadarmo nazývá E. H. Erikson (2002) toto období „krizí identity“. Pubescent není již dítětem, ale není ještě dospělým. Často se tak snaží dosáhnout co největší odlišnosti – vytvářejí si vlastní subkulturu – což se projevuje především v úpravě vzhledu či chování (Čechová, 2004). „*Jde o bouřlivé období, kdy dochází k nápadným změnám v oblasti tělesného vzrůstu, k pohlavnímu dozrávání i ke změnám psychickým*“ (Čechová, 2004, s. 27).

My si v následujících částech přiblížíme toto období z hlediska emočního a sociálního, neboť emoce a kontakt s okolím jsou v tomto období velice podstatným prvkem v komunikaci, a nastíníme si samozřejmě také specifickou komunikaci s pubescentem a to, jakým způsobem probíhá komunikace mezi učitelem a žákem a komunikace ve školním prostředí obecně.

3.1 Emoční vývoj

Všechny změny v období puberty jsou podmíněny proměnou hormonálních funkcí, přinášejí s sebou rozkolísanost v chování, labilitu citů, časté střídání nálad a tendenci reagovat přecitlivěle i na běžné podněty. Jednoduše řečeno, pubescent ztrácí citovou stabilitu (Vágnerová, 2000).

Proto musíme být v kontaktu s pubescenty nadměru chápaví a brát v úvahu psychické změny, které se v jejich organismu projevují.

Změnám v pocitech věnují pubescenti velkou pozornost, „*mají tendenci své vlastní pocity analyzovat a uvažovat o nich*“ (Vágnerová, 2005, s. 341). Mají také pocit, že takové pocity jaké mají oni, jsou výjimečné, že nikdo jiný je nemá. Zároveň však své city neprojevují a nehovoří o nich, stávají se více a více introvertnějšími. Tomuto jevu říkáme emoční egocentrismus (Vágnerová, 2005).

Častou obranou reakcí vůči realitě se v období dospívání stává únik do fantazie, který *umožňuje odpoutání od reality a alespoň symbolické zvládnutí nejrůznějších situací, které pubescent nedovede reálně řešit, nebo prožítí rolí, které nelze prožít ve skutečnosti*“ (Vágnerová, 2005, s. 343).“

3.2 Sociální vývoj

Hlavním znakem sociálního vývoje pubescentů je odpoutání se od rodiny a navazování vztahů k vrstevníkům (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2000; Vágnerová, 2005; Příhoda, 1977; Říčan, 2004). Pubescent se již snaží vymanit ze závislosti na rodičích, snaží se přijímat zodpovědnost a směřovat svůj život k úplnému osamostatnění (Čáp, Mareš, 2007).

Z hlediska důležitosti sociálních skupin, do nichž pubescent patří je škola nyní již „*významná spíš z hlediska budoucího sociálního zařazení, školní úspěšnost se stává podmínkou pro přijetí do vyšší školské instituce, resp. zařízení profesní přípravy*“ (Vágnerová, 2005, s. 347).

Mění se již postoj k učitelům. Dospívající se snaží odpoutat od autority, k učitelům bývají často netolerantní. Ve škole usilují především o diskuzi a možnost projevit svůj názor. To ale často učitelé klasifikují jako projev drzosti, byť je to pubescentovou přirozeností (Vágnerová, 2005). Jejich kritika učitelů je v nich již zakořeněná, vidí každou učitelovu

chybu a nedostatek, které samozřejmě náležitě komentují. Pozitivní vztah k učitelům vyjadřován nebývá, a pokud ano, tak pouze slabě a ostýchavě (Říčan, 2004).

Vágnerová říká, že pro pubescenta má největší význam především vrstevnická skupina, protože vztahy s vrstevníky uspokojují pubescentovy psychické potřeby:

- potřebu stimulace – kontakt s vrstevníky;
- potřebu smysluplného učení – společně experimentují, učí se různými strategiím;
- potřebu jistoty a bezpečí – po odpoutání se od rodiny je vrstevnická skupina novým zázemím (Vágnerová, 2005).

Kromě psychických potřeb je prostřednictvím vrstevnické skupiny uspokojována také touha po intimních vztazích (Vágnerová, 2000).

3.3 Komunikace se žáky a mezi žáky v pubertě

Komunikace s pubescenty má jeden základní neopominutelný rys, a sice ten, že se vyznačuje vzájemným nepochopením. Dospívající člověk „*chce být akceptován jako rovnocenný partner, a jestliže má pocit, že tomu tak není, přestává být ochoten komunikovat nebo provokuje*“ (Vágnerová, 2000, s. 231). Nechce naslouchat ostatním, především dospělým (rodičům a učitelům), věří ve vlastní pravdu, názory dospělých považuje za zastaralé a mnohdy hloupé. Jeho komunikace je velice zatížená emoční přecitlivělostí a vztahovačností, je tedy těžké mu něco vytýkat (Vágnerová, 2000).

Dospělí často k těmto specifickým v chování a komunikování pubescentů nejsou tolerantní, ba naopak jsou velice netrpěliví a „*často řeší komunikační problém autoritativní zkratkou, která k ničemu nevede, leda snad ještě posílí negativismus a ublíženost pubescenta*“ (Vágnerová, 2000, s. 231). Jako učitelé si musíme uvědomit, že komunikace se žáky v období dospívání vyžaduje především takt, pochopení a sebeovládání. Je nutné mít toto na paměti, abychom v konfrontaci se žáky tohoto věku, nesehávali (Pospíšil, 1996).

Komunikace v období dospívání se ale vyvíjí i kladným směrem. Její specifičnost tkví především v obohacení řeči o abstraktní pojmy, zdokonalení písemného projevu a také v obohacení obsahu sdělení, což souvisí s Piagetovým stadiem formálních logických operací, o němž jsme se zmiňovali v kap. 3.2 (Fenwick, Smith, 1994).

Pro komunikaci s vrstevníky je typické vytváření vlastního komunikačního stylu, „*který je typický užíváním určitých obrátů, preferencí některých slov, specifických oslovení,*

jakousi šroubovaností a teatrálností“ (Vágnerová, 2000, s. 231). Jejich rozmluvy jsou typické svou hlučností, především ve větších skupinách vrstevníků, slangovými výrazy (jsou používány proto, aby dospěli jejich komunikaci rozuměli co nejméně) či tzv. hihňáním. Jsou to projevy egocentrismu, který je pro toto období typický. Nevšímavost k ostatním lidem okolo je z tohoto hlediska neopominutelnou součástí pubertálního vývoje (Vágnerová, 2000).

3.4 Komunikace ve školním prostředí

Komunikace je jednou ze základních podmínek vyučování. Vzdělávání a výchovu nelze bez ní uskutečnit (Gavora, 2007).

Komunikace ve školním prostředí se od jiných komunikačních situací velice liší. Žáci hovoří jiným jazykovým kódem, než např. při komunikaci s vrstevníky či rodiči, protože *„způsob, jímž se mluví ve škole, je regulován určitými pravidly, která mluvčí musí dodržovat, pokud se do komunikace chtějí zapojit“ (Šeďová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 42). Pokud žák chce být ve škole úspěšný, musí tato pravidla dodržovat a nenechat se ovládat emocemi, které člověka vybízí např. ke sklonům k užívání nářečních slov nebo k vykřikování, což je s těmito pravidly v rozporu (Šeďová, Švaříček, Šalamounová, 2012).*

Tato pravidla dále specifikuje Gavora (2007), který vymezuje, jakými formami může komunikace ve třídě probíhat. Hovořit může jeden z přítomných, některý z žáků nebo učitel. Ostatní poslouchají. Hovořit mohou i žáci mezi sebou. Učitel i žáci nevyužívají pouze verbální komunikaci. Mohou se vyjadřovat i písemně, popř. neverbálními projevy (gestem, pohybem hlavy apod.).

Nejen pro žáky na 2. stupni (i když pro ně je to patrně nejvýznamnější prvek) je podstatné to, jakým způsobem učitel komunikuje a jak na ně jeho komunikace působí. Chladnost, věcnost a strohost jim není tak příjemná jako když je učitel milý a jeho hlas působí klidně. Komunikace, která je emocionálně pozitivní, naplňuje žákovy potřeby a vede k lepším učebním výsledkům (Gavora, 2007).

Z učitelovy strany je také důležitá empatie. Pokud se učitel dokáže vcítit do žáka, dokáže poznat, jak se žák cítí, tak vytváří dobré klima pro komunikaci ve třídě. Ke vcítění se do žáka mohou učitelé pomoci výrazy tváře, gestikulace, postoj, rychlost řeči, a další verbální i neverbální projevy. Důležité je, aby si žák uvědomil, že jej učitel chápe (Gavora, 2007).

Pro žáky v období puberty je důležité také to, abychom je akceptovali. Pokud to dokážeme, žák si k nám vytvoří důvěru. Gavora specifikuje projevy akceptace žáka takto:

- necháme žáka dokončit práci, kterou vykonává se zájmem;
- neskáčeme žáku do řeči;
- oceňujeme žáka a povzbuzujeme jej v jeho výkonech;
- akceptujeme nápady žáka;
- jsme k žáku zdvořilí;
- vyjadřujeme náklonnost k žáku;
- vyjadřujeme sympatii vůči všem žákům (nedáváme najevo antipatii vůči některým z nich);
- pokud kritizujeme, dáváme se pozor, abychom kritizovali špatný výkon a ne osobnost žáka;
- dodržujeme pravidla, na kterých jsme se dohodli se žáky (Gavora, 2007).

Žákům bychom měli dávat najevo, že nás učení baví, protože projevem entuziasmu můžeme tzv. nakazit i žáky. V rámci probírání učiva, můžeme využívat i své osobní zkušenosti a zážitky, které nás žákům více přiblíží. Pokud necháváme mluvit žáka, musíme jej aktivně poslouchat, aby vědět, že to, co říká, nás zajímá (Gavora, 2007).

A nakonec si necháme rčení, které říká, že humor je kořením života. Toto totiž platí i ve třídě. Humor nám pomůže nadlehčit situaci, snížit napětí a podpořit přátelské vztahy ve třídě. Povzbudí žáky, dodá jim odvalu a pomůže odbourat konflikty. Je to jeden z nejvýznamnějších prvků komunikace. A nejen ve škole (Gavora, 2007).

4 Základní vzdělávání

Abychom mohli hovořit o základním vzdělávání, musíme si alespoň okrajově přiblížit systém vzdělávání v České republice, který je zakotven v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon zavádí do vzdělávání soustavy systém kurikulárních dokumentů, které jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní (upravený RVP ZV, 2013).

Na státní úrovni hovoříme o Národním programu vzdělávání, který vymezuje počáteční vzdělávání jako celek, a Rámcových vzdělávacích programech (dále jen RVP), které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání (upravený RVP ZV, 2013). Pro naši práci je podstatný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), s nímž budeme dále pracovat.

Školní úroveň představují Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), které si školy vytváří samy podle zásad stanovených v příslušném RVP., a vzdělávání uskutečňují podle nich (upravený RVP ZV, 2013).

4.1 Organizace základního vzdělávání

„Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině“ (upravený RVP ZV, 2013, s. 8). Tuto vzdělávací etapu musí povinně absolvovat každé dítě v České republice ve dvou stupních (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, 2001, s. 47). My se v této práci věnujeme 2. stupni, proto si pojetí vzdělávání na tomto stupni nyní přiblížíme tak, jak o něm hovoří RVP ZV): *„Základní vzdělávání na 2. stupni pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatní učení, utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie. Pojetí základního vzdělávání na 2. stupni je budováno na širokém rozvoji zájmu žáků, na vyšších učebních možnostech žáků a na provázanosti vzdělávání a života školy se životem mimo školu“* (upravený RVP ZV, 2013, s. 8).

Zjednodušeně lze říci, že základní vzdělávání má především pomáhat žákům rozvíjet klíčové kompetence, které rovněž vymezuje RVP ZV, a poskytnout základ všeobecného vzdělání zaměřený především na praktickou stránku života. V etapě základního vzdělávání rozvíjíme pomocí učiva tyto klíčové kompetence:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní (upravený RVP ZV, 2013).

V tomto výčtu vypadají klíčové kompetence izolovaně, avšak pravdou je, že se vzájemně prolínají a jejich rozvoji je podmiňován veškerý vzdělávací obsah, který se ve škole realizuje a o němž budeme hovořit v následující části (upravený RVP ZV, 2013).

4.2 Obsah základního vzdělávání na 2. stupni základní školy

Obsah základního vzdělávání, resp. vzdělávací obsah je v RVP ZV rozdělen do devíti tzv. vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny vzdělávacími obory. Pro větší přehlednost je řadíme do tabulky:

Vzdělávací oblast	Vzdělávací obory
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk
Matematika a její aplikace	Matematika a její aplikace
Informační a komunikační technologie	Informační a komunikační technologie
Člověk a jeho svět	Člověk a jeho svět
Člověk a společnost	Dějepis, Výchova k občanství
Člověk a příroda	Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis
Umění a kultura	Hudební výchova, Výtvarná výchova
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví, Tělesná výchova
Člověk a svět práce	Člověk a svět práce

Vzdělávací oblasti jsou vždy uvedeny charakteristikou jednotlivé vzdělávací oblasti a rozděleny na vzdělávání na 1. a 2. stupni. Za charakteristikou vzdělávací oblasti následuje cílové zaměření vzdělávací oblasti a poté je již vzdělávací obsah vzdělávacího oboru tvořen očekávanými výstupy, které mají činnostní povahu, a učivem, které je rozděleno do

jednotlivých tematických okruhů. Pro nás je samozřejmě klíčovou vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace, které se budeme věnovat v následující části.

4.3 Komunikační výchova na 2. stupni základní školy

V oblasti vzdělávání se termíny komunikace a komunikační výchova objevují stále častěji. V RVP ZV „*se objevují v podobě klíčových kompetencí, zastoupeny jsou mezi průřezovými tématy (především Osobnostní a sociální výchova) a komunikační výchova přímo spoluvytváří vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace*“ (Vala, 2011 in Mlčoch, 2011, s. 160).

V předchozích částech jsme si přiblížili klíčové kompetence a vzdělávací oblasti. Pro naši práci je podstatná kompetence komunikativní a vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace, do níž spadá vzdělávací obor Český jazyk a literatura, s nimiž se nyní seznámíme blíže.

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je rozdělen do tří částí:

- Komunikační a slohová výchova;
- Jazyková výchova;
- Literární výchova.

Pro naši práci je důležitá právě Komunikační a slohová výchova, prostřednictvím níž „*se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah*“ (upravený RVP ZV, 2013. s. 16). Očekávané výstupy, kterých má žák dosáhnout, a učivo této složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura jsou jasně a srozumitelně vyjádřeny v RVP ZV (viz příloha č. 1).

Jak již bylo výše naznačeno, je rozvíjení komunikativní kompetence u žáků jedním z klíčových cílů, které si má pedagog klást a nejen proto, že mu to vymezuje RVP ZV, ale především proto, že současná společnost přisuzuje komunikaci velký význam. A spousta odborníků se domnívá, že by komunikační výchova ve výuce měla být posílena, a to nejen v hodinách českého jazyka či literatury, ale i v ostatních předmětech, neboť stále ještě se dá tato výuka označit jako nedostačující, jak upozorňuje Adámková (2011, in Mlčoch, 2011). Může to tak být i proto, že se učitelé bojí nároků, které jsou na ně kladeny. Gejgušová (2011, in Mlčoch, 2011) se zmiňuje o tom, že např. při práci s literárním textem se může objevit

obrovské množství nejrůznějších názorů na interpretaci textu a učitel musí být schopný okamžitě reagovat, hodnotit, oceňovat přínosné pohledy na text.

Komunikační výchova může být rozvíjena naprosto necíleně prostřednictvím vhodných vyučovací metod, např. brainstormingu (pozn. bouře nápadů), při němž je zapotřebí, aby všichni žáci v průběhu stanoveného času dali dohromady co nejvíce nápadů k zadanému problému, které se zapisují na tabuli, aby inspirovaly k dalším myšlenkám (Skalková, 2007).

Komunikace může být na základní škole rozvíjena i formou Dramatické výchovy, kterou najdeme v RVP ZV jako doplňující vzdělávací obor (upravený RVP ZV, 2013).

Nastínit možnosti rozvoje komunikační výchovy v oblasti asertivní komunikace (v hodinách českého jazyka a literatury) se pokusíme i my v praktické části této práce.

Praktická část diplomové práce

5 Formulace výzkumného problému

V praktické části této diplomové práce se budeme zabývat tím, zda se u žáků rozvíjí míra asertivní komunikace během čtyř let na druhém stupni základní školy. Z tohoto důvodu jsme orientovali výzkumné šetření na žáky 6. a 9. ročníku.

Výzkumné šetření jsme provedli za účelem zjištění, zda žáci asertivně komunikují a zda jsou k asertivní komunikaci vedeni ve škole, konkrétně v hodinách českého jazyka a literatury.

Abychom zjistili, do jaké míry se asertivní komunikace u žáků v tomto období rozvíjí, stanovili jsme dvě základní oblasti, na které jsme hledali odpověď pomocí dotazníkového šetření:

- asertivní komunikace u žáků samotných;
- asertivní komunikace v hodinách českého jazyka;

Na základě zjištěných údajů jsme vypracovali několik námětů na cvičení, které mohou učitelům sloužit jako podpora pro rozvoj asertivní komunikace u žáků v rámci výuky (viz příloha č. 3).

5.1 Stanovení cíle výzkumu

Jak jsme již výše uvedli, výzkum byl proveden za účelem zjištění, zda žáci asertivně komunikují a především, zda jsou k asertivní komunikaci vedeni v hodinách českého jazyka a literatury. Dotazník byl proto zaměřen přímo na hodiny českého jazyka a literatury. Abychom zajistili objektivnost odpovědí, jednou z otázek dotazníku bylo i zjištění vztahu žáků k učiteli.² To, jaký vztah mají žáci k učiteli, často ovlivní i jejich nahlížení na předmět. Často se stává, že pokud máme k učiteli z nejrůznějších důvodů negativní vztah, projeví se to i v našem vztahu k předmětu, který učitel vyučuje. S tím souvisí i odpovědi na otázky v dotazníku, které jsou zaměřeny na podobu komunikace v hodinách českého jazyka a literatury. Domníváme se totiž, že by se mohlo stát, že v otázkách, které vyznívají pro učitele

² Tuto otázku jsme do interpretace výsledků výzkumného šetření nezahrnuli. Do dotazníku byla zařazena pouze z důvodu, který zde uvádíme.

kladně, by žák, který má k danému učiteli záporný vztah, mohl odpovědět neobjektivně, aniž by si to uvědomoval.

Výsledky našich respondentů vyzněly vcelku pozitivně. Většina z nich má ke svému učiteli českého jazyka a literatury kladný vztah.³

Žáci v období školní docházky na 2. stupni základní školy jsou ovlivněni pubertou, i proto budou výsledky výzkumu, který je zaměřen na komunikaci, resp. asertivní komunikaci, zajímavé. Komunikace v pubertě je totiž velice specifická (v této práci jí věnujeme kap. 3), neboť je ovlivněna psychickým vývojem jedince, který má v této době značně posílenou emoční stránku osobnosti, což se nejvíc projeví právě ve způsobu komunikace s okolím.

5.2 Metodologie výzkumu

Pro realizaci výzkumu byla použita dotazníková metoda, jejíž výhoda tkví především v rychlém a jednoduchém sběru údajů. Pedagogický slovník o dotazníku hovoří jako o výzkumném a diagnostickém prostředku, určeném ke shromažďování informací od dotazovaných osob. Místo ústních odpovědí, které přináší např. rozhovor, dotazník podává odpovědi písemné a na rozdíl od rozhovoru nám šetří čas (Mareš, Průcha, Walterová, 1995). Osobu, která dotazník vyplňuje, označujeme jako respondenta. Otázky v dotazníku bývají otevřené, polootevřené, uzavřené a škálované (Gavora, 2000).

Dotazník (viz příloha č. 2) jsme sestavili sami na základě prostudované literatury o asertivitě, komunikaci, o asertivní komunikaci a přizpůsobili jsme ho školnímu prostředí, přesněji řečeno hodinám českého jazyka a literatury.

V dotazníku je uvedeno 20 otázek a jednotlivé otázky mají podobu škály. Pro naši potřebu se výborně hodila Likertova škála ke zjišťování postojů a názorů jednotlivých žáků.

³ Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedlo 39 % respondentů, že má kladný vztah ke svému učiteli českého jazyka, 34 % respondentů má spíše kladný vztah, 14 % respondentů si nebylo jistých ohledně vztahu ke svému učiteli českého jazyka, 9 % respondentů spíše nesouhlasí s tím, že mají kladný vztah ke svému učiteli českého jazyka a 4 % respondentů nemají kladný vztah ke svému učiteli českého jazyka.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedlo 43 % respondentů, že má kladný vztah k učiteli českého jazyka, 33 % respondentů má spíše kladný vztah k učiteli českého jazyka, 8 % respondentů si nebylo odpovědí jistých, 11 % respondentů spíše nesouhlasilo s kladným vztahem k učiteli českého jazyka a 6 % respondentů nemá kladný vztah k učiteli českého jazyka.

Na stupnici vyjádřili žáci míru svého souhlasu s otázkami, v nichž jsme střídali pozitivní a negativní formulace, abychom zabránili stereotypnímu vyplňování škál. Likertova škála má tuto podobu:

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření probíhalo v říjnu 2014 na třech základních školách ve Zlínském kraji. Jak již bylo výše zmíněno, dotazník vyplňovali žáci 6. a 9. ročníku. Výzkumného šetření se zúčastnilo vždy 6 žáků z každé třídy. Tito žáci měli různý prospěch z českého jazyka a literatury. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 102 žáků, z toho 54 žáků 6. ročníku a 48 žáků 9. ročníku. Všichni žáci byli ochotní, dotazník vyplňovali pečlivě v mé přítomnosti a jeho návratnost byla stoprocentní.

6 Vlastní výzkumné šetření a interpretace výsledků

Tato kapitola je zaměřena na výsledky provedeného výzkumu. Nejdříve se podíváme na to, jak bylo výzkumné šetření realizováno a poté si nastíníme výsledky žáků obou ročníků. Výsledky budeme interpretovat a závěry poté shrneme v následující kapitole.

Dotazník byl pomyslně rozdělen na tři tematické okruhy: asertivní komunikace žáků samotných, asertivní komunikace v hodinách českého jazyka a vztah žáků k učiteli. Při vyhodnocování výsledků se budeme zabývat pouze prvními dvěma okruhy. Třetí okruh do interpretace výsledků zahrnovat nebudeme z důvodu, který jsme uvedli v předchozí kapitole.

Na otázky odpovídalo celkem 102 respondentů, z toho 54 respondentů navštěvovalo 6. ročník základní školy a 48 respondentů 9. ročník základní školy. Návratnost dotazníků byla stoprocentní.

6.1 Průběh výzkumného šetření

Na všech třech základních školách nám vyšli vstříc. S pomocí tamních učitelů českého jazyka jsme vybrali vždy z každé třídy v 6. a 9. ročníku šest žáků různého prospěchu, které nám učitelé během některé ze svých hodin dali k dispozici.

Žáky jsme si vždy vzali s sebou do sborovny, představili se jim a seznámili je s naším výzkumem. Následně jsme jim rozdali dotazníky (viz příloha č. 2) a byť v nich měli hlavičky s pokyny k vyplnění, ještě jednou jsme jim je vysvětlili.

Díky ochotě personálu škol a tomu, že nám bylo umožněno vyplňovat dotazníky se žáky, byla návratnost dotazníků stoprocentní.

6.2 Vyhodnocení výzkumného šetření pro žáky 6. a 9. ročníků

6.2.1 Asertivní komunikace u žáků samotných

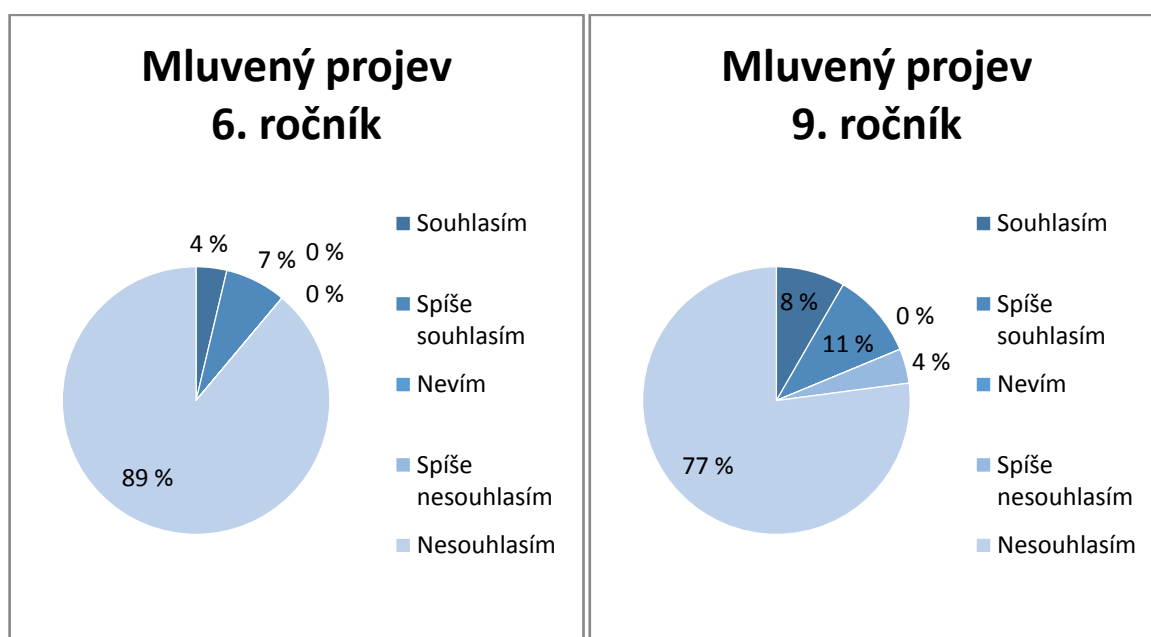
K této výzkumné oblasti se vztahovaly otázky č. 1, 8, 9, 10, 16, 17, 18.

Otázka č. 1

Ve škole se účastním soutěží v mluvených projevech.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	2	4
spíše souhlasím	4	5
nevím	0	0
spíše nesouhlasím	0	2
nesouhlasím	48	37

Tabulka 1: Mluvený projev



Obrázek 1: Mluvený projev 6. ročník

Obrázek 2: Mluvený projev 9. ročník

Touto otázkou jsme sledovali, zda žáci vůbec jsou ochotni otevřeně promluvit před lidmi.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedla pouhá 4 % respondentů, že se účastní soutěží v mluvených projevech, 7 % respondentů uvedlo, že se spíše účastní, tedy neúčastní se pravidelně. Celých 89 % respondentů se ale těchto soutěží vůbec neúčastní. Zbylé dvě odpovědi zastoupeny vůbec nebyly.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku se 8 % respondentů účastní soutěží v mluvených projevech, 11 % respondentů se spíše účastní, 4 % respondentů se spíše

neúčastní, tedy neúčastní se pravidelně, 77 % respondentů se neúčastní těchto soutěží vůbec. Zbývá odpověď zastoupena nebyla.

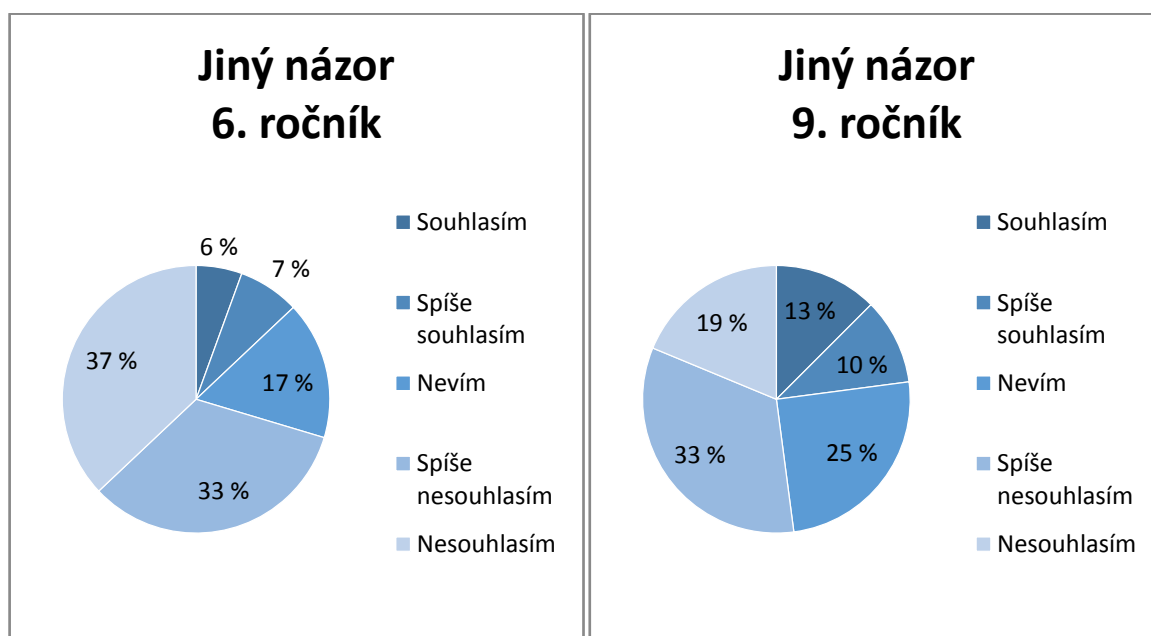
Ohledně účasti žáků na soutěžích v mluvených projevech jsme tedy nezaznamenali větší rozdíl mezi žáky 6. a 9. ročníku. Žáků, kteří se opravdu pravidelně účastní soutěží v mluvených projevech, je v 9. ročníku pouze o 4 % více, než v 6. ročníku.

Otázka č. 8

Pokud mám jiný názor než ostatní, vyjádřím jej, ale jsem ochoten akceptovat i jejich názory.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	3	6
spíše souhlasím	4	5
nevím	9	12
spíše nesouhlasím	18	16
nesouhlasím	20	9

Tabulka 2: Jiný názor



Obrázek 3: Jiný názor 6. ročník

Obrázek 4: Jiný názor 9. ročník

Touto otázkou jsme sledovali rozvíjení základní a zároveň empatické asertivity u žáků.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedlo 6 % respondentů, že umí vyjádřit svůj názor, ale zároveň akceptuje i názory ostatních, 7 % respondentů s touto odpovědí spíše souhlasí. Celých 17 % respondentů si nebylo odpovědí jistých, 33 % respondentů spíše nesouhlasí a 37 % respondentů nesouhlasí.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedlo 13 % respondentů, že souhlasí a 10 % respondentů, že spíše souhlasí s tím, že umí vyjádřit svůj názor a zároveň respektuje názory ostatních. Avšak 25 % respondentů nevědělo, zda to dokáže, 33 % respondentů spíše nesouhlasilo a 19 % respondentů nesouhlasilo.

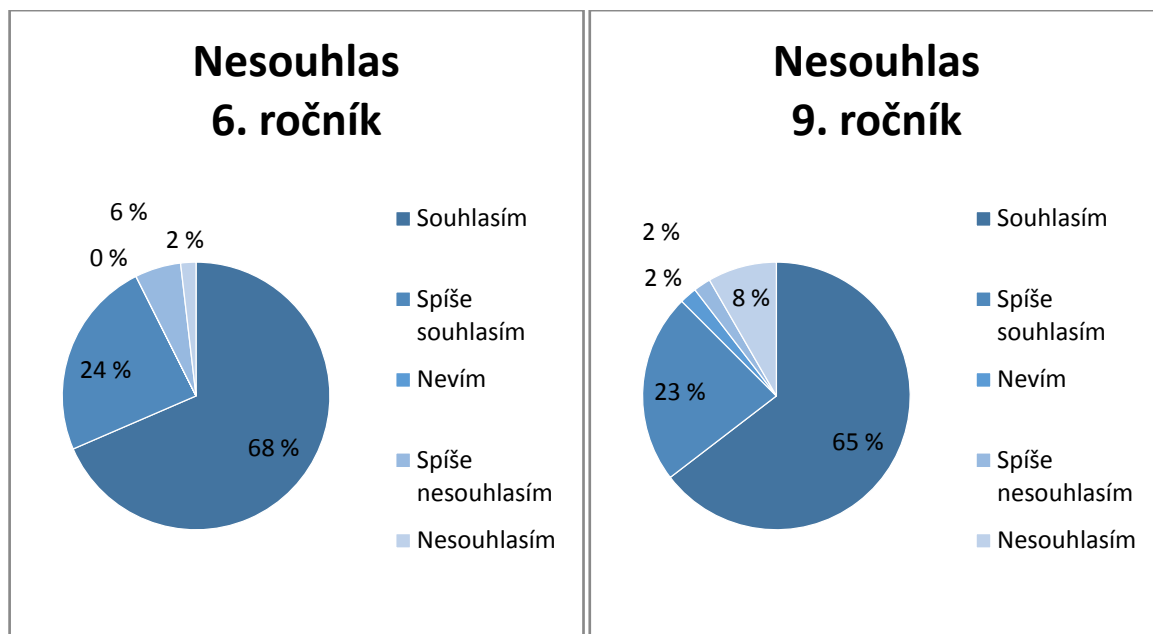
V této otázce jsme zaznamenali jakýsi posun mezi žáky 6. a 9. ročníku. Žáků, kteří opravdu umí vyjádřit svůj názor je v 9. ročníku o 7 % více, než v 6. ročníku a žáků, kteří toto vůbec neumí, je v 9. ročníku o 18 % méně, než v 6. ročníku.

Otázka č. 9

Pokud s mým názorem ostatní nesouhlasí, není mi to příjemné.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	37	31
spíše souhlasím	13	11
nevím	0	1
spíše nesouhlasím	3	1
nesouhlasím	1	4

Tabulka 3: Nesouhlas



Obrázek 5: Nesouhlas 6. ročník

Obrázek 6: Nesouhlas 9. ročník

Tuto otázku jsme do dotazníku zařadili, abychom zjistili rozvoj základní asertivity u žáků.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedlo 68 % respondentů, že souhlasí s tím, že pokud s jejich názorem někdo nesouhlasí, není jim to příjemné, 24 % respondentů uvedlo, že spíše souhlasí, 6 % respondentů uvedlo, že spíše nesouhlasí a pouhým 2 % respondentů tato situace nevádí. Zbylá odpověď zastoupena nebyla.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedlo 65 % respondentů, že jim není příjemné, když někdo s jejich názorem nesouhlasí, 23 % respondentů uvedlo, že s tím spíše souhlasí, 2 % respondentů si nebyla jistá, stejně tak 2 % respondentů uvedla, že spíše nesouhlasí s tím, že by jim bylo nepříjemné, pokud s jejich názorem někdo nesouhlasí a 8 % respondentů uvedlo, že s tímto nesouhlasí.

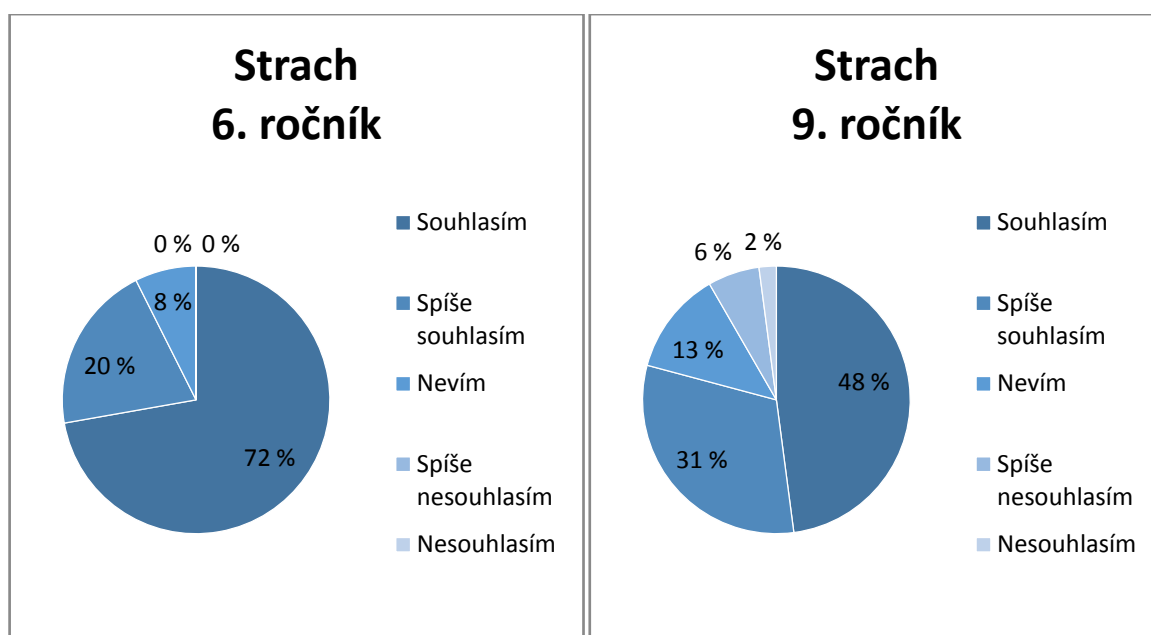
Z grafů je patrné, že tady není větší rozdíl ve výpovědích. Většina žáků, jak z 6., tak z 9. ročníku, se shodla, že pokud s jejich názorem někdo nesouhlasí, není jim to příjemné. V 9. ročníku to bylo o pouhých 3% žáků méně, než v 6. ročníku.

Otázka č. 10

Pokud něčemu nerozumím, raději to nepřiznávám, bojím se učitele/učitelky zeptat.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	39	48
spíše souhlasím	11	31
nevím	4	13
spíše nesouhlasím	0	6
nesouhlasím	0	2

Tabulka 4: Strach



Obrázek 7: Strach 6. ročník

Obrázek 8: Strach 9. ročník

V této otázce jsme zjišťovali rozvoj základní a konfrontativní (konfrontační) asertivity u žáků a zároveň jsme zjišťovali, zda žáci umí uplatnit své asertivní právo říci „já ti nerozumím“.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedlo 72 % respondentů, že se bojí učitele zeptat, pokud něčemu nerozumí, 20 % respondentů uvedlo, že se spíše bojí, 8 % respondentů si nebylo odpovědi jistých. Další z nabízených možností zastoupeny nebyly, tedy v 6. ročníku se neobjevil žák, který by se s určitostí nebál učitele zeptat, pokud by něčemu nerozuměl.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedlo 48 % respondentů, že se bojí učitele zeptat, pokud něčemu nerozumí, 31 % respondentů se spíše bojí zeptat, 13 % respondentů si nebylo odpovědí jistých. Pouhých 6 % respondentů odpovědělo, že se spíše nebojí zeptat a 2 % respondentů odpověděla, že se zeptat nebojí.

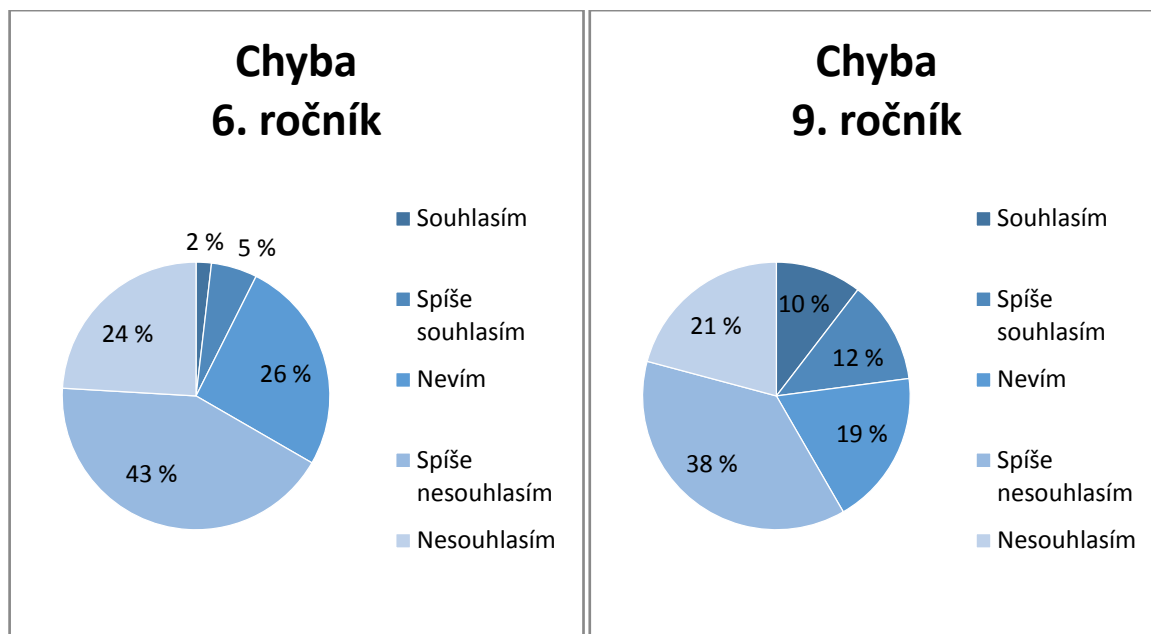
Pokud máme srovnat odpovědi na tuto otázku u žáků 6. a 9. ročníku, musíme poznamenat, že v 9. ročníku je stále celkem 48 % žáků, kteří se opravdu bojí učitele zeptat, pokud něčemu nerozumí, ale v 6. ročníku je to o celých 24 % žáků více. Navíc jsme v 6. ročníku nenarazili na žáka, který by se nebál učitele zeptat, pokud něčemu nerozumí, kdežto v 9. ročníku se nebojí zeptat 8 % dotazovaných žáků. Posun mezi 6. a 9. ročníkem tedy v této otázce pozorovat můžeme.

Otázka č. 16

Pokud si jsem jistý/á, že učitel/učitelka udělal/a chybu, řeknu mu/jí o tom.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	1	5
spíše souhlasím	3	6
nevím	14	9
spíše nesouhlasím	23	18
nesouhlasím	13	10

Tabulka 5: Chyba



Obrázek 9: Chyba 6. ročník

Obrázek 10: Chyba 9. ročník

Touto otázkou jsme sledovali rozvoj základní a konfrontativní (konfrontační) asertivity u žáků.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedla 2 % respondentů, že pokud učitel udělá chybu, řekne mu o tom, 5 % respondentů uvedlo, že s tímto spíše souhlasí, 26 % respondentů si nebylo jistých, zda by dokázalo učitele upozornit na chybu. Celých 43 % respondentů odpovědělo, že spíše nesouhlasí s tím, že by upozornilo učitele na chybu, pokud by ji udělal, a 24% respondentů by učitele neupozornilo.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedlo 10 % respondentů, že by upozornilo učitele, pokud by udělal chybu, 12 % respondentů by jej spíše upozornilo, 19 % respondentů si nebylo jistých, zda by upozornili učitele na chybu, 38 % respondentů by spíše neupozornilo učitele na chybu a 21 % respondentů by jej určitě neupozornilo, pokud by udělal chybu.

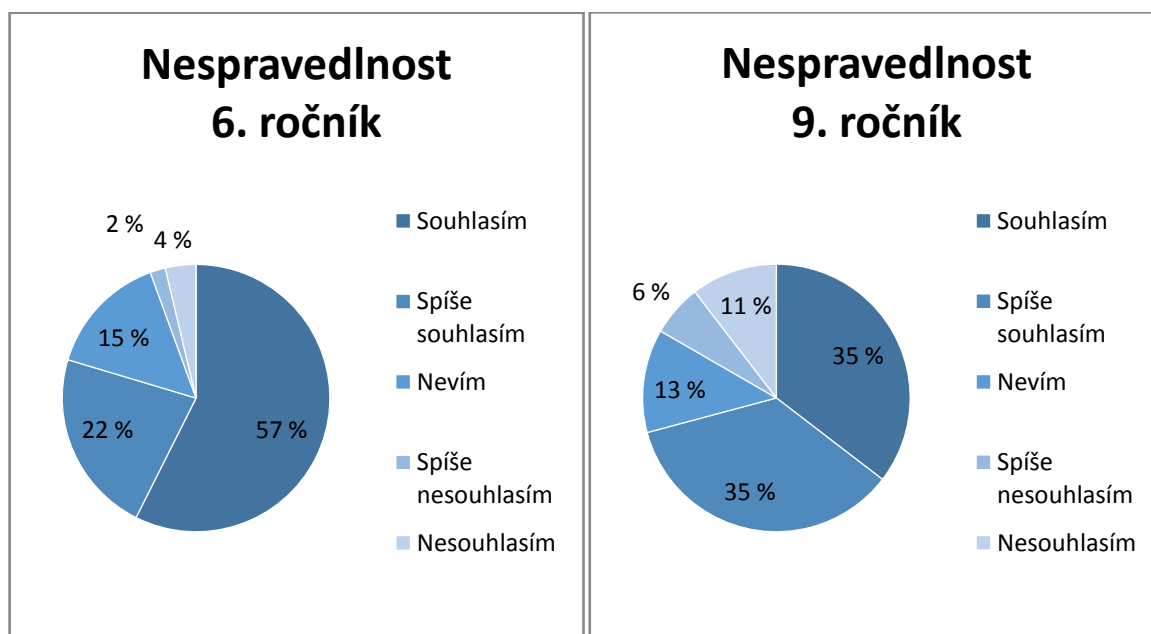
V 9. ročníku najdeme 10 % žáků, kteří by učitele upozornili na chybu a 12 % žáků, kteří by učitele na chybu neupozornili. V 6. ročníku jsou pouhá 2 % žáků, kteří by učitele na chybu upozornili a 5 % žáků, kteří by učitele na chybu spíše upozornili. Posun mezi 6. a 9. ročníkem je tedy v této otázce viditelný.

Otázka č. 17

Pokud mám pocit, že se ke mně učitel/učitelka zachoval/a nespravedlivě, nemám odvahu mu/jí to říct.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	31	17
spíše souhlasím	12	17
nevím	8	6
spíše nesouhlasím	1	3
nesouhlasím	2	5

Tabulka 6: Nespravedlnost



Obrázek 11: Nespravedlnost 6. ročník

Obrázek 12: Nespravedlnost 9. ročník

Touto otázkou jsme sledovali rozvoj základní a konfrontativní (konfrontační) asertivity.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedlo 57 % respondentů, že nemá odvahu říci učiteli, pokud z jeho strany cítí nespravedlnost, 22 % respondentů uvedlo, že by mu to spíše nedokázali říct, 15 % respondentů si nebylo jistých, zda by dokázali říci učiteli, že se k nim zachoval nespravedlivě, 2 % respondentů uvedla, že by to spíše dokázala a 4 % respondentů uvedla, že by učiteli řekla, že cítí, že se k nim zachoval nespravedlivě.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedlo 35 % respondentů, že by nedokázalo učitelů říci, že z jeho strany cítí nespravedlnost, stejný počet respondentů uvedl, že by to spíše nedokázal, 13 % respondentů si nebylo jistých, zda by to dokázalo, 6 % respondentů uvedlo, že by to spíše dokázalo a 11 % respondentů uvedlo, že by dokázalo říci učitelů, že z jeho strany cítí nespravedlnost.

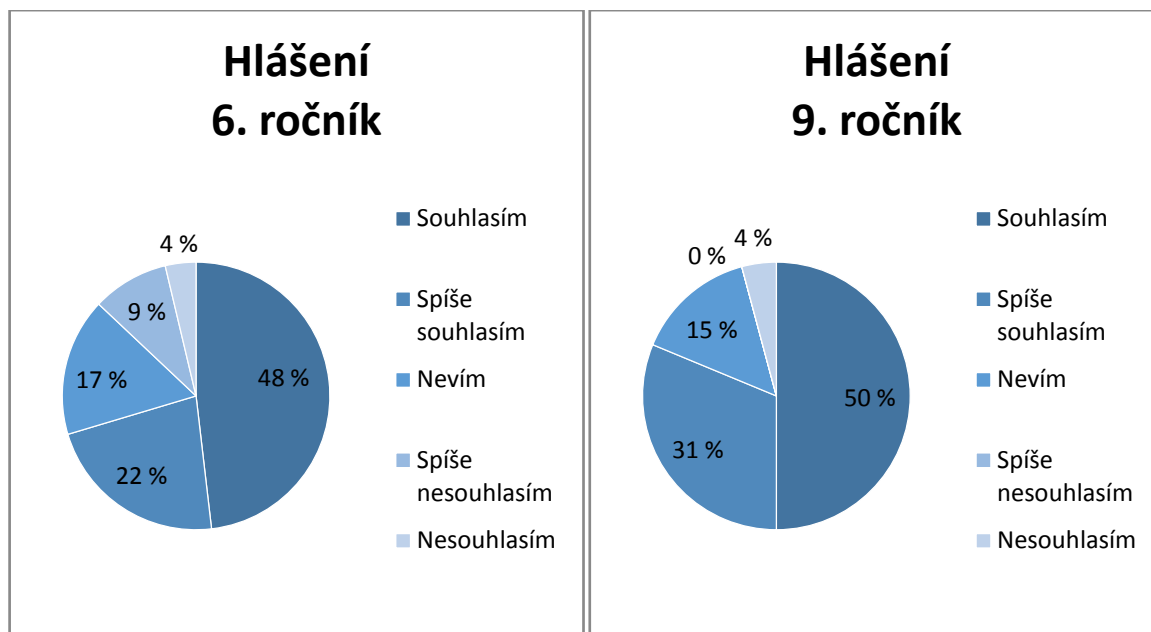
V situaci, kdy by měli žáci říci učitelů, že cítí, že se k nim zachoval nespravedlivě, je vidět posun mezi 6. a 9. ročníkem. V 6. ročníku je 57 % žáků, kteří by učitelů určitě nedokázali říci, že z jeho strany cítí nespravedlnost, v 9. ročníku je to „pouhých“ 35 %. Pokud se na to ale podíváme z druhé stránky, tak nám sice ubývá počet žáků, kteří by nedokázali říci učitelů, že se k nim zachoval nespravedlivě, ale stále je minimum žáků, kteří by se proti nespravedlnosti ze strany učitele bránili. Posun mezi žáky 6. a 9. ročníku je tedy znatelný, ale o asertivní komunikaci tady ještě mluvit nemůžeme.

Otázka č. 18

Když se učitel/učitelka na něco zeptá a já vím odpověď, řeknu ji, aniž bych se přihlásil, aby mě někdo nepředběhl.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	26	24
spíše souhlasím	12	15
nevím	9	7
spíše nesouhlasím	5	0
nesouhlasím	2	2

Tabulka 7: Hlášení



Obrázek 13: Hlášení 6. ročník

Obrázek 14: Hlášení 9. ročník

Touto otázkou jsme sledovali rozvoj základní asertivity u žáků.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedlo 48 % respondentů, že rychle řeknou odpověď bez hlášení, 22 % respondentů spíše řekne odpověď dříve, než se přihlásí, 17 % respondentů si nebylo jistých, zda se nejdřív hlásí a poté říká odpověď, 9 % respondentů se spíše přihlásí, 4 % respondentů se nejdříve hlásí a až po vyvolání mluví.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedla celá polovina, tedy 50 % respondentů, že mluví bez hlášení, 31 % respondentů spíše hned mluví, 15 % respondentů si nebylo jistých, jestli se nejprve hlásí nebo jestli nejprve mluví, 4 % respondentů odpověděla, že se nejprve přihlásí a až poté mluví. Zbylá odpověď zastoupena nebyla.

V této otázce jsme posun nezaznamenali, neboť žáci v obou sledovaných ročnících se víceméně shodli, že nejprve mluví a až poté se hlásí. Jen nepatrné procento čeká na vyvolání ze strany učitele.

6.2.2 Asertivní komunikace v hodinách českého jazyka

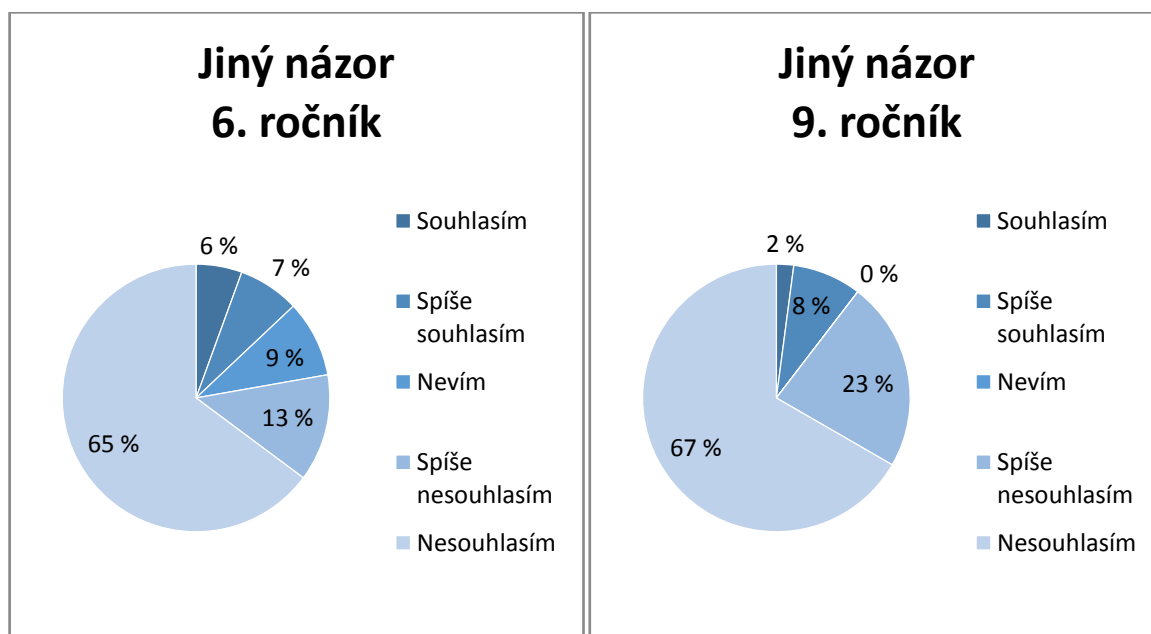
K této výzkumné oblasti se vztahovaly otázky č. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 19.

Otázka č. 2

Pokud mám jiný názor, než jaký prezentuje učitel/učitelka, mohu tento názor vyslovit, obhájit a učitel/učitelka jej respektuje.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	3	1
spíše souhlasím	4	4
nevím	5	0
spíše nesouhlasím	7	11
nesouhlasím	35	32

Tabulka 8: Respektování jiného názoru



Obrázek 15: Respektování jiného názoru 6. ročník

Obrázek 16: Respektování jiného názoru 9. ročník

Touto otázkou jsme sledovali, zda je ze strany učitelů u žáků rozvíjena základní, empatická a konfrontativní (konfrontační) asertivita.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedlo 6 % respondentů, že může vyslovit a obhájit svůj vlastní názor, 7 % respondentů uvedlo, že spíše může vyslovit a obhájit svůj vlastní názor, 9 % respondentů nevědělo, zda může vyslovit a obhájit svůj názor, 13 % respondentů odpovědělo, že spíše nemůže vyslovit a obhájit svůj názor a 65 % respondentů uvedlo, že nemůže vyslovit a obhájit svůj názor.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedla pouhá 2 % respondentů, že mohou vyslovit a obhájit svůj názor, 8 % respondentů uvedlo, že spíše může vyslovit a obhájit svůj názor, 23 % respondentů uvedlo, že spíše nemůže vyslovit a obhájit svůj názor a 67 % respondentů uvedlo, že nemůže vyslovit a obhájit svůj názor. Odpověď „nevím“ zastoupena nebyla.

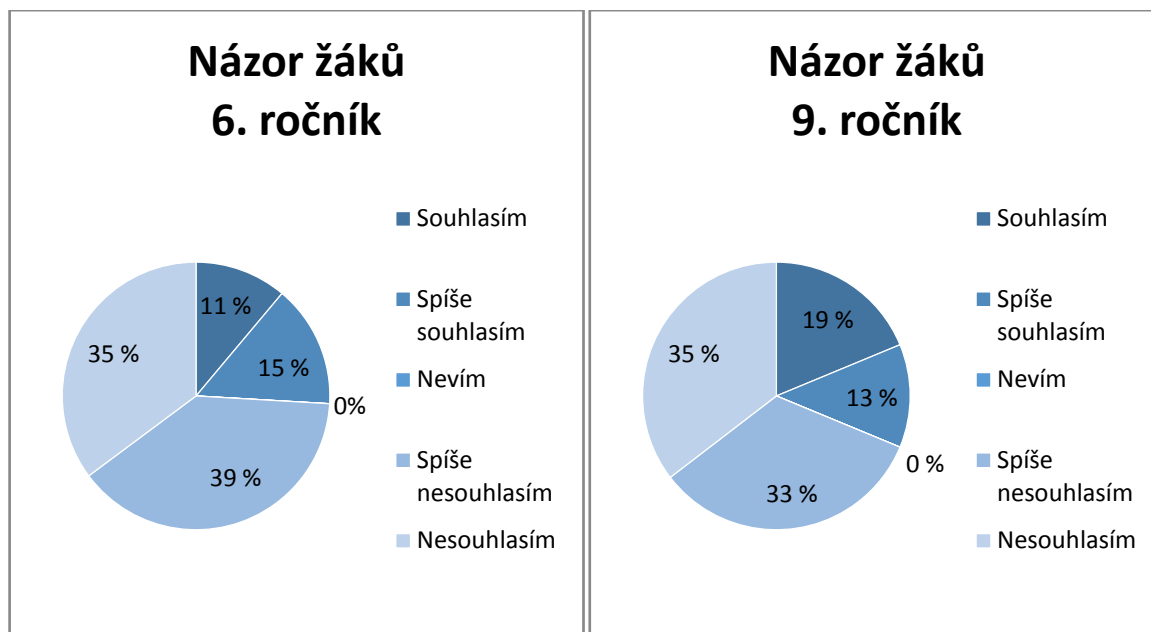
Pokud se podíváme na grafy, které nám znázorňují situaci, tak opět nevidíme žádný markantnější rozdíl mezi odpověďmi žáků 6. a 9. ročníku. Žáci se víceméně shodli, že vyslovit a obhájit svůj názor, pokud je jiný, než názor vyučujícího, nemají příležitost. Ti žáci, kteří tuto příležitost mají, byli zastoupeni pouze v malé míře.

Otázka č. 3

Učitel/učitelka se často ptá na názor žáků

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	6	9
spíše souhlasím	8	6
nevím	0	0
spíše nesouhlasím	21	16
nesouhlasím	19	17

Tabulka 9: Názor žáků



Obrázek 17: Názor žáků 6. ročník

Obrázek 18: Názor žáků 9. ročník

Tuto otázku jsme do dotazníku zařadili, abychom zjistili, zda je ze strany školy u žáků rozvíjena základní a konfrontativní (konfrontační) asertivita.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedlo 11 % respondentů, že se učitel v hodinách často ptá na názor žáků, 18 % respondentů spíše souhlasí, 39 % respondentů spíše nesouhlasí s tím, že se učitel často ptá na názor žáků a 35 % respondentů nesouhlasí s tím, že se učitel často ptá na názor žáků. Zbylá odpověď zastoupena nebyla.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedlo 19 % respondentů, že se učitel často ptá na názor žáků, 13 % respondentů s tímto spíše souhlasí, 33 % respondentů spíše nesouhlasí s tím, že se učitel často ptá na názor žáků a 35 % respondentů, tedy stejně jako v 6. ročníku, nemá pocit, že se učitel často ptá na názor žáků. Zbylá odpověď zastoupena nebyla.

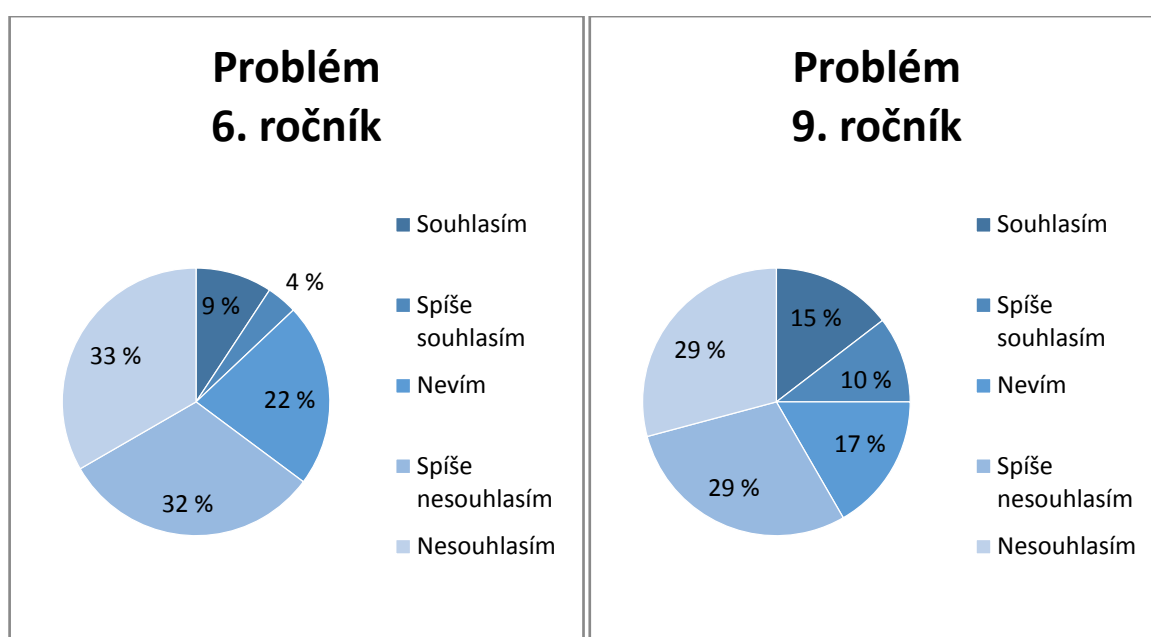
V 6. ročníku odpovědělo 11 % žáků, že se učitel určitě často ptá na názor žáků, v 9. ročníku to bylo o pouhých 8 % žáků více. Větší posun mezi odpověďmi v obou ročnících jsme tedy nezaznamenali.

Otázka č. 4

Učitel/učitelka bere v úvahu názory všech žáků, kteří se vyjádří k problému.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	5	7
spíše souhlasím	2	5
nevím	12	8
spíše nesouhlasím	17	14
nesouhlasím	18	14

Tabulka 10: Problém



Obrázek 19: Problém 6. ročník

Obrázek 20: Problém 9. ročník

Tato otázka měla za úkol zjistit, zda je u žáků rozvíjena základní, empatická a konfrontativní (konfrontační) asertivita.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedlo 9 % respondentů, že souhlasí s tím, že učitel bere v úvahu názory všech žáků, kteří se vyjádří k problému, 4 % respondentů s tímto spíše souhlasí, 22 % respondentů si nebyla jistá, zda učitel bere v úvahu názory opravdu všech žáků, 32 % respondentů spíše nesouhlasí s tím, že učitel bere v úvahu názory všech žáků a 33 % respondentů s tím vůbec nesouhlasí.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedlo 15 % respondentů, že učitel bere v úvahu názory všech žáků, kteří se vyjádří k problému, 10 % respondentů s tím spíše

souhlasí, 17 % respondentů si není jistých, zda jsou ze strany učitele brány v úvahu názory všech žáků a 29 % respondentů s tím buď spíše nesouhlasí, nebo nesouhlasí.

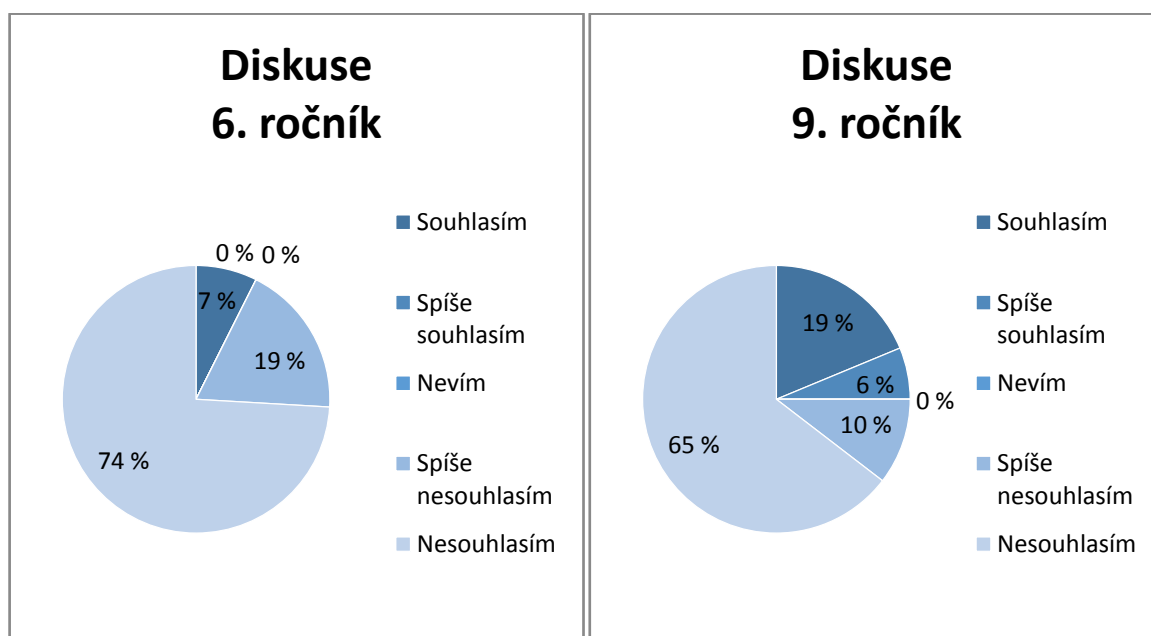
V 9. ročníku je 15 % žáků, kteří mají pocit, že učitel opravdu bere v úvahu názory všech žáků, kteří se vyjádří k problému, v 6. ročnících je to 9 % žáků. Opět tedy nemůžeme konstatovat, že bychom v tomto směru zaznamenali nějaký podstatnější rozdíl mezi oběma zkoumanými ročníky.

Otázka č. 5

V hodinách často diskutujeme.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	4	9
spíše souhlasím	0	3
nevím	0	0
spíše nesouhlasím	10	5
nesouhlasím	40	31

Tabulka 11: Diskuse



Obrázek 21: Diskuse 6. ročník

Obrázek 22: Diskuse 9. ročník

Tato otázka zjišťovala rozvoj všech typů asertivity, ke kterému formou diskuse dochází.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedlo 7 % respondentů, že mají pocit, že se v hodinách často diskutuje, 19 % respondentů si nebyla jistých, zda se v hodinách diskutuje často. Celých 74 % respondentů nesouhlasilo s tím, že se v hodinách často diskutuje. Zbylé odpovědi zastoupeny nebyly.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedlo 19 % respondentů, že se v hodinách často diskutuje, 6 % respondentů s tím spíše souhlasilo, 10 % respondentů spíše nesouhlasilo s tím, že by se v hodinách často diskutovalo a celých 65 % respondentů s tím nesouhlasilo vůbec. Zbylá odpověď zastoupena nebyla.

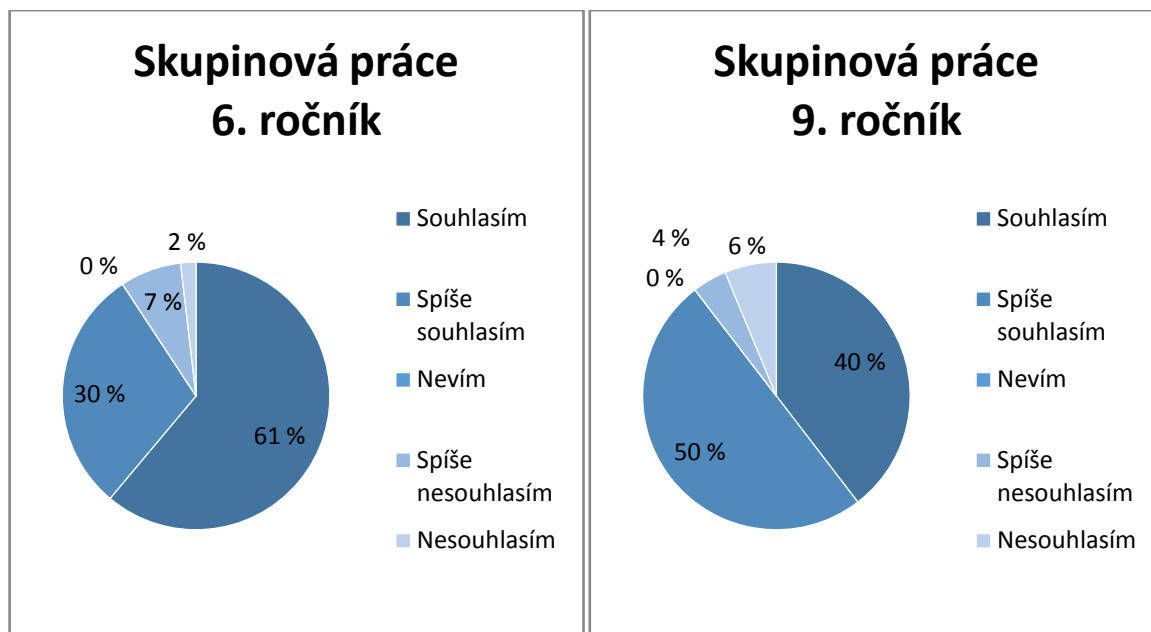
V 6. ročníku se žáci téměř jednomyslně shodli, že se v hodinách téměř nediskutuje, jen 7 % z nich nemělo tento pocit. V 9. ročníku přece jen celkem 25 % žáků buď souhlasilo, nebo spíše souhlasilo s tím, že se v hodinách často diskutuje. Z tohoto nám vyplývá, že užívání diskusní metody v hodinách českého jazyka a literatury se s věkem žáků zvyšuje. V této otázce jsme tedy posun zaznamenali, byť je stále i v 9. ročnících 65 % žáků, kteří si myslí, že se v hodinách diskutuje málo.

Otázka č. 6

Často jsme rozdělování do skupin, v nichž musíme spolupracovat a dohodnout se na řešení.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	33	19
spíše souhlasím	16	24
nevím	0	0
spíše nesouhlasím	4	2
nesouhlasím	1	3

Tabulka 12: Skupinová práce



Obrázek 23: Skupinová práce 6. ročník

Obrázek 24: Skupinová práce 9. ročník

Tato otázka měla za úkol zjistit rozvoj základní, empatické a konfrontativní (konfrontační) asertivity.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedlo 61 % respondentů, že jsou v hodinách často rozdělováni do skupin, 30 % respondentů s tímto spíše souhlasilo. Jen 7 % respondentů spíše nemá pocit, že by byli v hodinách často rozdělováni do skupin a 2 % respondentů si myslí, že nejsou v hodinách často rozdělováni do skupin, v nichž by měli spolupracovat a dohodnout se na řešení. Zbylá odpověď zastoupena nebyla.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedlo 40 % respondentů, že jsou v hodinách často rozdělováni do skupin, v nichž mají spolupracovat a dohodnout se na řešení, 50 % respondentů s tímto spíše souhlasí. Jen 4 % respondentů spíše nemá pocit, že by byli v hodinách často rozdělováni do skupin a 6 % respondentů s tímto vůbec nesouhlasí.

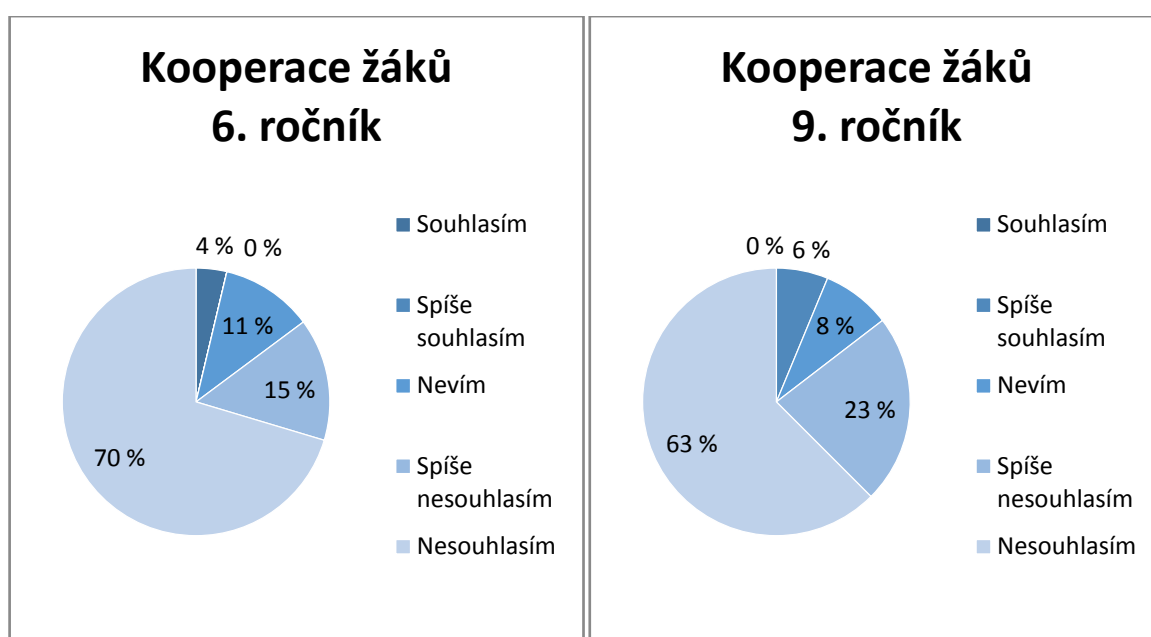
Na této otázce je vidět, že skupinová práce je v hodinách často realizována jak v 6., tak v 9. ročníku. Snaha o spolupráci mezi žáky ze strany učitelů je tedy z této otázky zcela patrná a tím i snaha o rozvoj asertivní komunikace. Posun mezi žáky 6. a 9. ročníku tady není nijak velký, ale odpovědi žáků obou ročníků vyznívají pozitivně.

Otázka č. 7

Když pracujeme ve skupinách, každý člen se vyjadřuje k diskutovanému problému.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	2	0
spíše souhlasím	0	3
nevím	6	4
spíše nesouhlasím	8	11
nesouhlasím	38	30

Tabulka 13: Kooperace žáků



Obrázek 25: Kooperace žáků 6. ročník

Obrázek 26: Kooperace žáků 9. ročník

Tato otázka měla za úkol zkoumat rozvoj všech typů asertivity.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedla pouze 4 % respondentů, že se všichni ve skupinách vyjadřují k problému, 11 % respondentů si nebyla jistých, zda tomu tak je. 15% respondentů s tím spíše nesouhlasilo a celých 70 % respondentů si nemyslí, že by se každý člen skupiny vyjadřoval k problému. Zbýlá odpověď zastoupena nebyla.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedla 3 % respondentů, že spíše souhlasí s tím, že se každý člen skupiny vyjadřuje k problému, 8 % respondentů si nebylo jistých, zda se všichni členové skupiny vyjadřují k problému, 23 % respondentů s tím spíše

nesouhlasilo a celých 63 % s tím nesouhlasilo vůbec. Zbylá odpověď zastoupena nebyla, tedy nenašel se nikdo, kdo by měl pocit, že ve skupinách všichni spolupracují.

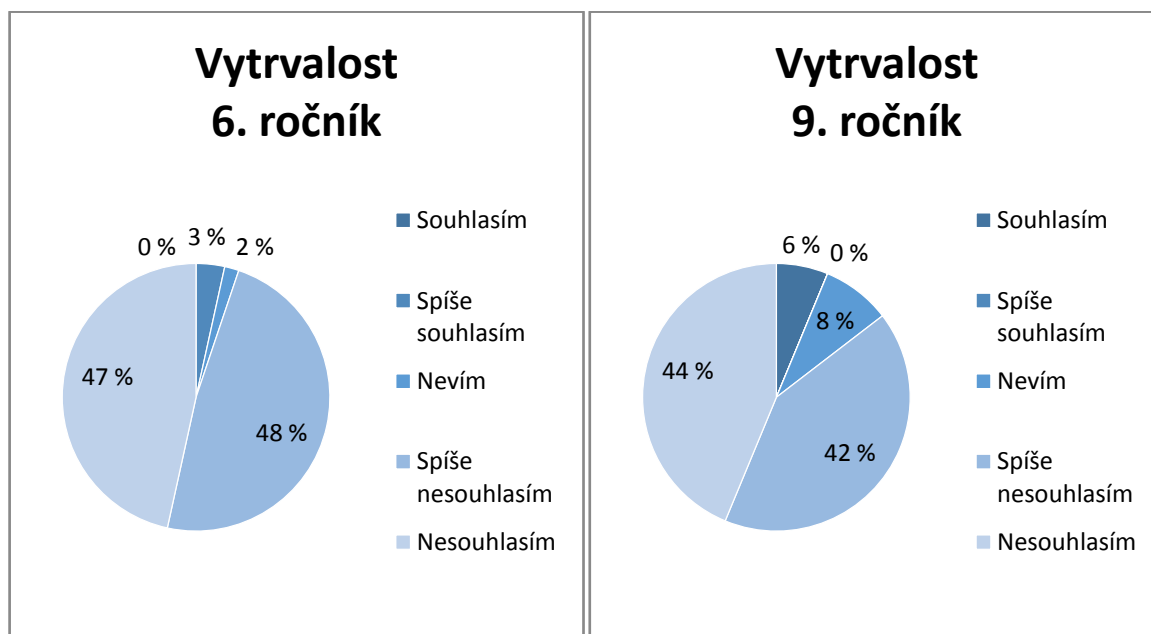
Na této otázce není patrný téměř žádný posun z 6. do 9. ročníku. Všechny odpovědi se liší jen několika málo procenty, jak je patrné z obou grafů. Žáci jsou tedy do skupin rozdělováni, snaha o asertivní komunikaci ze strany učitelů patrná je, ale práce na úkolech leží především na několika málo členech skupiny.

Otázka č. 11

Pokud na učitelovu/učitelčinu otázku odpovím slovem „nevím“, přesto trvá na odpovědi.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	0	3
spíše souhlasím	2	0
nevím	1	4
spíše nesouhlasím	28	20
nesouhlasím	27	21

Tabulka 14: Vytrvalost



Obrázek 27: Vytrvalost 6. ročník

Obrázek 28: Vytrvalost 9. ročník

Touto otázkou jsme sledovali rozvoj základní asertivity u žáků a zároveň také uplatňování asertivního práva říci „já nevím“.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedla 3 % respondentů, že spíše souhlasí s tím, že učitel trvá na odpovědi, 2 % respondentů si nebyla jistá, zda tomu tak je, 48 % respondentů odpovědělo, že učitel spíše netrvá na odpovědi a 47 % respondentů odpovědělo, že učitel netrvá na odpovědi, pokud odpoví slovem „nevím“. Zbylá odpověď zastoupena nebyla, tedy nikdo si nemyslí, že by učitel trval na odpovědi.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedlo 6 % respondentů, že učitel trvá na odpovědi, když odpoví slovem „nevím“, 8 % respondentů si nebylo jistých, 42 % respondentů si spíše nemyslí, že učitel trvá na odpovědi a 44 % respondentů si to vůbec nemyslí. Zbylá odpověď zastoupena nebyla.

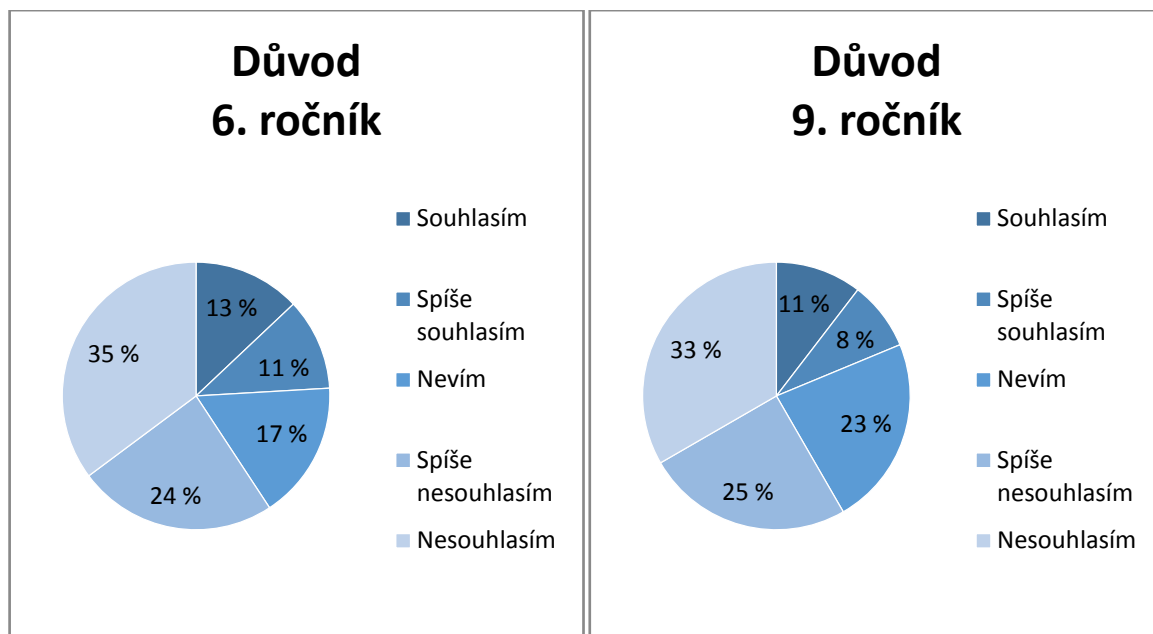
U této otázky se většina žáků jak v 6., tak v 9. ročníku shodla, že učitel netrvá na odpovědi, pokud odpoví slovem „nevím“. Jen 3 % žáků v 6. ročníku a 6 % žáků v 9. ročníku bylo opačného názoru. Opět jsme nezaznamenali posun mezi 6. a 9. ročníkem, nicméně odpovědi žáků vyznívají pozitivně v obou ročnících, můžeme zde tedy hovořit o asertivní komunikaci.

Otázka č. 12

Když učitel/učitelka ohodnotí mou práci jako špatnou, vysvětlí mi důvod.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	7	5
spíše souhlasím	6	4
nevím	9	11
spíše nesouhlasím	13	12
nesouhlasím	19	16

Tabulka 15: Důvod



Obrázek 29: Důvod 6. ročník

Obrázek 30: Důvod 9. ročník

Touto otázkou jsme sledovali rozvoj základní a konfrontativní (konfrontační) asertivity u žáků.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedlo 13 % respondentů, že jim učitel vysvětlí důvod, proč ohodnotil jejich práci jako špatnou a 11 % respondentů s tímto spíše souhlasí, 17 % respondentů nevědělo, zda tomu tak je, 24 % respondentů si to spíše nemyslí a 35% respondentů nemá pocit, že by jim učitel vysvětlil, proč ohodnotil jejich práci jako špatnou.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedlo 11 % respondentů, že jim učitel vysvětlí, proč ohodnotil jejich práci jako špatnou, 8 % respondentů s tím spíše souhlasí, 23 % respondentů si nebylo jistých, zda tomu tak je, 25 % respondentů spíše nesouhlasí s tím, že by jim učitel vysvětlil, proč ohodnotil jejich práci jako špatnou a 33 % respondentů vůbec nesouhlasí s tím, že by jim učitel řekl, proč ohodnotil jejich práci jako špatnou.

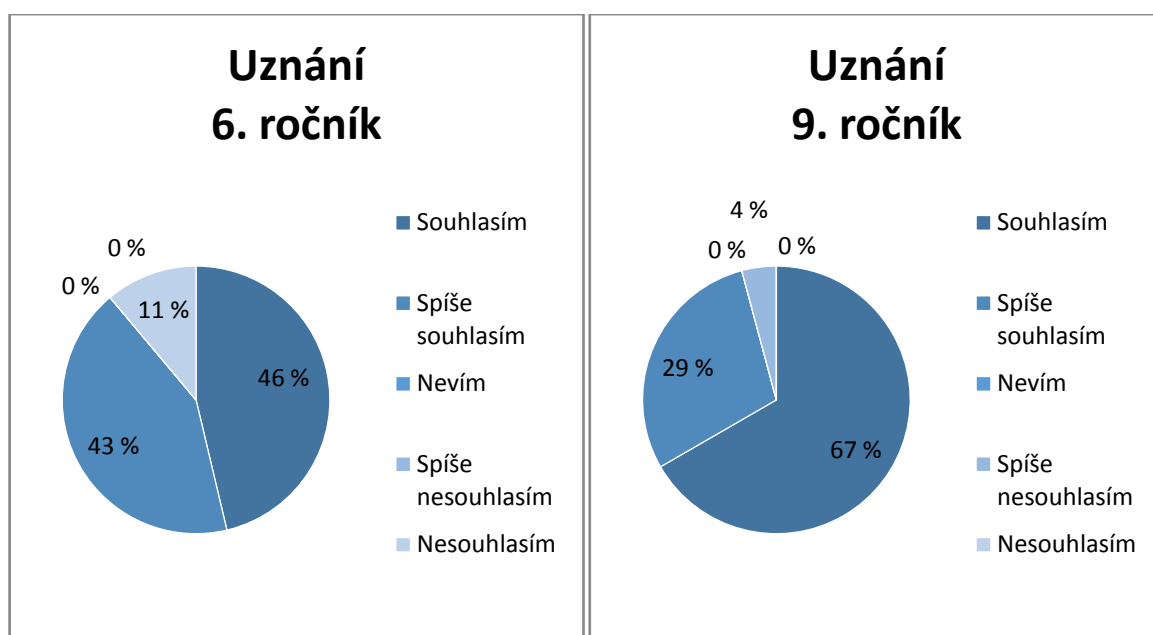
Pokud se podíváme na oba grafy, vidíme téměř totožné odpovědi. Posun mezi 6. a 9. ročníkem v této otázce jsme nezaznamenali.

Otázka č. 13

Pokud se mi něco podaří, dá mi učitel/učitelka najevo své uznání.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	25	32
spíše souhlasím	23	14
nevím	0	0
spíše nesouhlasím	0	2
nesouhlasím	6	0

Tabulka 16: Uznání



Obrázek 31: Uznání 6. ročník

Obrázek 32: Uznání 9. ročník

Touto otázkou jsme sledovali rozvoj konfrontativní (konfrontační) asertivity u žáků.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedlo 46 % respondentů, že pokud se jim něco v hodině povede, učitel jim dá najevo své uznání, 43 % respondentů s tím spíše souhlasí a jen 11 % respondentů s tím nesouhlasí. Zbylé odpovědi zastoupeny nebyly.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedlo celých 67 % respondentů, že pokud se jim něco povede, dává jim učitel najevo své uznání a 29 % respondentů s tím spíše souhlasí. Pouhá 4 % respondentů spíše nesouhlasí s tím, že by jim učitel dával najevo své uznání, pokud se jim něco podaří. Zbylé odpovědi zastoupeny nebyly, tedy nenašel se nikdo, kdo by měl pocit, že by mu učitel nedával najevo své uznání, když se mu něco podaří.

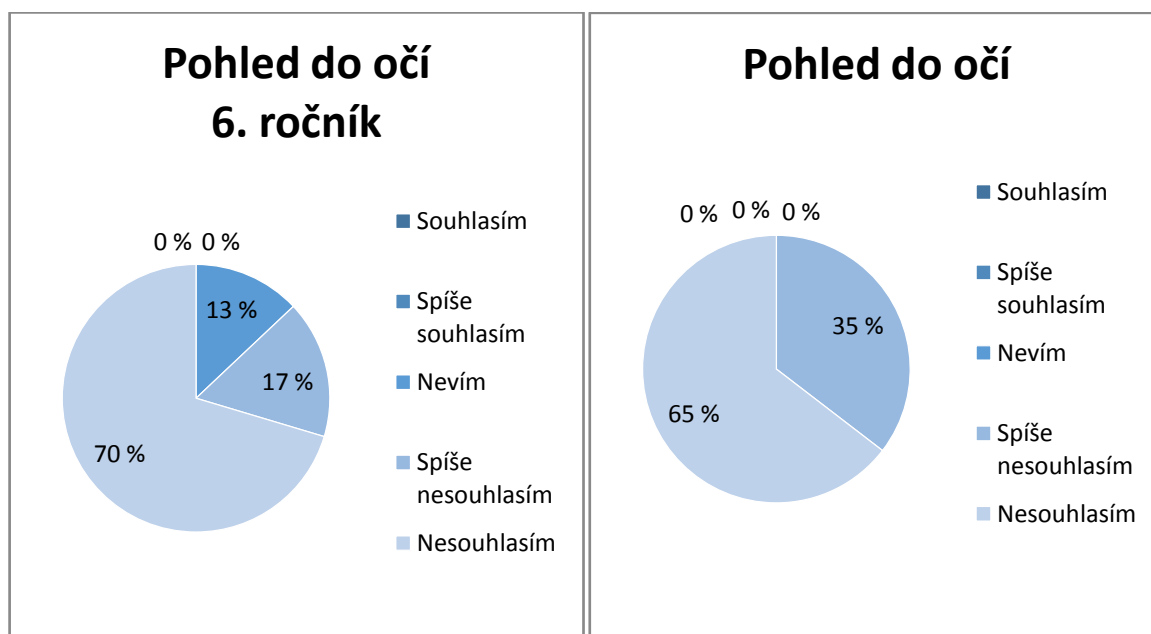
Většina žáků má pocit, že jim učitel své uznání dává najevo. V 6. ročníku je to 46 % žáků a dalších 43 % žáků s tímto spíše souhlasí. V 9. ročníku si to myslí 67 % žáků a 29 % žáků s tímto spíše souhlasí. Jen 11 % žáků v 6. ročníku a 4 % žáků v 9. ročníku nemají pocit, že by jim učitel dával své uznání najevo. Tady vidíme jak posun mezi 6. a 9. ročníkem, tak i pozitivní vyznění odpovědí žáků v obou ročnících.

Otázka č. 14

Pokud se mnou učitel/učitelka mluví, trvá na tom, abych se mu/jí díval/a do očí.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	0	0
spíše souhlasím	0	0
nevím	7	0
spíše nesouhlasím	9	17
nesouhlasím	38	31

Tabulka 17: Pohled do očí



Obrázek 33: Pohled do očí 6. ročník

Obrázek 34: Pohled do očí 9. ročník

Touto otázkou jsme sledovali, zda jsou žáci vedeni k tomu, aby se např. při obhajobě svých vlastních názorů, dokázali dívat oponentovi přímo do očí.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedlo 13 % respondentů, že si není jistých, zda učitel trvá na tom, aby se mu dívali do očí, 17 % respondentů spíše nesouhlasí s tím, že by se měli učitelé dívat do očí a 70 % respondentů s tím vůbec nesouhlasí. Zbylé odpovědi zastoupeny nebyly, tedy žádný žák 6. ročníku nemá pocit, že by se měl učitelé dívat do očí.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedlo 35 % respondentů, že spíše nesouhlasí s tím, že by se při rozhovoru měli dívat učitelé do očí a 65 % respondentů s tím nesouhlasí vůbec. Zbylé dvě odpovědi zastoupeny nebyly.

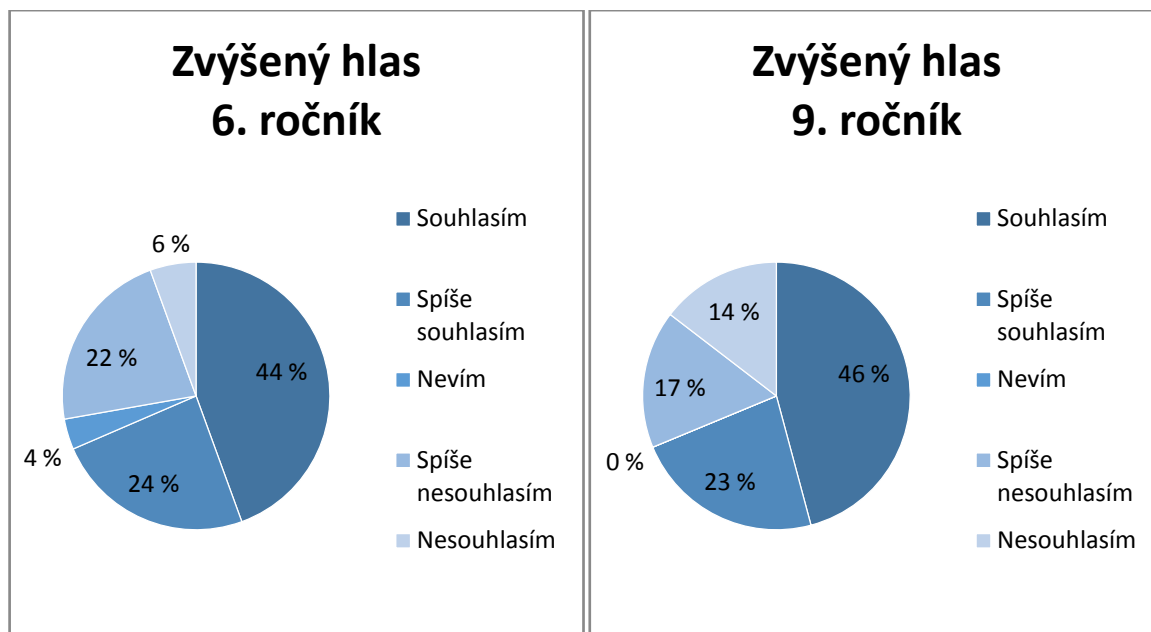
U této otázky se žáci obou ročníků téměř jednomyslně shodli, že učitel netrvá na tom, aby se mu při rozhovoru dívali do očí.

Otázka č. 15

Nekázeň v hodinách řeší učitel/učitelka zvýšeným hlasem.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	24	22
spíše souhlasím	13	1
nevím	2	0
spíše nesouhlasím	12	8
nesouhlasím	3	7

Tabulka 18: Zvýšený hlas



Obrázek 35: Zvýšený hlas 6. ročník

Obrázek 36: Zvýšený hlas 9. ročník

Touto otázkou jsme sledovali rozvoj všech typů asertivity u žáků, pro které je učitel příkladem.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedlo 44 % respondentů, že na nekázeň reaguje učitel zvýšeným hlasem, 24 % respondentů si spíše myslí, že na nekázeň reaguje učitel zvýšeným hlasem, 4 % respondentů si není jistých, zda tomu tak je, 22 % respondentů spíše nemá pocit, že učitel reaguje na nekázeň zvýšeným hlasem a 6 % respondentů si nemyslí vůbec, že učitel reaguje na nekázeň zvýšeným hlasem.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedlo 46 % respondentů, že na nekázeň reaguje učitel zvýšeným hlasem, 23 % respondentů spíše souhlasí s tím, že na nekázeň reaguje učitel zvýšeným hlasem, 17 % respondentů si spíše nemyslí, že na nekázeň reaguje učitel zvýšeným hlasem a 14 % respondentů si to nemyslí vůbec.

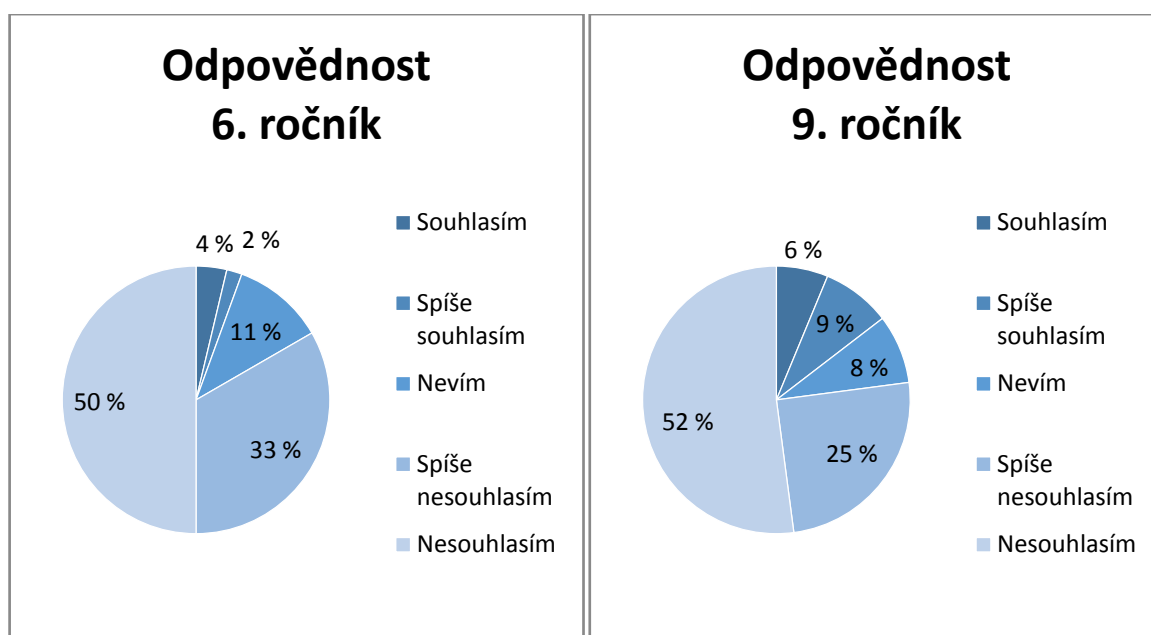
Jak vyplývá z obou grafů, opět zde není vidět posun mezi 6. a 9. ročníkem. Většina žáků se domnívá, že na nekázeň v hodinách reaguje učitel zvýšeným hlasem, jen 6 % žáků v 6. ročníku a 14 % žáků v 9. ročníku říká, že na nekázeň reaguje učitel i jinými metodami.

Otázka č. 19

Pokud se v hodině něco stane, nese za chybu odpovědnost celá třída.

Možnost	Četnost odpovědi: 6. ročník	Četnost odpovědi: 9. ročník
souhlasím	2	3
spíše souhlasím	1	4
nevím	6	4
spíše nesouhlasím	18	12
nesouhlasím	27	25

Tabulka 19: Odpovědnost



Obrázek 37: Odpovědnost 6. ročník

Obrázek 38: Odpovědnost 9. ročník

Touto otázkou jsme zjišťovali rozvoj všech typů asertivity, které jsou u případů vyšetřování zastoupeny.

Z celkového počtu 58 respondentů v 6. ročníku uvedla jen 4 % respondentů, že pokud se v hodině něco stane, nese odpovědnost celá třída, 2 % respondentů s tím spíše souhlasí, 11 % respondentů si nebylo jistých, zda tomu tak je, 33 % respondentů odpovědělo, že s tím spíše nesouhlasí a celá polovina, tedy 50 % respondentů s tímto vůbec nesouhlasí.

Z celkového počtu 48 respondentů v 9. ročníku uvedlo 6 % respondentů, že pokud se v hodině něco stane, nese za chybu odpovědnost celá třída, 9 % respondentů s tím spíše

souhlasí, 8 % respondentů si nebylo jistých, 25 % respondentů spíše nesouhlasilo s tím, že odpovědnost nese celá třída a větší část, tedy 52 % respondentů, s tímto nesouhlasilo vůbec.

V této situaci se oba ročníky víceméně shodly, že za chyby, které se ve třídě stanou, nenese odpovědnost celá třída, pokud se nenajde viník. Výsledky nejsou nijak zvlášť rozdílné, posun jsme tedy nezaznamenali, ale odpovědi žáků vyznívají příznivě.

7 Závěr výzkumného šetření

Tímto výzkumným šetřením jsme chtěli zjistit, zda se u žáků rozvíjí míra asertivní komunikace během čtyř let na druhém stupni základní školy.

Abychom zjistili, do jaké míry se asertivní komunikace u žáků v tomto období rozvíjí, stanovili jsme dvě základní oblasti, na které jsme hledali odpověď pomocí dotazníkového šetření:

- asertivní komunikace u žáků samotných;
- asertivní komunikace v hodinách českého jazyka a literatury.

Srovnáváním odpovědí žáků jsme se zabývali u každé otázky zvlášť. V této části si tak shrneme stěžejní body, ke kterým jsme našim výzkumným šetřením dospěli.

Na základě odpovědí, které jsme získali z dotazníkového šetření, můžeme říci, že rozdíl mezi žáky 6. a 9. ročníku není nijak velký, což znamená, že míra asertivní komunikace se během čtyř let na 2. stupni základní školy výrazněji nezvedá. Žáci sami ji nerozvíjejí a ani v hodinách českého jazyka a literatury není tohoto dosahováno. Určitý posun jsme zaznamenali v oblasti, kde jsme zkoumali asertivní komunikaci u žáků samotných. Ve 4 otázkách ze 7 byl prokazatelný pozitivní rozdíl mezi 6. a 9. ročníkem. V oblasti, která se zabývala asertivní komunikací v hodinách českého jazyka a literatury jsme v žádné z otázek nezaznamenali posun mezi žáky 6. a 9. ročníku, musíme ale podotknout, že 4 z otázek této oblasti vyzněly pozitivně pro asertivní komunikaci v hodinách českého jazyka a literatury.

Abychom zajistili objektivitu daných odpovědí, zařadili jsme do dotazníku i otázku týkající se vztahu žáků k učiteli českého jazyka. Kdyby žáci měli k učiteli negativní vztah, byla by objektivnost odpovědí diskutabilní. To se ale neprokázalo, většina žáků jak v 6. tak v 9. ročníku, má k učiteli kladný vztah a váží si jej.

Odpověď na otázku, zda je rozvíjena míra asertivity u žáků 2. stupně základních škol, by nebyla úplně pozitivní, byť, jak jsme již výše zmínili, v jedné z oblastí jsme posun mezi výsledky zaznamenali a i pro učitele některé z otázek vyzněly příznivě. Bereme však v úvahu, že zkoumaný vzorek žáků je pouze orientační.

Na základě tohoto zjištění jsme se rozhodli připravit několik námětů na cvičení, které mohou učitelům českého jazyka a literatury sloužit jako pomůcky pro rozvíjení asertivní komunikace u žáků (viz příloha č. 3).

Závěr

Tématem diplomové práce byla asertivní komunikací v hodinách českého jazyka na 2. stupni základních škol. Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část byla rozdělena do čtyř kapitol, které sloužily k uvedení do problematiky námi zkoumaného tématu.

První kapitola se zaměřila na vysvětlení pojmu asertivita, její kořeny, které nás zavedly až do Spojených států amerických ke jménu Andrewa Saltera. Vysvětlili jsme si jednotlivé typy asertivity, přiblížili si základní asertivní práva, které každý člověk má, pohovořili jsme o asertivních dovednostech či technikách. Připomněli jsme si typy chování, které bychom si neměli plést s asertivním chováním, a v neposlední řadě jsme se zaměřili na asertivitu v prostředí školy.

V druhé kapitole jsme se zabývali dalším stěžejním pojmem této práce, a sice pojmem komunikace. Vysvětlili jsme si, jaké máme druhy komunikace, její funkce i složky. V této kapitole jsme se orientovali především na pedagogickou komunikaci, která byla pro naši práci zásadním pojmem, neboť se zde neustále pohybujeme ve školním prostředí, a samozřejmě také na asertivní komunikaci, která je tématem této práce.

Protože se věnujeme žákům na 2. stupni základních škol, věnovali jsme třetí kapitolu především jim a jejich vývoji v tomto období. Charakterizovali jsme si období puberty z hlediska emočního a sociálního vývoje, které jsou podstatným prvkem komunikace v tomto období. Vysvětlili jsme si také specifika komunikace se žáky a mezi žáky v tomto období a samozřejmě také komunikaci v prostředí školy.

S orientací této práce na 2. stupeň základních škol souvisí i čtvrtá kapitola, která se věnuje organizaci vzdělávání na tomto stupni škol a samozřejmě také Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání a zařazení komunikační výchovy do výuky.

V praktické části jsme se zaměřili na žáky 6. a 9. ročníků, abychom zjistili, do jaké míry je mezi těmito ročníky asertivní komunikace rozvinuta. Za tímto účelem jsme realizovali výzkumné šetření, které spočívalo v sesbírání dat pomocí dotazníkové metody. Dotazník byl sestaven na základě prostudované literatury a poté byl distribuován na tři základní školy ve Zlínském kraji. Pro odpovědi žáků bylo využito Likertovy škály.

Na základě dat, jež jsme od žáků získali, jsme zpracovali praktickou část diplomové práce. V žádné z oblastí jsme nezaznamenali významný posun mezi žáky 6. a 9. ročníku, jak vyplývá z grafů. Nelze tedy ani u jedné z oblastí hovořit o rozvinutí asertivní komunikace na 2. stupni základních škol. Na základě tohoto zjištění jsme zpracovali několik námětů na

cvičení, které je možno využít v hodinách českého jazyka a literatury, aby byla asertivní komunikace u žáků rozvíjena, neboť jak jsme avizovali, schopnost asertivní komunikace je v našem životě podstatou záležitostí.

Uvědomujeme si, že vzhledem k počtu respondentů, kteří se výzkumného šetření účastnili, není možné výsledky příliš generalizovat. Právě proto vnímáme problematiku asertivní komunikace jako podstatnou oblast pro další výzkumná šetření, která mohou náš průzkum potvrdit či vyvrátit.

Seznam zkratek

atd.	a tak dále
atp.	a tak podobně
č.	číslo
kap.	kapitola
např.	například
popř.	popřípadě
resp.	respektive
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
srov.	srovnej
ŠVP	Školní vzdělávací program
tj.	tj.
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný

Seznam obrázků

Obrázek 1: Mluvený projev 6. ročník.....	48
Obrázek 2: Mluvený projev 9. ročník.....	48
Obrázek 3: Jiný názor 6. ročník.....	49
Obrázek 4: Jiný názor 9. ročník.....	49
Obrázek 5: Nesouhlas 6. ročník.....	51
Obrázek 6: Nesouhlas 9. ročník.....	51
Obrázek 7: Strach 6. ročník.....	52
Obrázek 8: Strach 9. ročník.....	52
Obrázek 9: Chyba 6. ročník.....	54
Obrázek 10: Chyba 9. ročník.....	54
Obrázek 11: Nespravedlnost 6. ročník.....	55
Obrázek 12: Nespravedlnost 9. ročník.....	55
Obrázek 13: Hlášení 6. ročník.....	57
Obrázek 14: Hlášení 9. ročník.....	57
Obrázek 15: Respektování jiného názoru 6. ročník.....	58
Obrázek 16: Respektování jiného názoru 9. ročník.....	58
Obrázek 17: Názor žáků 6. ročník.....	60
Obrázek 18: Názor žáků 9. ročník.....	60
Obrázek 19: Problém 6. ročník.....	61
Obrázek 20: Problém 9. ročník.....	61
Obrázek 21: Diskuse 6. ročník.....	62
Obrázek 22: Diskuse 9. ročník.....	62
Obrázek 23: Skupinová práce 6. ročník.....	64
Obrázek 24: Skupinová práce 9. ročník.....	64
Obrázek 25: Kooperace žáků 6. ročník.....	65
Obrázek 26: Kooperace žáků 9. ročník.....	65
Obrázek 27: Vytrvalost 6. ročník.....	66
Obrázek 28: Vytrvalost 9. ročník.....	66
Obrázek 29: Důvod 6. ročník.....	68
Obrázek 30: Důvod 9. ročník.....	68
Obrázek 31: Uznání 6. ročník.....	69
Obrázek 32: Uznání 9. ročník.....	69
Obrázek 33: Pohled do očí 6. ročník.....	70
Obrázek 34: Pohled do očí 9. ročník.....	70
Obrázek 35: Zvýšený hlas 6. ročník.....	72
Obrázek 36: Zvýšený hlas 9. ročník.....	72
Obrázek 37: Odpovědnost 6. ročník.....	73
Obrázek 38: Odpovědnost 9. ročník.....	73

Seznam tabulek

Tabulka 1: Mluvený projev	48
Tabulka 2: Jiný názor	49
Tabulka 3: Nesouhlas	50
Tabulka 4: Strach.....	52
Tabulka 5: Chyba	53
Tabulka 6: Nespravedlnost.....	55
Tabulka 7: Hlášení.....	56
Tabulka 8: Respektování jiného názoru	58
Tabulka 9: Názor žáků.....	59
Tabulka 10: Problém	61
Tabulka 11: Diskuse	62
Tabulka 12: Skupinová práce	63
Tabulka 13: Kooperace žáků	65
Tabulka 14: Vytrvalost	66
Tabulka 15: Důvod.....	67
Tabulka 16: Uznání	69
Tabulka 17: Pohled do očí.....	70
Tabulka 18: Zvýšený hlas.....	71
Tabulka 19: Odpovědnost.....	73

Seznam příloh

Příloha 1: Komunikační a slohová výchova: Očekávané výstupy, učivo

Příloha 2: Dotazník výzkumného šetření

Příloha 3: Náměty na cvičení pro rozvoj asertivní komunikace

Seznam použité literatury

ADÁMKOVÁ, J. *Kultura mluveného projevu a moderní pedagogické metody jako součást komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka na základních školách a víceletých gymnáziích*. In MLČOCH, M. A KOL. *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN: 978-80-244-2746-1.

BISHOP, S. *Jste asertivní?* Praha: Computer Press, 2000. ISBN: 80-7226-325-0.

BŘEZINOVÁ, I. *Začarovaná třída*. Praha: Egmont, 2004. ISBN: 80-252-0403-0.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-273-7.

ČECHOVÁ, V. A KOL. *Psychologie a pedagogika II*. Praha: Informatorium, 2004. ISBN: 80-7333-028-8.

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7367-118-2.

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

FENWICK, E., SMITH, T. *Knihy o dospívání pro rodiče a děti (návod, jak toto období přežít)*. Bratislava: INA, 1994. ISBN: 80-85680-52-1.

GAVORA, P. A KOL. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.

GAVORA, P. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. ISBN: 80-223-2327-7.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN: 80-85931-79-6.

GRUBER, D. *Zlatá kniha komunikace*. Ostrava: Repronis, 2005. ISBN: 80-7329-092-8.

KALHOUS, Z.; OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-571-4.

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

KRAUS, J. A KOL. *Nový akademický slovník cizích slov A–Ž*. Praha: Academia, 2009. ISBN: 978-80-200-1415-3.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988.

LANGMEIER, G., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-247-1284-9.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. ISBN: 80-211-0372-8.

MAREŠ, J. KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN: 80-04-21854-7.

MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, ISBN: 80-7178-029-4.

MEDZIHORSKÝ, Š. *Asertivita*. Praha: Elfa, 1991. ISBN: 90-900197-1-4.

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

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

NOVÁK, T., KUDLÁČKOVÁ, Y. *Jak se prosadit asertivně*. Praha: Grada, 2000. ISBN: 80-7167-953-5.

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

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha, Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-427-4.

PFEIFFER, R. H. *Relationships: Assertiveness Skills*. [online]. 2010. [cit. 2014-07-12].

Dostupné z:

http://books.google.cz/books?id=c_WrWAxZRPoC&printsec=frontcover&dq=Relationships:+Assertiveness+Skills&hl=cs&sa=X&ei=DtIgUezPIcin4ASio4CACA&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=Relationships%3A%20Assertiveness%20Skills&f=false

POSPÍŠIL, M. *Asertivita, aneb, Jak ze slepé uličky v mezilidských vztazích*. Plzeň: Miroslav Pospíšil, 1996. ISBN: 80-85424-88-6.

PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1697-8.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-631-4.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1821-7.

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

ŠVANDRLÍK, M. *Kopyto, Mňouk a maharadžova pomsta*. Jihlava: Madagaskar, 1996. ISBN: 80-902044-2-2.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN: 80-7178-829-5.

upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2014-09-10]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN: 7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN: 80-246-0956-8.

Vala, J. *Uplatnění principů komunikační výchovy při interpretaci uměleckého literárního textu*. In MLČOCH, M. A KOL. *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN: 978-80-244-2746-1

VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha: ISV nakladatelství, 2002. ISBN: 80-86642-03-8.

VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole*. Jinočany: H&H, 1998. ISBN: 80-86022-41-

Přílohy

Příloha 1: Komunikační a slohová výchova: Očekávané výstupy, učivo

2. stupeň

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy

žák

- ČJL-9-1-01 *odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji*
- ČJL-9-1-02 *rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru*
- ČJL-9-1-03 *rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj*
- ČJL-9-1-04 *dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci*
- ČJL-9-1-05 *odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru*
- ČJL-9-1-06 *v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči*
- ČJL-9-1-07 *zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu*
- ČJL-9-1-08 *využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát*
- ČJL-9-1-09 *uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování*
- ČJL-9-1-10 *využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů*

Učivo

- **čtení** – praktické (pozorné, přiměřeně rychlé, znalost orientačních prvků v textu), věcné (studijní, čtení jako zdroj informací, vyhledávací), kritické (analytické, hodnotící), prožitkové
- **naslouchání** – praktické (výchova k empatii, podnět k jednání), věcné (soustředěné, aktivní), kritické (objektivní a subjektivní sdělení, komunikační záměr mluvčího, manipulativní působení projevu, zvukové prostředky souvislého projevu a prostředky mimojazykové), zážitkové
- **mluvený projev** – zásady dorozumívání (komunikační normy, základní mluvené žánry podle komunikační situace), zásady kultivovaného projevu (technika mluveného projevu, prostředky nonverbální a paralingvální); komunikační žánry: připravený i nepřipravený projev na základě poznámek nebo bez poznámek, referát, diskuse
- **písemný projev** – na základě poznatků o jazyce a stylu, o základních slohových postupech a žánrech; vyjádření postoje ke sdělovanému obsahu, vlastní tvořivé psaní (komunikační žánry: výpisek, žádost, soukromý a úřední dopis, objednávka, teze, strukturovaný životopis, pozvánka, charakteristika, subjektivně zbarvený popis, výklad, úvaha)

(Převzato z: *upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2014-09-10]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>)

Příloha 2: Dotazník výzkumného šetření

Vážení žáci,

jmenuji se Veronika Pecháčková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde studuji 2. ročník navazujícího magisterského studia oboru učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základních škol a učitelství společenských věd a občanské výchovy pro 2. ročník základních škol a střední školy. Tématem mé diplomové práce je Asertivní komunikace v hodinách českého jazyka na 2. stupni základních škol. Abych tuto práci mohla dokončit, prosím Vás, o vyplnění dotazníku, který nyní držíte v rukou. Dotazník čítá dvacet otázek. Otázky pozorně čtěte a odpovědi vybírejte pečlivě podle toho, jak vnímáte situaci v hodinách českého jazyka a literatury. Na každou otázku vyberte pouze jednu odpověď. Na závěr ještě uveďte ročník, který ve škole navštěvujete. Dotazník je zcela anonymní, nemusíte se bát toho, že by někdo zjistil, jak jste odpovídali.

Děkuji za Váš čas.

1. Ve škole se účastním soutěží v mluvených projevech.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

2. Pokud mám jiný názor, než jaký prezentuje učitel/učitelka, mohu tento názor vyslovit, obhájit a učitel/učitelka jej respektuje.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

3. Učitel/učitelka se často ptá na názor žáků.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

4. Učitel/učitelka bere v úvahu názory všech žáků, kteří se vyjádří k problému.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

5. V hodinách často diskutujeme.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

6. Často jsme rozdělováni do skupin, v nichž musíme spolupracovat a dohodnout se na řešení.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

7. Když pracujeme ve skupinách, každý člen se vyjadřuje k diskutovanému problému.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

8. Pokud mám jiný názor než ostatní, vyjádřím jej, ale jsem ochoten akceptovat i jejich názory.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

9. Pokud s mým názorem ostatní nesouhlasí, není mi to příjemné.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

10. Pokud něčemu nerozumím, raději to nepřiznávám, bojím se učitele/učitelky zeptat.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

11. Pokud na učitelovu/učitelčinu otázku odpovím slovem „nevím“, přesto trvá na odpovědi.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

12. Když učitel/učitelka ohodnotí mou práci jako špatnou, vysvětlí mi důvod.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

13. Pokud se mi něco podaří, dá mi učitel/učitelka najevo své uznání.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

14. Pokud se mnou učitel/učitelka mluví, trvá na tom, abych se mu/jí díval/a do očí.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

15. Nekázeň v hodinách řeší učitel/učitelka zvýšeným hlasem.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

16. Pokud si jsem jistý/á, že učitel/učitelka udělal/a chybu, řeknu mu/jí o tom.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

17. Pokud mám pocit, že se ke mně učitel/učitelka zachoval/a nespravedlivě, nemám odvahu mu/jí to říct.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

18. Když se učitel/učitelka na něco zeptá a já vím odpověď, řeknu ji, aniž bych se přihlásil, aby mě někdo nepředběhl.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

19. Pokud se v hodině něco stane, nese za chybu odpovědnost celá třída.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

20. Svého učitele/učitelky si vážím a můj vztah k němu/k ní je kladný.

souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
-----------	-----------------	-------	-------------------	-------------

Navštěvuji šestý/devátý ročník základní školy.⁴

⁴ Z nabízených možností vyberte jednu a zakroužkujte ji.

Příloha 3: Náměty na cvičení pro rozvoj asertivní komunikace

Aktivita č. 1

Diskuse je výbornou metodou pro rozvoj asertivní komunikace. Žáci mají prostor vyjádřit své myšlenky, názory a zároveň reagovat na myšlenky a názory oponentní strany. A o tom je právě tato aktivita.

Učitel přečte žákům v hodině literární výchovy text, poté rozdělí žáky na dvě skupiny. Jedna skupina bude mít za úkol souhlasit s vydíráním, k němuž Bičiště přistoupil, a druhá skupina nesouhlasit. Ve skupině si žáci připraví argumenty a poté budou mezi sebou diskutovat.

„Nechci!“ zavrtěl hlavou ryšavec a zatvářil se nasupeně. „V době útoku na mou osobu v místnosti nikdo jiný nebyl a nemůže se ničemu odpovědně vyjadřovat. Já tvrdím, že šlo o útok maharadžovy rodiny, který na mne seslala všechna indická kouzla. Možná použila i hady a škorpióny, ale k tomu se už nemohu vyjádřit.“

„Já myslím, že jsi pěkný pacholek,“ funěl detektiv, „a v podstatě pomáháš teroristům“
No, jak chceš, Bičiště! Mohl z tebe být korunní svědek a někam to dotáhnout“ Jenže s tebou není žádná rozumná domluva. Musím si promyslet jak s tebou zatočit!“

„Se mnou točit nemůžete,“ hihňal se Bičiště, „protože jsem nezletilé dítě, které má zákonem zaručenou beztrestnost. Na mne jsou všichni krátcí, já si poradím s každým strážcem zákona, protože jsem největší posázavský nindža!“

„Já už na tebe něco vymyslím!“ čítil se Ošmera. „Dnes večer za mnou přijedou dva reportéři z televizní stanice Nova a já jim řeknu, že tě vůbec neznám. Že jsi nějaký bezvýznamný spratek, který nikoho nezajímá. Místo tebe vychválím Kopyta a Mňouka!“

„Vy mizero!“ zaječel ukřivděně Bičiště. „Já o vás napíšu do novin, že jste dělal esenbáka za totality a te úmyslně zamlžujete nad slunce jasnější případy!“

(ŠVANDRLÍK, M. *Kopyto, Mňouk a maharadžova pomsta*. Jihlava: Madagaskar, 1996. ISBN: 80-902044-2-2.)

Aktivita č. 2

V teoretické části jsme si definovali nejrůznější typy asertivity a víme tedy už, že základní asertivita je jednoduché, přímé, jasné a přehledné vyjadřování citů, názorů, myšlenek, postojů, prožitků a představ. Alespoň tento typ asertivity bychom měli u žáků rozvíjet. K tomu nám pomůže následující aktivita.

Tato aktivita bude součástí hodiny literární výchovy. Učitel žákům rozdá text, který budou mít žáci za úkol přečíst, následně zformulovat názor na tento text a poté jej vyslovit a obhájit před ostatními. Je na učiteli, kolik času z hodiny této aktivitě věnuje. Zda nechá promluvit všechny žáky nebo pouze některé vybere.

„S romskými dětmi jsou vždycky problémy,“ vzdychla paní učitelka Maláčová a zastrčila pletení do kabely, protože zvonilo.

„To není pravda,“ řekla paní učitelka Voříšková. „Jsou stejní jako ostatní. Hodní i zlobiví, chytří i hloupí, šikovní i nešikovní.“

Za paní učitelkou Maláčovou už zapadly dveře, ale paní učitelka Voříšková ještě chvíli zůstala sedět a přemýšlela. Ne že by s těmi jejími třemi černovlasými svěřenci nebyly problémy. Ale kdo na téhle škole kdy líp zpíval než oni? No řekněte, kdo?

„Ticho“ Poslouchejte!“ vběhla Radka do třídy. „Maláčová říká, že tu sovu prý ukradl Lájoš, Maroš nebo Pišta. Nebo všichni tři dohromady.“

„To není pravda!“ vykřikla Madla. „Oni nic neukradli.“

„Tak se Demeterů zeptáme,“ navrhla Eliška. „Uvidíme, co nám řeknou. Pokud to udělali, už nemá cenu zapírat.“

V tu chvíli se Lájoš, Maroš a Pišta objevili ve dveřích. Mračili se jako mraci mračouni a všem bylo jasné, že už o sově v šatně vědí.

„Udělali jste to?“ zeptala se Eliška a jednomu po druhém pohlédla pevně do očí.

„Neudělali,“ řekli Lájoš, Maroš a Pišta jedním hlasem. „Jenže nám tu stejně nikdo nevěří.“

„Věř,“ řekla Eliška.

(BŘEZINOVÁ, I. *Začarovaná třída*. Praha: Egmont, 2004. ISBN: 80-252-0403-0.)

Aktivita č. 3

Nácvik asertivního chování se dá realizovat i formou dramatizace, která je pro žáky zajímavou metodou.

Tato aktivita bude realizována v hodině českého jazyka. Žáci budou rozděleni do skupin. Každá skupina dostane kartičky s úkoly. V rámci skupiny se dohodnou, připraví dramatickou scénku a vyberou tolik zástupců skupiny, kolik bude na scénku potřeba a ti tuto scénku předvedou. Úkolem žáků je vyřešit situaci slušně (nepoužívat vulgarismy), ale nenechat se odbýt.

- Čekáš v jídelně, až na tebe přijde řada. Přichází tvoje spolužačka, zahlédne svoji kamarádku, která stojí ve frontě před tebou a stoupne si k ní, aby si mohly popovídat. Je zřejmé, že tě ona spolužačka předběhne – a ty přitom spěcháš.
- Spěcháš domů ze školy, ale máš za úkol zamknout místnost, ve které jste právě skončili. Několik tvých spolužáků se ale stále nemá k tomu, aby odešli.
- Chystáš se už opustit knihovnu, ale právě sis všiml/a, že někdo vzal ze stolu knihu, kterou jsi měl/a v úmyslu si půjčit.
- Z testu, který jste psali ve škole, máš stejný počet bodů jako tvůj spolužák, ale známka, kterou máš na testu je horší než jeho.

Aktivita č. 4

Tato aktivita bude realizována v hodině slohu. Na konci předchozí hodiny dostanou žáci za úkol zjistit, co je to asertivita a jak se vyznačuje. V této hodině žáci dostanou za úkol napsat příběh na zadaná témata (každý si může vybrat). Jejich úkolem je, aby hlavní postava jednala v příběhu asertivně.

- Jak se koláč odmítl upéct.
- Jak blecha přerostla slona.
- Jak se trpaslík stal králem.
- Jak se Popelka rozhodla vzepřít maceše a sestrám.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Veronika Pecháčková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Kusá, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Asertivní komunikace v hodinách českého jazyka na 2. stupni základních škol
Název v angličtině:	Assertive communication in Czech language lessons at the secondary schools
Anotace práce:	Tématem diplomové práce je asertivní komunikace v hodinách českého jazyka na 2. stupni základních škol. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je zaměřena na asertivitu a komunikaci. Věnuje se charakteristice žáka v období puberty, komunikaci ve školním prostředí a charakteristice vzdělávání na 2. stupni základních škol. Praktická část se soustřeďuje na zmapování situace ve vybraných školách. Zjišťuje, zda se u žáků rozvíjí míra asertivní komunikace během čtyř let na druhém stupni základních škol.
Klíčová slova:	asertivita, komunikace, asertivní komunikace, žák, učitel, RVP ZV, výzkum, dotazník
Anotace v angličtině:	The topic of thesis is assertive communication in Czech language lessons at the secondary schools. Thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part is focused on asertiveness and communication. The theoretical part deals with the characteristics of a pupil during adolescence, deals with communication in the school environment and deals with characteristics of education in secondary schools. The practical part is focused on the current situation in selected schools. Determines whether the pupil's developing assertive communication rate in four years at secondary schools.
Klíčová slova v angličtině:	assertiveness, communication, assertive communication, pupil, teacher, Framework Education Programme for Elementary Education, research, questionnaire
Přílohy vázané	1. Komunikační a slohová výchova: Očekávané výstupy, učivo

k práci:	2. Dotazník výzkumného šetření 3. Náměty na cvičení pro rozvoj asertivní komunikace
Rozsah práce:	96 stran; 8 stran příloh
Jazyk práce:	čeština