

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

ROZDÍL V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI V PRAXI  
UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY A VYCHOVATELE  
ŠKOLNÍ DRUŽINY

Vedoucí práce: doc. Mgr. Michal Kaplánek, Th.D.

Autor práce: Jana Lavičková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 6

2009

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

20. dubna 2009

podpis autora diplomové práce

Děkuji vedoucímu diplomové práce doc. Mgr. Michalu Kaplánkovi, Th.D.  
za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

## OBSAH

ÚVOD .....	6
<b>1 Komunikace</b> .....	<b>8</b>
1.1 Definice komunikace .....	10
1.2 Funkce komunikace .....	12
1.3 Druhy komunikace .....	14
1.3.1 Verbální komunikace .....	16
1.3.2 Neverbální komunikace .....	19
<b>2 Pedagogická komunikace v základní škole</b> .....	<b>27</b>
2.1 Definice pedagogické komunikace .....	28
2.1.1 Subjekty pedagogické komunikace a jejich struktura .....	29
2.1.2 Funkce pedagogické komunikace .....	34
2.1.3 Verbální komunikace ve škole .....	38
2.1.4 Neverbální komunikace ve škole .....	41
2.2 Cíle pedagogické komunikace .....	42
2.3 Obsah pedagogické komunikace .....	47
2.4 Pravidla pedagogické komunikace .....	49
2.5 Časové hledisko .....	52
2.6 Organizační formy a vyučovací metody .....	56
<b>3 Pedagogické komunikace ve školní družině</b> .....	<b>66</b>
3.1 Školní družina .....	67
3.1.1 Verbální komunikace ve školní družině .....	67
3.1.2 Neverbální komunikace ve školní družině .....	70

3.2	Funkce pedagogické komunikace ve školní družině.....	73
3.3	Cíl pedagogické komunikace ve školní družině .....	75
3.4	Obsah pedagogické komunikace ve školní družině .....	76
3.5	Pravidla pedagogické komunikace ve školní družině .....	77
3.6	Časové hledisko ve školní družině.....	80
3.7	Podmínky pro činnosti ve školní družině.....	82
	ZÁVĚR .....	85
	Seznam použitých zdrojů: .....	88
	ABSTRAKT.....	93
	ABSTRACT.....	94

## ÚVOD

Podnět pro téma mé diplomové práce vznikl na základě mých osobních zkušeností s pedagogickou komunikací ve školní družině, kde jsem byla jako vychovatelka v rámci praxe na Teologické fakultě. Abych mohla myšlenku pedagogické komunikace ve školní družině rozvést, musela jsem si zvolit pedagogickou komunikaci, o které je dostatek literatury, protože o pedagogické komunikaci v prostředí školní družiny mnoho odborných publikací není. Jako nejvhodnější k porovnání se nabízí základní škola, respektive pedagogické komunikace na jejím prvním stupni, vzhledem ke skutečnosti, že obě instituce jsou mezi sebou provázány a i věkové spektrum mladší školní věk jsou shodné. Pedagogická komunikace je jedním z nejdůležitějších formujících prvků pro utváření osobnosti.

Cíl mé práce je obsažen již v jejím názvu. Rozdíl v pedagogické komunikaci v praxi učitele základní školy a vychovatele školní družiny. Svůj cíl jsem se pokusila realizovat prostřednictvím informací, které vycházejí především z publikované literatury.

Vzhledem k tématu jsem se rozhodla rozčlenit práci na tři určující okruhy, které jsem dále členila, přičemž jsem se snažila nejprve uvést komunikaci jako sociální jev, dále jsem v rámci první kapitoly rozvedla funkce a druhy sociální komunikace (verbální a neverbální).

Druhým okruhem byla pedagogická komunikace v základní škole. Tato kapitola je v mé práci stěžejní, protože teprve na jejím základě mohla vzniknout závěrečná kapitola. Začátek kapitoly vychází ze struktury první kapitoly, přičemž jsem dále uvedla subjekty, cíle, obsah, pravidla pedagogické komunikace, časové hledisko a organizační formy.

Závěrečná kapitola je věnována školní družině a pedagogické komunikaci v prostředí školní družiny. Hierarchie obsažených kapitol vychází z pedagogické komunikace v základní škole, přičemž kapitoly nejsou tak obsáhlé k již uvedenému nedostatku odborných informací.

Vzhledem k zjednodušení terminologie jsem se rozhodla používat mužský rod, přičemž s ním ztotožňuji i rod ženský, v prostředí základní školy jsou to pojmenování učitel – žák. V prostředí školní družiny vychovatel – dítě, rozlišení považuji za podstatné, i když jsem si vědoma skutečnosti, že žák je zároveň dítětem stejného věku. V částech, kde považuji za podstatné oddělit, nebo zdůraznit mužský a ženský rod, budu používat uvedené termíny v odpovídajícím rodě.

Stěžejní publikace pro mou práci je Mareš, J.; Křivohlavý, J. Komunikace ve škole, zvolila jsem ji pro její přehlednost, systematičnost a ucelenost. Dále vycházím z Gavora, P. Pedagogická komunikácia v základnej škole. Hájek, B. Školní družina. Nelešovská, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Průcha, P. Moderní pedagogika. Skalková, J. Obecná didaktika. Vybíral, Z. Psychologie komunikace.

## 1 Komunikace

Komunikace je sdělování určitých obsahů v přímém nebo nepřímém kontaktu. V tomto pojetí je komunikace primární složkou mezilidské interakce, která se odehrává na základě společenského konsenzu. Vykopalová užívá příkladu rozhovoru, který se může uskutečnit, jestliže jeho účastníci užívají společný jazyk.<sup>1</sup>

Lidská dispozice ke komunikaci se vyvíjí během ontogeneze a fylogeneze a lze usuzovat, že tato potřeba má základ ve snaze dorozumět se. V obecné rovině je možné nalézt tyto podoby sociální komunikace: přímá reakce, neverbální výraz, jednání, obrazová prezentace, symbolická komunikace. Komunikace jakožto podstatná složka mezilidské interakce je tvořena dvěma póly, sdělující a sdílející, které se mohou měnit. Přičemž sdělování může mít podobu verbální či neverbální, v ideálním případě se obě uvedené formy vzájemně doplňují a podporují.<sup>2</sup>

Kořenský pojímá komunikaci v kontextu existence lidstva, ale taktéž i vzhledem ke každodennímu životu jedince ve společnosti. Společenské jednání se uskutečňuje především prostřednictvím řeči. Nejběžněji komunikace probíhá mezi dvěma účastníky, autor je označuje jako komunikanty. Produktora řeči označuje jako podavatele, mluvčího a naopak příjemce jako adresáta, recipienta.<sup>3</sup>

Kořenský zdůrazňuje 5 faktorů, které v komunikaci vystupují. **Celkové okolnosti** jsou ovlivněny především tím, jakou sociální aktivitu řečový styk reprezentuje, realizuje či doprovází. **Celkové vztahy** představují míru sociální interakce mezi komunikačními partnery, dále jsou determinovány především sociálním statutem jedince. **Prostředí**, ve kterém je komunikace vedena, také značně ovlivňuje její průběh, což je patné zejména mezi komunikací, která se uskutečňuje ve školní třídě, nebo ve školní družině. **Časové a prostorové okolnosti** vyjadřují časovou blízkost, nebo vzdálenost komunikantů, a zda komunikují písemně či řečí. Posledním faktorem jsou **prostředky komunikace**, jedná se o fakt, zda se komunikuje pouze řečovými prostředky, nebo zda se

---

<sup>1</sup> Srov. VYKOPALOVÁ, H. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie v kontextu komunikace*, s. 71.

<sup>2</sup> Srov. Tamtéž, s. 71.

<sup>3</sup> Srov. KOŘENSKÝ, J. *Komunikace a čeština*, s. 5 - 6.

využívají pro dorozumění i neřečové prostředky. Jako neřečové prostředky chápe autor nejen mimiku, gesta, ale taktéž obrazy, fotografie, film a v neposlední řadě různé symboly, které jsou vytvořeny pro speciální účely.<sup>4</sup>

Z přehledu faktorů je zřejmé, že na sebe vzájemně působí, podmiňují, a tak umožňují vznik provázeného celku. S ohledem na naše téma považujeme za opodstatněné zdůraznit především řečové a neřečové prostředky komunikace, které jsou využívány v každodenním životě. My se zaměříme na neřečové prostředky, které jsou tradičně nazývány neverbální komunikace. Jako řečové prostředky chápeme komunikaci verbální. Přičemž můžeme říci, že dítě si osvojuje přejímání, porozumění a používání těchto prostředků především ze sociální interakce, tedy též z pedagogické komunikace.

Další jev, který výrazně působí na komunikaci, je komunikační šum, jenž představuje jeden z nejdůležitějších problémů v komunikaci. Jedná se o bariéru, která mnohdy znemožňuje plnohodnotnou komunikaci. Komunikační šum je superiorní termín pro vše, co narušuje odesílání, přenos či příjem informace. Mezi další bariéry mimo jiné patří: hluk, používání nejednoznačných symbolů, malá pozornost, nedostatečná pozornost účastníků v průběhu všech fází komunikace, špatné pochopení informace z důvodu předsudků, limit kapacity adresáta respektive jeho krátkodobé paměti. V mezinárodní komunikaci vznikají šumy především z důvodu etnické a kulturní odlišnosti. Komunikace, ať již mezi dvěma příslušníky téže kultury a etnika, či naopak mezi příslušníky odlišných etniky a kultur, může být narušena nedůvěrou, hrozbami a obavami. Z uvedeného je možné usoudit, že šumy vyvstávají ve všech formách komunikace.<sup>5</sup>

Mimo výčet bariér existuje celá řada dalších jevů, které komunikaci narušují. Je ovšem neméně podstatné přijmout fakt, že aktér komunikace má přirozený sklon k výběru vnímaného, tedy přichází k němu celá řada různých informací a on

---

<sup>4</sup> Srov. KOŘENSKÝ, J. *Komunikace a čeština*, s. 6 - 7.

<sup>5</sup> Srov. VYKOPALOVÁ, H. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie v kontextu komunikace*, s. 138.

je automaticky selektuje a volí, které chce vnímat. Jedná tak vzhledem ke svým postojům a hodnotám, které mohou taktéž působit jako komunikační šum.<sup>6</sup>

Dalo by se říci, že opakem komunikačního šumu je efektivnost komunikace. Pro efektivnost komunikace Vykopalová uvádí několik pravidel účelné komunikace v organizaci. My téměř většinu z nich můžeme přijmout za obecně platná i pro sociální komunikaci pravidla, která jsme nepřejali, mají úzký vztah k organizaci a ke komunikaci mezi organizacemi. Obecnými pravidly jsou:<sup>7</sup>

- při odesílání informace musí být komunikátorovi zcela zřejmý důvod sdělení a možnost dosažení cíle nebo výsledku,
- pro kódování a dekódování informace musí být použito symbolů, které konsensuálně používá odesílatel i příjemce sdělení,
- existence zpětné vazby respektive, zda se informace dostala k příjemci v podobě, ve které byla odeslána a zda ji příjemce správně dekódoval,
- shoda mezi verbálními a nonverbálními projevy. Autorka dále uvádí výhody a nevýhody způsobů komunikace. My se jim budeme věnovat v kapitolách o verbální a nonverbální komunikaci.

Komunikace je mnohovýznamovým termínem, ve slovníku spisovné češtiny můžeme nalézt několik významů, které slovo komunikace má. Komunikace ve smyslu, který je pro naši práci podstatný, představuje sdělování, výměnu informací, dorozumívání se. Jako další význam slova komunikace je uvedeno synonymní spojení dopravní cesta. Za nástroj sdělování je považován jazyk.<sup>8</sup>

## 1.1 Definice komunikace

Pojem komunikace vznikl z latiského slova *communicare*, sdílet, stýkat se, rokovat. V obecném smyslu v soudobé společnosti chápeme komunikaci jako

---

<sup>6</sup> Srov. VYKOPALOVÁ, H. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie v kontextu komunikace*, s. 138.

<sup>7</sup> Srov. Tamtéž, s. 138 - 139.

<sup>8</sup> Srov. FILIPEC, J. et al. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*, s. 141.

přenos informací mezi subjekty, které se komunikace účastní. A to ať tím, že komunikují, nebo jsou komunikaci přítomni pouze svou prezencí.<sup>9</sup>

Křivohlavý přebírá, rozvádí původní význam slova komunikace (communicatio) a uvádí jako jeho latinský ekvivalent slovo participatio (spolupodílení se s někým, na něčem). Pro upřesnění se uvádí, že komunikovat znamená mnoho dávat. Dále pak uvádí, že netranzitivním významem je slučování a spojování něčeho s něčím nebo někoho s někým, tento význam je do českého jazyka převáděn různými spojeními: někomu něco dát, učinit někoho spolupodílníkem. Autor dále uvádí, že v soudobé době se do jisté podoby zachovává původní význam „společně s někým na něčem participovat“ a zároveň dochází k dalšímu rozvíjení. Komunikovat tedy znamená s někým se z něčeho radovat, druhému něco předávat, doporučovat, propůjčovat, dávat a přijímat, tj. navzájem se sdílet.<sup>10</sup>

Watzlawick, Beavinová a Jackson charakterizovali lidskou komunikaci jako médium pozorovatelné manifestací lidských vztahů. To znamená, že komunikace je pojímána vztahově, nejedná se tak o jednosměrnou komunikaci komunikátor adresát, ale o komunikaci se zpětnou vazbou, ve které má každý z účastníků možnost více či méně se spolupodílet na průběhu formování komunikačního obsahu.<sup>11</sup>

Komunikaci můžeme také definovat za pomoci jejího členění dle Watzlawicka v návaznosti na Morrise na syntax, sémantiku a pragmatiku. Syntaxem se rozumí problematika předání zpráv bez toho, aby se bral ohled na jejich obsah. Sémantika umožňuje pochopení symbolů užitých ve zprávě. Poslední z výčtu dělení lidské komunikace je pragmatický aspekt, pomocí něhož dosahujeme záměrné změny v jednání příjemce, např. jestliže budeme chtít motivovat děti k určité činnosti v rámci vyučovací hodiny, nebudeme mluvit monotónně, ale naopak budeme mluvit se zaujetím, které se projevuje změnou tónu hlasu, intenzitou a zapojování

---

<sup>9</sup> Srov. JANOŮŠEK, I. *Gnozeologie komunikací*, s. 104.

<sup>10</sup> Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*, s. 19 - 20.

<sup>11</sup> Srov. WATZLAWICK, P. ; BAVELASOVÁ, J. B. ; don JACKSON, D. *Pragmatika lidské komunikace*, s. 17.

neverbálního vyjadřování. To vše přispívá k ovlivňování následného jednání příjemce komunikace.<sup>12</sup>

Je nutné si tedy uvědomit, že na mezi lidskou komunikaci je třeba pohlížet v celkovém kontextu, který souvisí s chováním všech zúčastněných. Proto je velmi podstatné, aby nedocházelo k opomíjení souladu verbálních a neverbálních projevů jedince, které by měly být ve shodě.

V závěru kapitoly, která je věnována definicím komunikace, bychom chtěli uvést předmět komunikace. Předmět komunikace je základem pro vytvoření definice. Předmět sociální komunikace vymezuje Kořenský jako výsek skutečnosti, „vnějšího“ světa, lidského světa, jehož se týká komunikace. Jedná se tedy o jakýkoliv objektivně se ve společnosti vyskytující úsek reality, ve kterém komunikují lidé.<sup>13</sup>

## 1.2 Funkce komunikace

Každá komunikace je vždy doprovázena důvody ke svému vzniku. Vybíral definuje pět základních funkcí sociální komunikace: **informativní, instruktážní, persuasivní, operativní a zábavní**. K těmto základním funkcím přiřazuje ještě **kontaktní** a **sebe-prezentační** funkci. Jednotlivé funkce budou dále v textu rozvedeny.<sup>14</sup>

K **informativní funkci** přiřazujeme takové činnosti, jakými jsou především výměna informací, dále pak doplnění zprávy, aby mohl příjemce lépe pochopit její účel. Je vhodné uvědomění si, že čistě informativních situací není v lidském životě mnoho. Ve valné většině se pod informací skrývá snaha směřovat či přesvědčovat příjemce, jak má zprávě rozumět či jaké má vyvodit důsledky, zda se má dále nad informací zamyslet.

---

<sup>12</sup> Srov. WATZLAWICK, P. ; BAVELASOVÁ, J. B. ; don JACKSON, D. *Pragmatika lidské komunikace*, s. 17 - 18.

<sup>13</sup> Srov. KOŘENSKÝ, J. *Komunikace a čeština*, s. 80.

<sup>14</sup> Srov. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*, s. 31 - 32.

Pro **instruktážní funkci** je příznačné, že jedince směřuje, ukazujeme mu východiska, která by nemusel bez cizí pomoci nalézt. Vybíral přejímá náhled na tuto funkci od Wahlstromové, která vystihuje podstatu instrukce tím, že jde o „informaci plus ...“. Přičemž vyhraněnou formou instrukce jsou příkazy. Příkazy jsou opodstatněné a běžné v některých druzích prostředí, mezi které patří škola či armáda s typickými subjekty v ní.

Třetí funkce je **persuasivní**, má přesvědčovací úlohu, jejím účelem je poupravení názoru příjemce komunikační zprávy, nasměrování ho, aby např. sdělujícímu pomohl při vyplňování jeho záměrů, cílů. Tato funkce komunikace je velmi nebezpečná, protože jejím prostřednictvím může docházet k manipulaci adresáta, lze změnit jeho názor v prospěch produktora.

Čtvrtá funkce je **operativní**, neboli snaha o shodu, účastníci komunikace mají zájem, aby se skrze ni dobrali k závěru, který bude akceptovatelný pro všechny komunikující. Uvážíme-li možnost, že by jedinec operativní funkci nevyužíval, mohlo by docházet rozbití sociálních vztahů, které jedinec doposud navázal a řadě dalších problémů souvisejících se vztahy mezi ním a sociálním okolím.

Pátou funkci definuje jako **zábavní**. Pobavení v dnešní konzumní společnosti představuje nemalé procento toho, co lidí vyžadují od sociální komunikace, která probíhá v jejich mimopracovním čase. Jinými slovy řečeno z hlediska této funkce lidé komunikují, proto aby zapomněli či se pouze odreagovali od rutinních záležitostí každodenního života.

V běžném životě se některé z těchto funkcí překrývají, doplňují. Lidé si během sociálního zrání, a s ním přibývajících zkušenostmi v sociální komunikaci vytvářejí určité modely či „precedenty“, podle kterých vyhodnocují, jaký účel má komunikace ze strany sdělujícího.

**Kontaktní** funkce je důležitá pro většinu lidské populace. Lidé chtějí navazovat kontakty především pro utvrzení se sama sebe, že jsou pro někoho důležitými. Kontaktní funkce vystupuje ve všech etapách lidského života. Kojenec je rád ve spojení s matkou, protože je mimo jiné zdrojem uspokojování jeho potřeb. Pubescent navazuje kontakty ve skupině, jejímž je členem, nebo do které se chce začlenit. V neposlední řadě je tento účel komunikace podstatný pro

poslední fázi lidského života. Ve stáří jsou i obsahově méně důležitá komunikační sdělení velmi významná. Lidé v domovech důchodců, léčebnách pro dlouhodobě nemocné a hospicích skrze komunikaci s rodinou, personálem, získávají pocit, že i na sklonku života nejsou sami.

Poslední funkce komunikace je **sebe-prezentační**, která může být vnímána jako exhibice a snaha předvést se. Upoutání pozornosti na svou osobu je možné chápat s kladným, nebo záporný podtextem, jenž může v adresátovi vyvolat ambivalentní pocity, které nemusí korespondovat s původním záměrem komunikátora.<sup>15</sup>

### 1.3 Druhy komunikace

Odlišné formy komunikace je možné kategorizovat podle různých kritérií jako verbální a neverbální, záměrnou a nezáměrnou, kognitivní a afektivně emocionální, interpersonální či masovou. My jsme zaměřili svou pozornost nejprve na komunikaci jakožto obecný pojem. Následně se budeme věnovat komunikaci verbální, neverbální z celkového pohledu, dále pak komunikaci s ohledem na základní školu a školní družinu.<sup>16</sup>

V sociální společnosti 21. století je běžné, že komunikace probíhá vícekanálovými komunikačními cestami. Stejně tak jako televize umožňuje přenos zvuku a obrazu zároveň, tak i mezilidská komunikace, která probíhá tváří v tvář, je doprovázena „obrazem a zvukem“. V sociální komunikaci se můžeme setkat se třemi základními skupinami komunikačních kanálů: verbální, tedy slovní komunikace, nonverbální, tedy mimoslovní komunikace, a komunikace činem.<sup>17</sup>

Všeobecnému uvedení verbální a nonverbální komunikaci se budeme věnovat v následujících podkapitolách, kde uvedeme jejich základní charakteristiky. Již zmíněné rozdělení komunikace není pravidlem, někteří autoři, mezi které patří Vybíral a Vykopalová, komunikaci činem samostatně nevyzdvihují. Naopak

---

<sup>15</sup> Srov. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*, s. 31 - 32.

<sup>16</sup> Srov. JANOUŠEK, J. *Sociální komunikace*, s. 16.

<sup>17</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 18.

Křivohlavý společně s Marešem ji uvádějí samostatně. Proto komunikaci činem nevěnujeme samostatnou kapitolu a zahrneme ji do této kapitoly.

Mluvíme-li o komunikaci v kontextu výměny informací, máme ve většině případů na mysli komunikaci verbální. Přičemž i čin může být nositel komunikační informace stejně tak jako verbální a nonverbální komunikace. Komunikace činem představuje široké spektrum činností, jimiž jedinec předává určité sdělení svému okolí. Nejběžněji se s touto formou komunikace setkáváme, když má jedinec „něco dělat“ a on to nedělá. Při vymezování komunikace činem, je žádoucí vnímat situaci v celkovém kontextu, včetně sociálních vztahů zúčastněných osob a jejich sociálních rolí.<sup>18</sup>

Slovo čin ve spojení se sdělením vytváří podle Křivohlavého nejen velké činy, ale i zcela konkrétní a rutinní rozhodnutí. Obsahuje naše chování a jednání, přičemž v podstatě jde o vše, co děláme a co má jistý kvalitativní následek či vztah k tomu, jak se aktuálně jednotlivý subjekt komunikace cítí.<sup>19</sup>

Křivohlavý vnáší skutečnost absurdity, v oddělování obsahu sdělení od chování. Jestliže separujeme předávanou informaci od toho, jak se projevujeme, snažíme si vsugerovat, že je buď důležité, co říkáme, nebo, jak sebe prezentujeme. Přičemž právě to, jak něco říkáme, je důkazem toho, jaký vztah k lidem máme.<sup>20</sup>

V komunikaci činem vyvstávají dva podstatné aspekty, prvním je hodnotová stránka sdělení a druhým je morální stránka našeho jednání, chování. Hodnotu zde budeme chápat, jak ji pojímá psychologie, jedná se tedy nejen o hodnoty, které se dají materiálně vyčíslit. Psychologicky zvažovanou hodnotou má uznání i úsměšek, ironie a sarkasmus pronesený vzhledem k příjemci. Během sociálního styku především při nonverbální komunikaci se vztahy mezi komunikanty pohybují od pólu přitažlivosti k pólu odpudivosti. V prvním případě se jedná o evalvací a v druhém o devalvací toho druhého.<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 18.

<sup>19</sup> Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*, s. 177.

<sup>20</sup> Srov. Tamtéž, s. 178.

<sup>21</sup> Srov. Tamtéž, s. 178 - 187.

### 1.3.1 Verbální komunikace

Nežli se budeme podrobněji věnovat verbální komunikaci, je na místě si připomenout několik základních skutečností: Janoušek přejímá dle Saussura rozlišení řeč, jazyk a mluva. Řeč je v jejich pojetí termínem nadřazeným. Mluva produkuje s pomocí jazyka seskupení, kterými produktor vyjadřuje své vlastní myšlenky, a souběžně je procesem, který umožňuje tyto kombinace představovat na venek.<sup>22</sup>

Shodně jako Janoušek, tak i Nakonečný uvádí rozlišení dle Saussure. Autor dále rozděluje řeč v širokém pojetí smyslu slova představující prostředek komunikace. Prostředkem komunikace mohou být dle autora dotyky, gesta. V úzkém pojetí je řečí chápán mluvený a psaný jazyk, který má různou národní formu, takové to pojetí řeči ji činí specifický lidskou vlastností.<sup>23</sup>

Vykopalová prezentuje řeč jako specifický příklad mezilidské komunikace. Řečí rozumí soustavu znaků nebo symbolického chování. Základní úlohou komunikace je podle autorky sdělování významů, jež je založeno na ujednání forem a obsahů elementů řeči tedy slov a jiných znaků.<sup>24</sup>

Vykopalová rozděluje řeč na: mimickou, gestikulační, psanou a zvukovou, tj. verbální, kterou ještě diferencuje na prostorovou, modulovanou a artikulovanou. Ze základního zvukového projevu se vyvinula artikulovaná řeč reprezentovaná slovy, jenž odráží různá fakta.<sup>25</sup>

V úvodu této kapitoly jsme naznačili všeobecný pohled na řeč, jazyk a mluvu, ze kterých verbální komunikace vzniká. Nyní se budeme věnovat verbální komunikaci, která představuje nejvyspělejší a nejběžnější formu mezilidského kontaktu, která probíhá prostřednictvím v praxi se oddělujících podob.<sup>26</sup>

- **písemné**, do níž patří kterýkoli písemný projev,

---

<sup>22</sup> Srov. JANOUŠEK, J. *Verbální komunikace a lidská psychika*, s. 143.

<sup>23</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, s. 173

<sup>24</sup> Srov. VYKOPALOVÁ, H. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie v kontextu komunikace*, s. 72.

<sup>25</sup> Srov. Tamtéž, s. 72.

<sup>26</sup> Srov. BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*, s. 37.

- **mluvené**, jejíž formou je kterýkoliv slovní projev, při kterém se předávají informace,
- **přímé**, do této podoby patří vzájemný osobní kontakt,
- **zprostředkované**, představující např. kontakt prostřednictvím internetu, telefonu,
- **živé**, jehož nejběžnější podoba je vystoupení jedince před publikem,
- **reprodukované** komunikace, představující taktéž vystoupení jedince, ale to se odehrává v televizi či v rozhlase.

V každodenním životě se jedinec setkává se třemi jazykovými oblastmi národního jazyka. Jedná se o útvary:<sup>27</sup>

- spisovné,
- nespisovné,
- používané v nějakém společenském prostředí.

**Spisovný** útvar má podobu spisovné češtiny. **Nespisovný** útvar zahrnuje dialekty a interdialekty, má sjednocující podobu, a je běžně znám jako obecná čeština. Útvary **používané v nějakém daném společenském prostředí**: profesní mluva, slang a argot, který představuje mluvu osob z patogenního prostředí. Pro naši práci, která je zaměřena na pedagogickou komunikaci a v ní dominující subjekty, kterými jsou učitel a vychovatel, je důležitý útvar spisovný, protože učitel i vychovatel ostatně jako všichni pedagogičtí pracovníci by měli mluvit spisovným jazykem.

Spisovný jazyk stejně jako další jazykové útvary procházejí vývojem. Nakonečný upozorňuje, že používaný jazykový slovník se historicky mění, respektive se jedná o skutečnost, že některá slova se pomalu vytrácejí a zanikají. Naopak jiná slova vznikají a v neposlední řadě některá slova mění svůj význam. Jazykové proměny by měli být reflektovány, aby nedocházelo k používání slov, která v dnešní době pozbyla svého významu.<sup>28</sup>

V souvislosti s jazykem vystupuje slovní zásoba jedince, která se rozšiřuje během vývoje jedince ve společnosti. Na konci prvního roku života dává dítě

<sup>27</sup> Srov. BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*, s. 38.

<sup>28</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, s. 175.

najevo pochopení verbálního tím, že vyková jednoduchou reakci na slovní vnější podnět, jímž může být podnět či zákaz. Kolem prvního roku se objevuje tzv. dětský žargon, jemuž rozumí pouze osoby, jsoucí s dítětem v každodenním kontaktu. Téměř z pravidelností se jedná neblíže určitelné všeobecné přání, často se také objevují zvuky, kterými kojeneček napodobuje zvířecí zvuky. Výrazy tedy nemají ještě pravý význam symbolů předmětů a dějů.<sup>29</sup>

Langmeier přejímá od Příhody údaje o průměrné slovní zásobě žáka na základní škole. Při vstupu do první třídy, se slovní zásoba žáka pohybuje kolem 18 633 slov. Na jejím konci se slovní zásoba pubescenta přibližuje 70 % slov obsažených ve slovníku, jedná se tedy průměrně o 30 263 slov.<sup>30</sup>

U dospělého člověka má slovní zásoba podobu aktivního a pasivního slovníku. Aktivní obsahuje slova, která jedinec běžně používá a při sociální komunikaci volí slova právě z tohoto slovníku. Je zřejmé, že čím obsáhlejší aktivní slovník člověk má, tím lépe květnatěji se vyjadřuje, líčí nějaké situace, nežli člověk s méně bohatým aktivním slovníkem. Pasivní slovník obsahuje slova, která jedinec již někdy slyšel, zná jejich význam, ale nepoužívá je. Aktivní ani pasivní slovní zásoba člověka není statickým souborem, neustále se proměňuje.<sup>31</sup>

Je tedy žádoucí, aby si člověk neustále rozšiřoval svůj aktivní slovník, dával pozor na volbu slov vzhledem k situaci, ve které chce určitá slova použít. V soudobé době se objevuje velké množství termínů, které jsou převzaté a módní. A je otázkou do jaké míry adresát a příjemce komunikačního sdělení tyto termíny zná s jejich správným významem.<sup>32</sup>

V mluveném projevu by se měl jedinec vyvarovat častému používání osobních zájmen, zákazových a „parazitních“ slov, které mají společně s dalšími faktory za následek komunikační šumy. Velkou výhodou českého jazyka je možnost změny slovosledu, do popředí můžeme tak klást slova, na které klademe důraz. Při používání hovoru nesmíme zapomenout, že nesmí být hostilní k jedinci.<sup>33</sup>

---

<sup>29</sup> Srov. LANGMEIER, J. ; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 72.

<sup>30</sup> Srov. Tamtéž, s. 120.

<sup>31</sup> Srov. BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*, s. 40.

<sup>32</sup> Srov. Tamtéž, s. 40 - 41.

<sup>33</sup> Srov. Tamtéž, s. 42 - 44.

Vykopalová upozorňuje na výhody a nevýhody ústní komunikace. Ústní komunikací rozumí konverzaci, veřejný projev, telefonní hovor atd. Mezi výhody zařazuje: přímý prostředek komunikace, tělesná blízkost komunikantů a verbální a neverbální aspekty projevu, umožňuje kontinuální výměnu názorů, využívá se při přesvědčování a umožňuje participaci všech komunikačních partnerů. Naopak jako nevýhody vyzdvihuje: znesnadnění sebeprosazení při početní převaze komunikačních protivníků, znesnadňuje se kontrola při větším počtu komunikačních aktérů, neposkytuje čas na promyšlení a následné kvalitní a plnohodnotné rozhodnutí, obvykle vyvolává diskuzi o tom, co a jakým způsobem bylo řečeno.<sup>34</sup>

### 1.3.2 Neverbální komunikace

Do neverbální komunikace zařazujeme:<sup>35</sup>

- pohledy očí,
- volbu a změnu vzdálenosti a zaujímání pozic v prostoru,
- gesta, pohyby hlavou a další pohyby těla,
- postoje těla,
- výrazy tváře (mimiku),
- tělesný kontakt (dotyky),
- oblečení, zdobnost, fyzické a jiné aspekty vlastního zjevu,
- tón hlasu a další neverbální aspekty řeči.

Vybíral uvádí Goffmanovu myšlenku, že i když mlčíme, tak dochází k sociální komunikaci skrze signály, nelze totiž vyjadřovat „nic“. Prostřednictvím nonverbálních projevů sdělujeme mnohé. Přičemž míra vyjádřeného beze slov je u každého člověka zcela individuální. Snížení nonverbální výrazovosti může mít původ v sebeovládání, skrývání stejně tak jako se zaměřením pozornosti na druhé. Opakem jsou jedinci, kteří mají zvýšenou míru neverbální exprese, jejich

---

<sup>34</sup> Srov. VYKOPALOVÁ, H. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie v kontextu komunikace*, s. 140.

<sup>35</sup> Srov. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*, s. 81.

projevy jsou dobře a lehce čitelné, zároveň také bývají pro své sociální okolí poutavější.<sup>36</sup>

Nonverbální komunikace a verbální komunikace se v ideálním případě vzájemně se podporují a doplňují. Existují však okamžiky, kdy jsme odkázáni na nonverbální komunikaci jako na jedinou možnost, jak se dorozumět s komunikačním partnerem. Velmi často se tak děje v nejméně vhodných situacích, jakými jsou např. zabloudění v cizí zemi, beztoho, abychom ovládali jazyk místních obyvatel. Na neverbální komunikaci jsme odkázáni i v situacích, kdy se komunikující vzájemně nemohou slyšet, ale mají mezi sebou vizuální kontakt. V těchto situacích nemusí dojít k úplnému pochopení komunikačního sdělení a nastávají komunikační šумы, jimž jsme se věnovali v kapitole kap. 1.2 Funkce komunikace. Porozumění nonverbální projevům je determinováno kulturou, osobnostními vlastnostmi jedince, věkem a dalšími faktory. Většinu neverbálních sdělení nelze jednoznačně převést do mluvy. Existují ovšem také situace, kdy má nonverbální projev jednoznačný význam. Je to především v armádě, námořnictví, letectví a dalších prostředích.<sup>37</sup>

Neverbální komunikace zahrnuje širokou oblast, do které spadá značná část lidských projevů, mezi které patří nálady, postoje, vnitřní emoční naladění. Spolu s projevy patří k neverbální komunikaci i řada produktů lidské činnosti. Člověk se skrze neverbální komunikaci orientuje, hledá význam, shodu a objevuje soulad nebo rozpory.<sup>38</sup>

Jestliže chceme nonverbální komunikaci rozdělit, vzniknou nám dvě velké skupiny nonverbálních prostředků komunikace. Jako první skupinu uvádí Gavora **paralingvistické prostředky** skrze ně se zvukově realizují slovní vyjadřování. Paralingvistickými prostředky jsou mimo jiné rychlost řeči, barva hlasu, pauzy. Paralingvistické prostředky budou uvedeny v textu za extralingvistickými prostředky. Druhou neméně podstatnou skupinu představují **extralingvistické prostředky**, jedná se o mimo řečové komunikační projevy. Vyjadřují se tělem, občas je možné se setkat se ztotožňováním nonverbální komunikace s „řečí těla“,

---

<sup>36</sup> Srov. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*, s. 85 - 86.

<sup>37</sup> Srov. Tamtéž, s. 86.

<sup>38</sup> Srov. TAGZE, O. *Neverbální komunikace*, s. 17 - 18.

proto považuje za obzvláště důležité je od sebe oddělit. Extralingvistickým prostředkům se budeme věnovat ihned v následujícím textu, proto je nyní neuvádíme ve výčtu, který jsme uvedli v úvodu kapitoly.<sup>39</sup>

**Zrakový kontakt** považujeme za nejdůležitější doprovodný prvek verbální komunikace vzhledem k tématu naší práce. Při jeho nedostatku může docházet k znepokojení na straně příjemce i na straně produktora komunikačního sdělení. Stejně tak může docházet k rozrušení, jestliže nedojde ke krátkému přerušení zrakového kontaktu vůbec. Odpoutání pohledu od adresáta, směrem dolů, má v neverbální komunikaci totožný význam. Jako ve verbálním projevu tečka, pomlčka.<sup>40</sup>

Zrakový kontakt má několik základních funkcí: zahajuje sociální interakci, projevuje emoce, naznačuje a usměrňuje postupný vývoj vzájemného lidského kontaktu, funguje jako prostředek pro projevení zájmu a je nástrojem pro vyvození závěrů týkajících se charakterových vlastností, postojů a motivace pozorovaného.<sup>41</sup>

Čitelnost našeho pohledu souvisí s další složkou nonverbální komunikace, kterou je **proxemika**. Odstup, který vymezuje konkrétní vzdálenost mezi partnery komunikace. Vzdálenosti, které si jedinec zachovává při kontaktu s okolím, se obvykle dělí do 4 základních zón, které Vávra nazývá distančními kruhy.<sup>42</sup>

Lewis dělí každou ze zón ještě na užší a širší. Pro nás není podstatné zóny obsáhleji rozdělovat, proto uvedeme pouze obvyklé rozdělení zón: intimní, osobní, společenská a veřejná včetně vzdáleností, podle kterých se člení. Pojmenování zón či kategorií v distančních kruzích je totožné u Lewise, Vávry i Grubera.<sup>43</sup>

První zóna je nejbliže k tělu, zahrnuje přímý tělesný kontakt po prvních 45 centimetrů od našeho těla. Do intimní zóny by se mělo vstupovat pouze se

---

<sup>39</sup> Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*, s. 100.

<sup>40</sup> Srov. LEWIS, D. *Tajná řeč těla*, s. 75.

<sup>41</sup> Srov. VYKOPALOVÁ, H. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie v kontextu komunikace*, s. 83

<sup>42</sup> Srov. VÁVRA, V. *Mluvíme beze slov*, s. 280.

<sup>43</sup> Srov. LEWIS, D. *Tajná řeč těla*, s. 94 - 101.

svolením. Zde vystupují čichové a hmatové vjemy, pro blízkost je zrakový kontakt na jedince omezen.

Druhá zóna je osobním prostorem jedince zabírajícím prostor od těla ve vzdálenosti 45 až 120 centimetrů. Do osobního prostoru mohou bez obav vstupovat blízcí přátelé, příbuzní, aniž by došlo k znepokojení z narušení. Z takové vzdálenosti mohou komunikační partneři rozpoznávat velice jemné drobnosti vzhledu partnera. Jedná se o vzdálenost, ve které probíhá značná část komunikačních procesů. Podle země původu komunikující se tato vzdálenost směrem k severu Evropy zvětšuje a naopak směrem k jihu Evropy dochází k přibližování se.

Třetí zóna se označuje jako společenská. Rozdíl v odstupech mezi komunikanty, ve čtvrté zóně se pohybuje mezi 1,2 až 3,7 metru. Nelze se vzájemně dotýkat, celá postava je dobře zřetelná. V tomto rozpětí probíhají formální setkání. Na této úrovni často probíhá komunikace mezi učitelem a skupinou žáků. Dochází k snadné výměně názorů.

Za čtvrtou zónu je považována vzdálenost mezi 3, 7 a více metru. Uplatňuje se při komunikaci s cizími lidmi, kdy jedinci zohledňují i možnost úniku, v případě, že jej k tomu situace donutí. Na tuto vzdálenost přednášejí učitelé, poslanci. Udržení si odstupů přesahující tuto hranici bez toho, aby jedinci pomáhal řečnický pulstík a zasedací pořádek posluchačů nebo přednes z vyvýšeného místa, do kterého je vstup zakázán. Ukazuje na určitou prestiž a autoritu těch, kteří jsou schopni si tento odstup zachovat.

K základnímu dělení na 4 zóny dochází i Gruber, přičemž připomíná, že pro veřejnou zónu je příznačné, že probíhá na neosobním základě. Lidé se nemusejí blížeji poznat, mohou si zůstat cizí. Vzhledem k našemu tématu je na místě připomenout, že i v rámci výchovně vzdělávacího procesu, který se obvykle uskutečňuje v podobě hromadného vyučování, je komunikační vzdálenost přesahuje 3,7 metru.<sup>44</sup>

V závěru bychom chtěli uvést terminologické odlišnosti vztahující se k výše uvedenému tématu. Někteří autoři, mezi které patří Bednaříková, používají pojem

---

<sup>44</sup> Srov. GRUBER, D. *Zlatá kniha komunikace*, s. 192 - 193.

**proxemika** jako synonymu vzdálenosti, respektive přiblížení a oddálení se v průběhu komunikace.<sup>45</sup>

Křivohlavý užívá termínu **proximita** vyjadřující blízkost či vzájemné oddálení. Pojem je odvozen z latinského termínu *prope* znamenající blízko. Třetí stupeň v českém jazyce je „nejbližší“ v latinském je nazýván *proxismus*. Při sociálním kontaktu se tělesné oddálení nazývá *proximita*. Zamýšlíme-li se nad *proximitou*, je podstatné, abychom ji vnímali jako statické údaje o vzdálenosti, ale také dynamicky, jaký odstup mezi sebou zaujímali v průběhu konkrétní činnosti dva lidé. My budeme v naší práci užívat termín *proxemika*.<sup>46</sup>

Na volbu a změnu vzdálenosti a zaujímání pozic v prostoru bychom navázali **postojem těla**. Správné držení těla je jedním z faktorů, který pomáhá člověku nabýt duševní pohody a tělesného zdraví. Správné držení těla souvisí s dýcháním. Zpřímené a přitom přirozené držení těla umožňuje volný průchod vzduchu.<sup>47</sup>

**Gesto** neboli posunek je dalším projevem neverbální komunikace. Skrze gesta dochází k předávání informací. Prostřednictvím posunků lze vyjadřovat aktuální pocity, upozorňovat a popisovat. Gesta sama o sobě mohou být více významová, proto je vhodné je doplnit verbálním projevem, pro jejich upřesnění.<sup>48</sup>

**Mimika** patří v nonverbální komunikaci k zvláště podstatným tématům. Z obličeje lze vyčíst celou řadu výrazů, které mají totožný obsah napříč všemi kulturami, bez toho, aby vyžadovaly verbální upřesnění, rozvinutí. Výraz obličeje má dvě základní příčiny, buď je neuvědomělý anebo záměrný. Spontánní výraz obličeje tvoří konsenzus s našimi pocity, náladou. Strojené vzezření, nekoresponduje s našimi pocity, ale jeho prostřednictvím vyjadřujeme to, co chceme, aby naše okolí vidělo.<sup>49</sup>

Mimika jakožto jedna z nejdůležitějších determinanta vyjadřující zejména aktuální emoce, přičemž každá kultura má své vlastní mimické výrazové prostředky pro vyjádření emocí. Při pozorování mimických projevů lze vnímat:

---

<sup>45</sup> Srov. BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*, s. 22.

<sup>46</sup> Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Já a ty*, s. 101.

<sup>47</sup> Srov. SVOBODOVÁ, R. *Základy techniky řeči pro (budoucí) učitele*, s. 11.

<sup>48</sup> Srov. TAGZE, O. *Neverbální komunikace*, s. 254

<sup>49</sup> Srov. GWYNETH, D. - S. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*, s. 123 - 124.

snížení nebo naopak zvýšení intenzity vnějších emočních projevů, zastírání vnějších projevů, emocí a mikro-výrazy, tedy výrazy, které se objevují jen ve velmi krátkém časovém úseku, ale jsou pozorovatelné. Přičemž mimické výrazy se odehrávají ve třech mimických zónách. V oblasti čela a obočí lze nejlépe sledovat překvapení a údiv, v okolí očí a očních víček je nejlépe pozorovatelný strach a smutek, poslední zóna je v oblasti dolní části obličeje, kde je možné dobře odpozorovat štěstí, spokojenost.<sup>50</sup>

**Tělesný dotek** má silný emocionální význam, bez ohledu na to, zda se jedná o dotek žádoucí či nežádoucí. Žádaný fyzický kontakt je jedna ze složek, které napomáhají rozvoji lidské osobnosti. Při jeho nedostatku dochází především u dětí k citové deprivaci, která se mimo jiné projevuje i na somatické stránce. Citově deprivované dítě bývá křehčí, drobnější postavy.<sup>51</sup>

Oboustranný tělesný kontakt ovlivňuje uspokojování sociálních potřeb a souběžně je sám podstatnou lidskou potřebou. Jak jsme již naznačili, tělesný dotek je ve svých podobách bezmezně různorodý a pohybující se od žádoucího k nežádoucímu. Vzájemný styk má nejen obecně lidský, ale i společenskohistorický význam. Během interakce jedince přesahuje vlastní samostatnou aktivitu a dotýkat se společenského procesu, ať přímo či nepřímo, vědomě nebo nevědomě. Mezilidská interakce zprostředkovává taktéž vliv společnosti na člověka a na jeho formování v procesu socializace. Je přirozenou daností, že vzájemný kontakt determinuje psychický život jedince.<sup>52</sup>

**Tělesný vzhled**, oblečení, šperky. Vše má podstatný význam, při utváření úsudku o druhých. Silnému prvnímu dojmu neboli haló efektu, podléhá většina populace, prostřednictvím prvního kontaktu si utváří celkový obraz o partnerovi komunikačního procesu. Oblečení a další aspekty vizuální podoby člověka určují příslušnost k sociální skupině, i když to není pravidlem. Skrze oblečení, šperky

---

<sup>50</sup> Srov. VYKOPALOVÁ, H. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie v kontextu komunikace*, s. 84.

<sup>51</sup> Srov. TAGZE, O. *Neverbální komunikace*, s. 351 - 352.

<sup>52</sup> Srov. JANOUŠEK, J. *Sociální komunikace*, s. 11.

v různých částech těla, tetování a jiné varianty zdobnosti kůže lidé demonstrují svému okolí postojem, sebevědomím.<sup>53</sup>

Tón hlasu společně s dalšími neverbálními řečovými aspekty patří, jak jsme již uvedli, do paralingvistických projevů. Bednaříková místně poznamenává, že paralingvistika analyzuje to, co se nemůže být obsaženo v psané řeči a je nedílnou součástí řeči mluvené.<sup>54</sup>

Mezi **paralingvistické projevy** dle Bednaříkové tedy patří: síla hlasu, výška hlasu, barva hlasu, modulace hlasu, které se dále dělí na modulaci silovou, modulaci tónovou, modulaci časovou a modulaci barvy hlasu. Dále je to: objem řeči, rychlost řeči, plynulost řeči, pomlky, frázování, ventilové zvuky, ventilová slova a Freudovský přerok.<sup>55</sup>

Členění nonverbální komunikace jsme převzali od Vybírala, který ji člení na již uvedené okruhy, jimiž jsou: gesta, postoj těla, výrazy tváře, pohledy očí, volbou a změnami vzdálenosti a zaujímáním pozice v prostoru, tělesný kontakt, tón hlasu a oblečení společně se zdobností. Dále pak připojuje dle Wahlstromové chronemiku neboli zacházení s časem: uspěchané chování, chvat a naopak zpomalený řečový projev. Zacházení s předměty spadá také do neverbální komunikace. Jedná se o takové činnosti, mezi které spadá schopnost řízení auta, vybavení bytu, ale také pořádek či nepořádek na pracovním stole. Tyto aktivity vytvářejí „ekologii komunikace“. Drobné, někdy neuvědomělé činnosti, jakými je mimo mnoho dalších rozebírání drobných předmětů, mačkání jízdenek, mohou buď poukazovat k trvalejším rysům jedince, nebo je můžeme pokládat za odreagování.<sup>56</sup>

Z výše uvedeným skutečností, jsme dospěli k faktu, že nonverbální komunikace je podmíněna především povahovými rysy a temperamentem komunikujících jedinců. Neverbální projevy jsou dále determinovány tělesným, sociálním a duševním zdravím. Na neverbální komunikaci mají nemalý vliv také sociální prostředí, ve kterém se jedinec narodil a ve kterém žije.

---

<sup>53</sup> Srov. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*, s. 82.

<sup>54</sup> Srov. BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*, s. 47 - 48.

<sup>55</sup> Srov. Tamtéž, s. 47 - 52.

<sup>56</sup> Srov. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*, s. 81 - 82.

Temperament je dnes chápán jako pojem nadřazený pro psychické, popřípadě psychofyziologické vlastnosti, jež vystupují v reagování, chování a prožívání, zvláště tím, jak emoce vznikají, jakou mají intenzitu, jak živelně vystupují napohled a jak rychle dochází k jejich změně.<sup>57</sup>

Rozdělení nonverbální komunikace se mění v závislosti na autorovi dané publikace, my jsme provedli výčet neverbálních projevů podle Výbírala, který uvádí výčet: gesta společně s pohyby hlavou a dalšími pohyby těla, postoj těla, výraz tváře, pohledy očí, volba vzdálenosti, tělesný kontakt, tón hlasu a další nonverbální aspekty řeči, oblečení a zdobnost.<sup>58</sup>

U Grubera nacházíme obdobný výčet:<sup>59</sup>

- kinezika – pohyby celého našeho těla,
- gestika – pohyby a postavení paží,
- mimika – obličejové svaly,
- vizika – sdělení očí a nejbližších obličejových svalů,
- posturologie – postoj a celková pozice těla při komunikaci,
- haptika – doteky,
- proxemika – zaujímání vzhledností vůči druhému člověku a již zmíněná
- drivika – schopnost řídit automobil.

Gruber připomíná, že všechny podskupiny nonverbální komunikace nejsou separátními oblastmi, vzájemně se doplňují, prolínají. V každodenní komunikační praxi tvoří komplex. Je tedy důležité vnímat komunikačního partnera jako souznění naznačených kategorií, zároveň si musíme uvědomit, že mimo jiné do komunikace vstupují mnohé faktory, které ovlivňují jednak komunikující osoby a to každou individuálně, tak faktory společné.<sup>60</sup>

Vykopalová uvádí stejně jako u ústní komunikace výhody a nevýhody vizuální komunikace. Jako vizuální komunikaci v jejím pojetí chápeme: výrazy, gesta, grafy, tabulky. Mezi výhody patří: poskytuje doplňující vizuální podněty, dokáže zjednodušit a ozřejmit mluvené či psané slovo, stimuluje situace, poskytuje

---

<sup>57</sup> Srov. ČAP, J. ; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 165.

<sup>58</sup> Srov. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*, s. 81.

<sup>59</sup> Srov. GRUBER, D. *Zlatá kniha komunikace*, s. 188.

<sup>60</sup> Srov. Tamtéž, s. 188.

zrakový záznam a ilustruje výklad. Nevýhody jsou: náročná interpretace bez mluveného či psaného slova, vyžaduje další dovednosti v pochopení a vysvětlení. Další nevýhody se nevztahují k neverbální komunikaci, proto pokládáme za bezpředmětné je uvádět.<sup>61</sup>

V celé kapitole jsme se věnovali především analýze nonverbální komunikace, bylo by nesprávné o nonverbální komunikace uvažovat pouze v rozdílech, které jsou způsobeny: individuálními, etnickými, kulturními, rodinnými a socio-ekonomickými podmínkami rozdíly. V neverbální komunikaci je možné se také zaměřit na znaky, které jsou společné bez diferenciací celému lidskému pokolení, např. ukázání dlaní je znakem přátelství.<sup>62</sup>

## **2 Pedagogická komunikace v základní škole**

Pedagogická komunikace se ve většině případů realizuje v rámci určité školské instituce, která vymezuje její podobu, obsah, funkce, pravidla, organizační rozsah. Je možné také říci, že pedagogická komunikace se uskutečňuje všude tam, kde je učící se subjekt v interakci se subjektem, který jej verbálně a nonverbálně směřuje k výchovně vzdělávacímu cíli. Pedagogická komunikace probíhá nejen v základní škole, ale také v praktických, speciálních, středních a jiných školách a v rodině. My se v naší práci omezíme nejprve na komunikaci, která probíhá v rámci základní školy a v následující kapitole na komunikaci, která se uskutečňuje ve školní družině. Zde můžeme konstatovat, že pedagogická komunikace se v těchto prostředích vyznačuje určitými odlišnostmi.<sup>63</sup>

Školní pedagogická komunikace vychází z výchovně vzdělávacího cíle a je podřízena školnímu vzdělávacímu programu. Školní vzdělávací program vychází z Národního programu vzdělávání. Pedagogická komunikace probíhající

---

<sup>61</sup> Srov. VYKOPALOVÁ, H. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie v kontextu komunikace*, s. 140 - 141.

<sup>62</sup> Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Já a ty*, s. 114 -115.

<sup>63</sup> Srov. GAVORA, P. et al. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*, s. 35.

v základní škole je v současnosti méně determinována institucemi, které jsou jí nadřeny, protože školní vzdělávací program si vytvářejí konkrétní školské instituce sami. Učitel má daleko větší možnost přizpůsobit svou pedagogickou komunikaci svým konkrétním žákům.<sup>64</sup>

Učitelova pedagogická komunikace by se měla vyznačovat určitými kvalitami. Jedná se především o dovednost komunikovat pedagogicky, prostřednictvím pedagogické komunikace usměrňovat žáky, ale také žáky vyučovat, navázat s nimi sociální kontakt a v neposlední řadě by měl učitel ovládat jazyk pedagogické komunikace.<sup>65</sup>

## 2.1 Definice pedagogické komunikace

Pedagogickou komunikaci společně s interakcí je možné chápat jako jednu ze tří rovin, struktury sociálního styku mezi učitelem a žákem. Dalšími rovinami jsou vzájemné vztahy v pedagogických situacích a pedagogická součinnost.<sup>66</sup>

Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Slouží k dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Informace se v pedagogické komunikaci zprostředkovávají verbálními, neverbálními prostředky ideálně oběma souběžně. Pedagogická komunikace se řídí osobními pravidly, která určují pravomoci jejích účastníků. Má své prostorové a časové dimenze.<sup>67</sup>

Pedagogickou komunikaci lze vymezit jako komunikaci, která je určujícím nástrojem pro uskutečnění výchovny a vzdělání skrze verbální a nonverbální projevy učitele a žáků. Přičemž komunikace je nedílnou podmínkou vyučování, které by se bez ní nemohlo realizovat.<sup>68</sup>

---

<sup>64</sup> Srov. VTEŠKA, J. ; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*, s. 65 - 69.

<sup>65</sup> Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, s. 21.

<sup>66</sup> Srov. KURELOVÁ, M. et al. *Pedagogika II. Kapitoly z obecné didaktiky*, s. 6.

<sup>67</sup> Srov. GAVORA, P. et al. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*, s. 22.

<sup>68</sup> Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*, s. 25.

Pedagogickou komunikaci se pokusíme následně vymezit na základě subjektů, jež během ní vstupují do vzájemné interakce, funkcí, které zastává a na základě verbální a neverbální komunikace, přičemž obě tyto složky vystupují jako komplexní systém a nelze je od sebe separovat.

### 2.1.1 Subjekty pedagogické komunikace a jejich struktura

Účastníky pedagogické komunikace můžeme rozdělit na dvě základní skupiny: do první skupiny patří: učitel, vychovatel, mistr odborného výcviku, asistent, vedoucí zájmového kroužku. Ale také autoři učebnic, kteří se výchovně vzdělávacího procesu neúčastní přímo, ale podstatně jej ovlivňují. Posledním, ale neméně důležitým členem této skupiny, je rodič. Je výjimkou, protože většinou nemá pedagogické vzdělání, a přesto vystupuje v komunikaci vůči dítěti v roli pedagoga. Do výčtu ve druhé skupině zařazujeme: žáka, studenta, posluchače, frekventanta kurzu. V komunikaci má představitel každé skupiny jinou roli. Členové první skupiny ovlivňují a řídí běh komunikace s představiteli druhé skupiny. Účastníci druhé skupiny skrze podněty, které jsou k nim vysílány první skupinou, formují svou osobnost, svůj vztah k učiteli a atd. a ke svým spolužákům.<sup>69</sup>

Mohou však nastat případy, kdy dochází ke splynutí rolí učitele a žáka, tento případ nastává např. při sebevzdělávání a sebevýchově jedince. Splynutí rolí předpokládá, že jedinec je motivován vnitřně. Vnitřní motivací chápeme snahu jedince, která není podmíněna vnějšími faktory (sankcemi a odměnami). Jedinec si uvědomuje, že se vzdělává sám pro sebe a vzdělávat se chce. S vnitřní motivací a v návaznosti na ni, se sebevzděláváním a sebevýchovou se můžeme setkat až na konci prvního stupně základní školy a to jen u některých žáků. Komunikační výměna probíhá formou vnitřního dialogu, kdy jedinec nad získanými poznatky uvažuje sám, ale chybí mu zpětná vazba.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> Srov. GAVORA, P. et al. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*, s. 22

<sup>70</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 27.

Členové první výše skupiny se liší nejen svou sociální rolí, kterou zastávají ve výchovně vzdělávacím procesu, ale též svou osobní kvalifikací. Průcha rozděluje pedagogickou profesní dráhu na několik fází, kterými postupně projde každý učitel, který se rozhodne dlouhodobě věnovat vzdělávání a výchově dětí, mládeže i dospělých. Singulární fáze se zřejmě objevují i v profesi vychovatele. Jednotlivé fáze pouze naznačíme, protože je jimi ovlivněna komunikační kompetence učitele. V průběhu profesního růstu učitele dochází k vývoji pedagogické komunikace. Můžeme předpokládat, že pedagogická komunikace se vzhledem k délce učitelské praxe zkvalitňuje, i když zkvalitnění nemusí být pravidlem.<sup>71</sup>

Profesní start **začínajícího učitele** znamená, že učitel přebírá veškeré povinnosti vyplývající z jeho profese, kterou vykonává sám, a mimo jeho žáků není ve třídě nikdo, kdo by mu pomohl, poradil. Druhá fáze profesní pedagogické dráhy je **zkušený učitel**. Jedná se o období stabilizace, učitel je již dostatečně uvedený do praxe. A mělo by docházet k jeho dalšímu vzdělávání. Zde vyvstávají problémy s určením doby, za kterou se učitel stává tímto expertem. Konečnou etapu v profesní dráze učitele nazývá autor jako konzervativní či „vyhasínající“?. Učitel se v závěru své pedagogické praxe stává **profesionálním učitelem**.<sup>72</sup>

Otázka, kdy se učitel stává expertem, podněcuje odborníky jak u nás, tak i v zahraničí tvoření modelů profesní kompetence učitelů, v nichž se popisuje, co musí učitel znát, aby se mohl stát skutečným odborníkem ve své profesi. Průcha zdůrazňuje, že učitelské povolání zahrnuje jednak činnosti ve vyučování stejně tak jako činnosti mimo vyučování, mezi které zařazuje komunikaci s rodiči, zástupci obcí.<sup>73</sup>

Druhá skupina účastníků pedagogické komunikace, která je předmětem našeho zájmu, je dítě mladšího školního věku. V příznivém emočním klimatu třídy se žák dále socializuje, tím se mimo jiné rozvíjí i jeho komunikační kompetence. Při nešetrném postupu může dojít k narušení vztahů mezi učitelem ve školní třídě i vychovatelem ve školní družině. Dítě se učí různým formám interakce

---

<sup>71</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 219.

<sup>72</sup> Srov. Tamtéž, s. 207 - 226.

<sup>73</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 137.

a komunikace. Výhodu mají děti, které navštěvovaly mateřskou školu. Zde se poprvé setkaly s pedagogickým působením.<sup>74</sup>

Kromě běžného dělení účastníků pedagogické komunikace, které jsme již nastínili, lze sociální a tedy i školní komunikaci dělit skrze ženská a mužská specifika. Bezpochyby existují rozdíly v užívání řeči mezi muži a ženami, tyto rozdíly jsou dány odlišnými taktikami jednání a chování. I přes uvedené niance se Čechová nedomnívá, že by mělo jít o zcela odlišné systémy komunikace. Variace mužské a ženské komunikační kompetence a činnosti v závislosti na kognitivní schopnosti je příčinně spjata s kulturním vývojem. Komunikaci ovlivňuje několik nezávisle proměnných, mezi něž patří rozlišení mužského a ženského pohlaví, podle něhož je komunikace pod vnějším tlakem pevně daných modelů mužského a ženského chování. V průběhu života si jedinec osvojuje specificky mužské a ženské role.<sup>75</sup>

Sociální role jsou bezděčně podmíněny i nonverbálními projevy mužů a žen, nelze ovšem provést zevšeobecnění. Objevují se výjimky, které ukazují, že lidské projevy jsou ovlivněny především individualitou jedince a jeho nestálostí ve výrazu.<sup>76</sup>

Odlišnosti ve způsobu vyjadřování mužů a žen jsou dány povrchním povědomím o sociálních rolích, které obě pohlaví zastávají. Muži jsou všeobecně bráni jako: dominantní, autoritativní, prestižní, suveréni, kariéristé, mají snahu o sebe prosazení. Ženy jsou naopak skrze sociální role, které zauímají, chápány jako: citlivé, kooperativní, empatické, mají tendenci k důvěrnosti, svěřování se. I přes rozdíly mezi oběma pohlavími se autorka domnívá, že mnohé sociální a psychické odlišnosti jsou více podmíněny pozicí jedince ve společnosti, kulturní a politickou tradicí, nežli biologickou příslušností k mužskému či ženskému rodu.<sup>77</sup>

Se sociálními rolemi zpravidla souvisejí nejen témata komunikace, ale i její způsob. Autorka se domnívá, že neexistuje stoprocentní polarita mezi mužským

---

<sup>74</sup> Srov. ČAP, J. ; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 228 - 231.

<sup>75</sup> Srov. ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová cvičení*, s. 110 - 111.

<sup>76</sup> Srov. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*, s. 88.

<sup>77</sup> Srov. ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová cvičení*, s. 110 - 111.

a ženským světem, tedy ani jejich řeč nemůže být zcela protikladná. Výrazný podíl na jednání a to i řečovém, má typ osobnosti jako komplexní jev.<sup>78</sup>

Odlišnosti ženského a mužského vnímání světa by měli být respektovány i v současné škole. Historicky výukový model: učitel (muž) – žáci (chlapci) byl později rozšířen o žákyně (dívkyně). Nyní je zcela běžný model: učitelka – žáci, žákyně, což má vliv na utváření osobnosti mladého člověka. Nejmarkantnější je tento dopad na chlapce z rozvedených rodin, kteří jsou svěřeni do péče matce a ve škole jsou vzděláváni učitelkou. Úplně zde chybí mužský vzor a od něj se odvíjející způsob komunikace. Nechybí pouze chlapcům, ale i dívkám. Není žádoucí, aby i nadále převládala jednostrannost ve výukovém modelu učitelka – žáci a žákyně.<sup>79</sup>

Chybějící mužský vzor je zřejmě následkem rozvodovosti a s ní spojeným rostoucím počtem rodin bez otců, což má za následek vznik celé řady sociálních problémů, mezi které patří především následný nedostatečný sociální kontakt mezi otcem a dětmi. Odchodem otce z rodiny, zaniká v soudobé nukleární rodině i otcovská role jako takové. To vše má vliv mimo jiné výše rozvedené důsledky, tedy i na způsob komunikace dětí.<sup>80</sup>

Průcha o jevu feminizace na českých školách uvádí následovně: Feminizace školského systému, termín, který je běžně používán k vyjádření disproporcí mezi muži učiteli a ženami učitelkami. Ženy v českých školských vzdělávacích systémech převažují a tento trend je i nadále na vzestupu. Nárůst chápán jako jeden z negativních rysů českého školství. Vzhledem k této skutečnosti je nutné zohlednit feminizaci školské profese, jakožto jednu z určujících složek, které působí na edukační procesy ve školním prostředí.<sup>81</sup>

Můžeme předpokládat, že na edukační procesy má vliv i rozdíl v účasti na pedagogické komunikaci dívek a chlapců. Gavora obdobně jako Čechová míní, že dívky jsou více emocionálně založeny nežli chlapci. Naopak chlapci jsou orientováni spíše na výkon. Toto zevšeobecnění není pravidlem, ale můžeme z něj

---

<sup>78</sup> Srov. ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová cvičení*, s. 110 - 111.

<sup>79</sup> Srov. Tamtéž, s. 111 - 112.

<sup>80</sup> Srov. GIDDENS, A. *Sociologie*, s. 169.

<sup>81</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 180.

vyvodit následující: Dívky kromě zvýšené emocionality, mají zájmy, které spadají do kulturní a společenskovedních oblastí. Jejich komunikační schopnost je zřejmě vyvinutější nežli u chlapců. Zájmy chlapců se ubírají především technickým a přírodovědným směrem a komunikace při těchto činnostech není primárním účelem.<sup>82</sup>

Spoluúčast dívek a chlapců na pedagogické komunikaci nezávisí pouze na zájmech a osobnostních vlastnostech, ale také na preferenci učitele. Učitelé by měli vzít na vědomí, že jsou osobnostní rozdíly mezi dívkami a chlapci, jež mají vliv na iniciování, vývoj a náplň komunikace a tedy i komunikace pedagogické. Učitel by se měl vyvarovat upřednostnění určitého pohlaví, nebo určitého typu žáka např. nadprůměrně inteligentní žák. Za nejvhodnější považujeme rovnocennost v možnosti pedagogické komunikace.<sup>83</sup>

Shrneme-li pedagogickou komunikaci, jedná se o výměnu informací. Partneři pedagogické komunikace komunikují za účelem sebevyjádření, předání určité nemateriální hodnoty, nebo komunikují o nějakých faktorech či vyjadřují svá přání a příkazy. Pedagogická komunikace vzniká za účelem, kterým je výchovně vzdělávací cíl. Aktéři této komunikace tedy hovoří, píší nebo se neverbálně projevují, aby bylo možné dosáhnout výchovně vzdělávacího cíle.

Pedagogická komunikace se řídí pravidly, která ovlivňují její průběh, podobu, délku, vznik, ukončení. Všechny tyto jevy určuje učitel, který má dominantní postavení. Žákovi je umožněno projevit se pouze, je-li učitelem dotazován. Nesmí učiteli klást otázky, bez vyzvání.

Shrneme-li faktory, které ovlivňují komunikaci mezi učitelem a žákem, najdeme v ní mnohé paralely ze sociální komunikace. Především se jedná o fakt, že jedinec by měl respektovat svůj sociální status, ze kterého vyplývají určité povinnosti a práva. Pedagogická komunikace se ve většině případů uskutečňuje v místech pro ni určených, jakými jsou učebna, učební dílny, místnost pro

---

<sup>82</sup> Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*, s. 59.

<sup>83</sup> Srov. Tamtéž, s. 59.

zájmovou činnost. Je běžné, že každý žák, jedná-li se o pravidelné seskupování na témže místě, má své pevně stanovené místo.<sup>84</sup>

Pedagogická komunikace probíhá také na místech, která pro ni jednoznačně určená nejsou. Uskutečňuje se tedy mimo školní třídy a školy, tím se škola jakožto instituce více otevírá dalším prostředím a učení se tak může více propojit s praxí. Výuka v „nových“ prostředích nabývá moderní dimenzi. Můžeme se domnívat, že zde dochází k uvolnění napětí mezi učitelem a žáky, bez toho aby došlo k poklesu autority učitele. Jako příklad bychom mohli uvést školní výlet, jehož cílem je seznámení s historií Českého Krumlova. Žáci mohou z vizuálních a kontextových podnětů doplněných vhodným výkladem načerpat mnohem více poznatků, které se rychleji upevní, nežli poznatky z výuky, jež by probíhala ve školní třídě a byla by doplněna např. ilustrovanými učebnicemi.<sup>85</sup>

Pedagogická komunikace je ovlivněna též počtem účastníků. Je zřejmé, že s rostoucím počtem účastníků pedagogické komunikace, klesá možnost navázání bližšího sociálního kontaktu. Přesto není ideálem pedagogická komunikace, která by probíhala pouze mezi jedním žákem a učitelem. V tomto případě by došlo k vynechání mnohých výchovných cílů, jako jsou například: participace, podřízení svých subjektivních potřeb, zájmům širokého celku.<sup>86</sup>

### 2.1.2 Funkce pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace se vyznačuje určitými specifiky, která můžeme nalézt mimo jiné i v jejích funkcích. Proto se nyní budeme zabývat funkcemi pedagogické komunikace. V závěru bychom chtěli porovnat odlišnosti funkcí komunikace, které jsme uváděli v kap. 1.2. Funkce komunikace, s funkcemi pedagogické komunikace.

Gavora uvádí dvě základní funkce pedagogické komunikace: První funkcí pedagogické komunikace je, že slouží jako **prostředek pro realizaci výchovy**

---

<sup>84</sup> Srov. GAVORA, P. et al. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*, s. 25 - 26.

<sup>85</sup> Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 16.

<sup>86</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s 27.

**a vzdělání.** Skrze pedagogickou komunikaci žáci dosahují žáci vzdělání a souběžně se jim dostává výchovy. Tento charakter pedagogické komunikace pochází ze skutečnosti, že výchovně vzdělávací cíl, obsah, i metody nemohou vstupovat do výchovně vzdělávacího procesu přímo. Vstupují do něho zprostředkovaně především v podobě verbálních a neverbálních projevů učitele a žáka, ale také v podobě textu učebnice či jiných učebních pomůcek, které jsou během výuky, ale též v domácí přípravě žáků používány.<sup>87</sup>

Výchovně vzdělávacím cílem rozumíme to, čeho má žák v součinnosti s učitelem dosáhnout, jedná se tedy o nejpodstatnější účel školní docházky. Výchovně vzdělávací cíle mají různé požadavky na žáky, dle jejich individuálních možností, schopností. Žáci s postižením nemohou dosahovat ve všech oblastech stejných výsledků jako jejich vrstevníci. Nelze tedy stanovit jeden univerzální cíl pro všechny žáky. Cíl pedagogické komunikace vychází ze své podstaty z cíle výchovně vzdělávacího procesu, ale nemusí být totožný s cílem výchovně vzdělávacího procesu. Nejprve je nutné stanovit výchovně vzdělávací cíl, až poté je možné definovat cíl pedagogické komunikace, který mu je podřízen. Výchovně vzdělávací cíl je vymezen v Rámcovém vzdělávacím programu, kdežto cíl pedagogické komunikace lze jen obtížně stanovit předem. V podřízenosti pedagogické komunikace výchovně vzdělávacímu cíli existuje ještě jedna závislost, pokud by nebyl stanoven výchovně vzdělávací cíl, nebylo by o čem komunikovat.<sup>88</sup>

**Zprostředkovávání vztahů mezi komunikujícími,** je dle Gavory druhým hlavním účelem pedagogické komunikace, která se uskutečňuje pravidelně s různou intenzitou každý školní den. Tato komunikace je ovlivněna sociálními rolemi, které v nich jednotliví jedinci zastávají. Vztahy, které vyvstávají při pedagogické komunikaci, se mohou během ní přetvářet, upevňovat, rozvíjet či nově vznikat.<sup>89</sup>

Během pedagogické komunikace obvykle vyvstávají následující vztahy:<sup>90</sup>

---

<sup>87</sup> Srov. GAVORA, P. et al. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*, s. 24 - 26.

<sup>88</sup> Srov. Tamtéž, s. 24 - 25.

<sup>89</sup> Srov. Tamtéž, s. 26.

<sup>90</sup> Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*, s. 26.

- učitel – žák,
- učitel – skupina žáků,
- učitel – školní třída,
- žák – žák, žák – skupina žáků,
- žák – třída,
- skupina žáků – skupina žáků,
- skupina žáků – třída.

Pokaždé, když do komunikace vstupuje učitel, určuje její směr, rozhoduje o jejím obsahu, délce i ukončení. Pedagogická komunikace má téměř vždy výchovně vzdělávací účel. Žáci jsou si v pedagogické komunikaci rovnoceni.<sup>91</sup>

Šest funkcí pedagogické komunikace uvádíme dle Müllerové<sup>92</sup>, totožné členění pedagogických funkcí uvádějí Mareš s Krivohlavým.

**První funkcí je zprostředkování společné činnosti účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti.** Rozumíme tím tedy, že skrze komunikaci se její účastníci mohou zapojit do kolektivní aktivity. Tato funkce je podstatná, protože učitel může skrze ni ovlivňovat sociální klima třídy a upravovat sociální pozici jedince ve třídě.

**Druhou funkcí se zprostředkovávají vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, motivů, postojů a emocí.** Tato funkce se opět vztahuje k sociálnímu klimatu ve školní třídě. Vystupují v ní všichni účastníci pedagogické komunikace. Učitel by si měl uvědomit, že je důležité, aby se vůči všem svým žákům choval spravedlivě a nenechával vyvíjet osobní sympatie a antipatie. Nemalá část učitelů i vychovatelů má sklon k upřednostňování či naopak opomíjení některého dítěte. Výměna informací může probíhat na úrovni, učitel - žák, skupina žáků či třída. Ale také na úrovni žák - žák. Blížeji se tomuto tématu, předávání informací, budeme věnovat v kap 2.6.

**Třetí funkcí pedagogické komunikace je zprostředkování osobních a neosobních vztahů.** Osobní a neosobní vztahy můžeme také chápat jako

---

<sup>91</sup> Srov. GAVORA, P. et al. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*, s. 32 - 34.

<sup>92</sup> Srov. MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole vybrané kapitoly*, s. 8 - 9.

formální a neformální. Formálními vztahy rozumíme vztahy, které vznikají za účelem dosažení společného cíle, bez tohož, aby mezi jedinci vznikaly citové vztahy. Po splnění stanoveného cíle obvykle tyto skupiny zanikají, neboť splnily svůj účel. Formální uskupení vzniká ve školní třídě stejně tak jako ve školní družině. Tato skutečnost nevylučuje fakt, že ve formální skupině jakou je školní třída vznikají i neformální vztahy. Tyto vztahy jsou typické pro činnosti, které se uskutečňují v mimoškolní výchově.

**Čtvrtou funkcí je formování účastníků pedagogického procesu, zejména pak osobnosti žáků.** Jedná se vlastně o socializaci, která se uskutečňuje ve školním prostředí. Dítě si osvojuje společenské normy, hodnoty a utváří se jeho vlastní osobnost. Proto je podstatné, aby dítě mělo neměnné vzory sociálního chování. Pokud jsou normy a hodnoty školního prostředí v rozporu s rodinným klimatem dochází k desorientaci dítěte. Zde může mít podstatný vliv vychovatelka školní družiny, pokud ji dítě navštěvuje.

**Pátá funkce je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vstupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž jen ve slovní podobě.** Je zřejmé, že vzdělávat a vychovávat lze prostřednictvím komunikace, neexistuje jiný způsob předávání poznatků, než je komunikace v celém svém širokém spektru. Zahrnující i jedince s postižením, kteří vyžadují speciální formu komunikace nebo různé kompenzační pomůcky, jejichž prostřednictvím mohou komunikovat s okolním světem a okolní svět s nimi.

**Šestou funkcí pedagogické komunikace je, že konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťující jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu.**

Jiné členění funkcí pedagogické komunikace můžeme najít u Gavory. Kromě zmínění diskrepance při členění funkcí se autor shoduje s Müllerovou a Marešem s Křivohlavým, že prostřednictvím funkcí lze dosahovat komunikačního záměru. Komunikační funkce ve škole, pokrývají celý soubor situací. Gavora upozorňuje, že ve školním prostředí se používá široké spektrum komunikačních funkcí, které

zastřešují různorodé komunikační situace mezi učitelem a žáky, jimi jsou kromě dalších: pozdravení, definování, přesvědčování, navrhování, opisování, prosbu, doporučení, oznamování, pochvala a mnohé další funkce, které z důvodu jejich počtu nebudeme vyjmenovávat všechny. Podstatné je, že tyto komunikační funkce se uplatňují jak v písemném tak mluveném projevu učitele a žáků.<sup>93</sup>

Na závěr bychom chtěli uvést shodu, ke které jsme dospěli při porovnání funkcí komunikace na obecné úrovni v kap. 1.2 Funkce komunikace a funkcí pedagogické komunikace. Informativní funkce koresponduje s první funkcí pedagogické komunikace, kterou je zprostředkování společné činnosti účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti.

Druhou shodu jsme shledali mezi funkcí kontaktní a funkcí pedagogické komunikace, skrze kterou se zprostředkovávají vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, motivů, postojů a emocí.

Poslední výraznou shodu jsme našli mezi funkcí instruktážní a funkcí pedagogické komunikace, kterou je zprostředkování společné činnosti účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti.

Zbývající funkce komunikace, které jsme uvedli v kap. 1.2 Funkce komunikace, se mohou objevit také v pedagogické komunikaci, protože pedagogická komunikace spadá pod komunikaci v obecnějším pohledu. Ale vzhledem k tomu, že nevystupují výrazně, nebo nejsou využívány, opětovně jsme je již neuváděli.

### **2.1.3 Verbální komunikace ve škole**

Verbální komunikace, jak jsme již naznačili v kap. 1.4.1, probíhá pomocí jazyka. Jazyk je specifický potenciál, kterým se člověk odlišuje od jiných živých bytostí. Prostřednictvím jazyka dochází k sociálnímu, kulturnímu a technickému

---

<sup>93</sup> Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*, s. 54.

rozvoji člověka. Ve škole je mluvený a psaný jazyk zakladním prostředkem komunikace.<sup>94</sup>

Jazyk není pouhým prostředkem výměny a zapamatování si informací. Jazyk zprostředkovává učitelům a jejich žákům náhled na jejich vlastní jednání a činy a umožňuje chápat situace a události. Pro vzájemné porozumění je nutné, aby si učitel se žáky vytvořili společnou interpretaci dění v rámci vyučovací hodiny. Jinak řečeno, jedná se o společné sdílení významů a oboustrannou akceptaci. Gavora vše naznačuje na příkladu, kdy učitel vysloví pouze jméno žáka a ten ví, který úkon má učinit, bez toho aby musel být učitel dál instruován. Např. během opakování obvykle znamená oslovení žáka, podnět pro zodpovězení položené otázky. Je zřejmé, že učitel v součinnosti se žáky si postupně během času vyvábí celou řadu interpretací, které jim pomáhají při vzájemné komunikaci.<sup>95</sup>

Učitel společně se žáky vytvářejí významy. Kolektivně hledají odpovědi, vysvětlení a dochází k závěrům. Učitel musí reagovat, na to co řekne žák a samozřejmě dochází i k opačné reakci, kdy žáci reagují na učitele. Přičemž je podstatné, že učitel má vůdčí roli a komunikace mezi ním a žáky probíhá podle předem daných a závazných pravidel. Pravidlům komunikace mezi žákem a učitelem se budeme věnovat v kap. 2.4. Zde je vhodné si pouze připomenout, že učitel vede žáky ke správným výrokům odpovědím. Jedná se o vzájemnou konstrukci, na jejímž základě stojí zvyšování preciznosti jazykového vyjadřování.<sup>96</sup>

Během verbální komunikace (tedy i pedagogické) má mluvená řeč výrazně menší schopnost dát na venek znát opravdový stav emocí a vzájemných mezilidských vztahů nežli komunikace nonverbální. Řeč má ovšem schopnost, jak přesně a jasně vyjádřit to, co vyjádřit chceme např. logické vztahy. Verbální komunikace má ve školním prostředí při nejmenším stejný význam jako komunikace nonverbální.<sup>97</sup>

---

<sup>94</sup> Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*, s. 53.

<sup>95</sup> Srov. Tamtéž, s. 53.

<sup>96</sup> Srov. Tamtéž, s. 53.

<sup>97</sup> Srov. BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*, s. 39.

Základním vyučovacím prvkem je mluvené slovo učitele. Kvalita učitelova verbálního projevu je jedna z nejdůležitějších stránek plnohodnotné výuky. Kyriacou zvažuje, že kvalita učitelova verbálního projevu může být rozhodujícím kritériem pro celkovou kvalitu výchově vzdělávacího procesu. Odkazuje se na studii, kterou provedla mezi studenty maturitních ročníků, kteří ji uvedli jako nejdůležitější element ovlivňující kvalitu výsledků školní výuky.<sup>98</sup>

Svatoš vymezuje znaky řečové kvality učitele:<sup>99</sup>

- volba přiměřené slovní zásoby,
- spisovná mluva,
- zřetelná a jasná výslovnost,
- výraznost a emocionalita,
- tempo, rytmus, dynamika řeči.

**Volba přiměřené slovní zásoby** představuje na straně jedné zohlednění slovní zásoby žáků respektive slova, které má žák osvojená, na straně druhé je žádoucí, aby učitel obohacoval verbální projev o nové termíny, pojmy a slova, související s probíranou látkou.<sup>100</sup>

**Spisovná mluva** se ukazuje jako jeden ze základních nedostatků v průběhu pedagogické komunikace. V první řadě je požadavek na odstranění nepřiměřeného množství nespisovné mluvy z verbálního projevu učitele. Ve výuce má být nejvhodnější poměr mezi spisovnou a nespisovnou mluvou. Nejvhodnější dobou je fáze příprava na učitelské povolání. Nesmíme opomenout fakt, že nežádoucí komunikační návyky přebírá učitel od žáků, ale i žák od učitele.<sup>101</sup>

**Zřetelná a jasná výslovnost** zkvalitňuje výuku, pomáhá žákovi udržení pozornosti při výuce. V kvalitním verbálním projevu učitele by se nemělo objevovat: polykání koncovek, zkracování délek hlásek, nářečových i slangových prvků a další nevhodné komunikační návyky.<sup>102</sup>

---

<sup>98</sup> Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 49.

<sup>99</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*, s. 62 - 63.

<sup>100</sup> Srov. Tamtéž, s. 62.

<sup>101</sup> Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*, s. 121 - 122.

<sup>102</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*, s. 62.

**Výrazovost a emocionalita**, aby byl obsah sdělení pro žáky co nejvíce efektivní, je potřebné, aby učitel působil na emoční stránku žáků, protože emoce ovlivňují kromě jiného průběh a již zmíněné výsledky činností žáka. Učitel by měl být ve svém emočním projevu vůči žákům autentický, ale měl by potlačit jakékoliv afektivní projevy nebo chování.<sup>103</sup>

**Tempo, rytmus, dynamika řeči**, z vlastní zkušenosti víme, jak monotónní mluva v průběhu času způsobuje oslabení pozornosti a únavu. Je nanejvýše žádoucí, aby učitelova mluva nebyla ani příliš rychlá ani příliš pomalá, měla by korespondovat s tempem žákova myšlení. Změnou tempa během mluvy odlišujeme různě důležité pasáže.<sup>104</sup>

#### 2.1.4 Neverbální komunikace ve škole

Neverbální komunikace vystupuje ve škole ve velmi vysoké míře. Mnohé nonverbální projevy mají v určitém prostředí konvenční významy. Pro jedince vyrůstající v českém, slovenském a dalších prostředí, je obecně známé, že kývání hlavou znamená souhlas a naopak kroucení vyjadřuje nesouhlas. Ve výchovně vzdělávacím procesu se ovšem uplatňují takové neverbální projevy, které jsou specifické pouze pro školní prostředí, např. když učitel ukáže na žáka prstem, žák ví, že má odpovědět.<sup>105</sup>

Kromě všeobecně chápaných a projevovaných nonverbálních vyjádření jsou zde osobité rozdíly v nonverbální komunikaci, tedy i mezi jednotlivými žáky. Proto nesmíme opomenout, že každý žák je individuum se svými vlastními a pro něj typickými nonverbálními projevy. Neverbální projevy jsou podstatným elementem celkového obrazu žáka. Je žádoucí, aby učitel nonverbální projevy dokázal odkrýt a pochopit je, protože tímto získá účinnou pomoc při výchovném působení na žáka.<sup>106</sup>

---

<sup>103</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*, s. 62.

<sup>104</sup> Srov. Tamtéž, s. 63.

<sup>105</sup> Srov. GAVORA, P. et al. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*, s. 30.

<sup>106</sup> Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*, s. 99.

Je samozřejmostí, že pro odkrývání neverbálních projevů, je základním požadavkem blízkost při komunikaci. Proxemice jsme se věnovali v kap. 1.4.2, kde jsme objasňovali vliv vzájemné blízkosti na komunikaci. Zde bychom chtěli rozvést komunikační zóny, které existují při hromadném vyučování, protože frontální forma vyučování ve výchovně vzdělávacím procesu dominuje. Jestliže se učitel v učebně postaví před tabuli čelem ke třídě, první komunikační zóna představuje 3,7 m, druhá se pohybuje mezi 3,7 a 7,6 m a třetí zóna je vzdálena nad 7,6 m.<sup>107</sup>

V závěru této kapitoly bychom chtěli zdůraznit, že „pravidla“, která jsme uváděli v kap. 1.3.2 Neverbální komunikace, kde jsme se mimo jiné věnovali právě vzájemné blízkosti účastníků komunikace a žádoucí respektovat i v rámci školní třídy. Jinými slovy řečeno, učitel by neměl vstupovat do osobní zóny žáka, která tradičně představuje prvních 45 centimetrů od těla. Do osobního prostoru, který představuje prvních 120 centimetrů, by měl učitel vstupovat s „varováním“. Varováním máme na mysli, že učitel by měl žákovi zdůvodnit, proč vstoupil do jeho osobní zóny. Např. mohl bys mi v sešitě ukázat, jak to myslíš. Třetí zóna a následně i čtvrtá nepředstavuje narušení pocitu bezpečí, proto by se učitel měl pohybovat převážně ve vzdálenosti větší, než je 120 centimetrů.

## 2.2 Cíle pedagogické komunikace

Cíle pedagogické komunikace jsou v těsném spojení s cílem výchovně vzdělávacím, proto považujeme za adekvátní uvést na úvod definici cíle výchovně vzdělávacího, jenž představuje cíl globálnější. „Cílem vyučování chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje. Tento výsledek je vyjádřen ve změnách, jichž vyučování dosahuje ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech žáků a v utváření jejich postojů, názorů, hodnotové orientace a v jejich osobním vývoji.“ Jedná se o celistvost

---

<sup>107</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 50.

vzdělávacího a výchovného působení. Cíle pedagogické komunikace budeme v následujícím textu srovnávat s cíly výchovně vzdělávacího procesu.<sup>108</sup>

Z hlediska cílů ve výuce je nutné přijmout skutečnost, že cíle jsou určeny osobními preferencemi učitele. Vyučovací cíle mají souvislost s výsledky, ke kterým chce učitel své žáky vést. Pro učitele je nutné si uvědomit, že žák se začleňuje do výchovně vzdělávacího procesu na určitém stupni svého zrání, s určitými schopnostmi.<sup>109</sup>

Při dosahování cílů je jedním z určujících činitelů, jak učitel dokáže své žáky motivovat. Jestliže dokáže zdůvodnit smysl výuky, nejlépe na příkladech denního života. Mají žáci mnohem větší zájem o výuku. Pro motivaci je podstatné, aby učitel byl se žáky v každodenní interakci, znal jejich postoje, zájmy, sociální zázemí a další faktory, které na žáka v době mimo vyučování působí.<sup>110</sup>

Interakce se rozbíhá již při prvním kontaktu učitele se žáky, okamžitě začínají vznikat vzájemné vztahy, které se vyvíjejí, mění, upevňují. Učitelův postoj vůči žákům by měl být v co nejvyšší míře nezaujatý. Mínění, která učitel o svých žácích získal, vystupují na povrch v nezávazných rozhovorech, zadáních úkolů či hodnocení. Vzniklý úsudek může mít různý rozsah stability, učitel ho žákům záměrně i nezáměrně sděluje, žáci je správně nebo nesprávně chápou a interpretují. Ve veškerých spoluúčastech, které ve školní třídě probíhají, mají vyvstávající hodnotící prvky. Na jejich základech vznikají motivace k výkonu žáků.<sup>111</sup>

Bylo by nesprávné vycházet z představy, že pouze učitel je hlavním nástrojem motivace žáka a také, že výhradně učitel určuje podobu pedagogické komunikace. Pedagogická komunikace je ovlivněna také motivací žáka samotného, protože žák je pro učitele ve vyučovací hodině komunikačním partnerem a také on určuje značnou měrou podobu pedagogické komunikace. Jestliže je žák vhodně motivován, zvyšuje se jeho zájem o výuku, např. se začne více hlásit, učitel jej

---

<sup>108</sup> SKALKOVÁ, J. *Od teorie k praxi vyučování*, s. 18.

<sup>109</sup> Srov. KURELOVÁ, M. et al. *Pedagogika II. Kapitoly z obecné didaktiky*, s. 14.

<sup>110</sup> Srov. HRABAL, V. et al. *Psychologické otázky motivace ve škole*, s. 129.

<sup>111</sup> Srov. Tamtéž, s. 129.

častěji vyvolává. Tím se žákovi nabízí možnost, vyjádřit své stanovisko a prohloubit si tak dosavadní poznatky a vědomosti v daném předmětu.<sup>112</sup>

Motivace společně s řízením pozornosti, emocemi a se zvládáním vlastních emocí patří mezi dovednosti, které jsou ukazateli vývoje autoregulačního systému. Vlastní autoregulační systém se zdokonaluje v průběhu sociálního zrání. Zřejmě nástup prepuberty představuje výrazné zdokonalení způsobilosti učit se a řídit své vlastní učení. Vzhledem k věkovému ohraničení považujeme hlubší rozbor autoregulačního systému a jeho ukazatelů za neopodstatněný, protože prepuberta tradičně nastupuje až úplném konci prvního stupně základní školy, jehož žáci spadají do oblasti našeho zájmu.<sup>113</sup>

Žákem prvního stupně základní školy je obvykle dítě od 6 – 7 let do 11 – 12 let. Pro dítě mladšího školního věku je příznačný způsob myšlení, který se běžně nazývá jako fáze konkrétních logických operací, pro které jsou příznačné dva znaky:<sup>114</sup>

- respektování základních zákonů logiky,
- respektování konkrétní reality.

Z těchto dvou znaků mimo jiného by měla vycházet pedagogická komunikace mezi žákem prvního stupně a učitelem. Učitel by měl rozvíjet v rámci výchovně vzdělávacího procesu, prostřednictvím učení, žákovu úroveň myšlení respektive úroveň poznávacích procesů. Pedagogická komunikace by měla respektovat věk žáka, jeho aktuální dispozice a potřeby. Proto je vhodné, aby výklad látky stejně jako její procvičování korespondovala s výše uvedenými znaky.

Ve školním prostředí probíhá pedagogická komunikace, která, jak jsme naznačili, je ovlivněna motivací účastníků výchovně vzdělávacího procesu, na formální a neformální úrovni. Obecně lze hovořit o pedagogické komunikaci oficiální, která vychází z Rámcově vzdělávacího programu a její mantinely jsou ustanoveny na základě školního řádu, např. žáci nemohou libovolně mluvit v průběhu vyučovací hodiny, nýbrž se o slovo musejí hlásit. Krom toho lze

---

<sup>112</sup> Srov. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*, s. 172.

<sup>113</sup> Srov. Tamtéž, s. 172 - 174.

<sup>114</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 148.

identifikovat i komunikaci neoficiální, jenž vzniká v době mimo vyučování, nebo v průběhu zájmových činností. Křivohlavý s Marešem uvádějí, že podle Pasechena a Theila, veškerá komunikace probíhající v pedagogickém kontextu, zastává do jisté míry formativní funkci. To znamená, že ve veškerých pedagogických souvislostech se nedá komunikovat jinak, nežli pedagogicky. Autoři se domnívají, že vzhledem ke komunikaci činem, lze konstatovat, že výchovně či nevýchovně působí vše, co je ve škole řečeno, uděláno, ale také to, co sděleno a učiněno nebylo.<sup>115</sup>

Pedagogická komunikace při plnění svých funkcí v celém spektru svých podob, slouží výchovně vzdělávacím cílům. Pro upřesnění je vhodné, abychom si ujasnili rozdíly v termínech výchovně vzdělávací cíl a cíl pedagogické komunikace.<sup>116</sup>

Gavora uvádí čtyři odlišnosti komunikačního cíle vzhledem k cíli výchovně vzdělávacímu, jak jsme již uváděli, cíl pedagogické komunikace není úplně totožný s cílem pedagogické komunikace.

- **výchovně vzdělávací cíl tvoří určitý základ pro cíl komunikační;**
- **výchovně vzdělávací cíl má globálnější charakter**, naproti tomu **cíl pedagogické komunikace má operační charakter je užší**, konkrétnější, aktuálnější;
- **výchovně vzdělávací cíl je podrobně srozumitelně vyjádřený.** V Rámcovém vzdělávacím plánu jsou stanoveny všeobecné cíle, které jsou dále rozpracovány školním vzdělávacím programem nebo v přípravách učitelů na vyučovací hodinu. **Cíl pedagogické komunikace má zpravidla implicitní podobu.** Učitel si většinou předem neurčuje obsah své komunikace, ale ustanovuje obecnější cíle;
- **výchovně vzdělávací cíl má být stanoven před zahájením školního roku.** Ustanovuje se s ohledem na psychický a sociálně-psychologický

---

<sup>115</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 28 – 29.

<sup>116</sup> Srov. Tamtéž, s. 28 – 29.

vývoj žáků. **Cíl pedagogické komunikace vzniká během vyučovací jednotky a na podkladě předchozího průběhu komunikace.**<sup>117</sup>

V pedagogické komunikaci zastává učitel dvě základní role, v první vystupuje jako sdělovatel a v druhé je příjemcem komunikačního sdělení. Zmíněná učitelova a také žákova komunikační polarita vyjadřuje, že bez proměn komunikačních rolí všech účastníků pedagogické komunikace by nebylo možné dosáhnout výchovně vzdělávacího cíle. V interakci se žáky se obě role obměňují. Stejně jako se střídají konverzační role žáka. Pro obě komunikující strany platí určitá pravidla, budeme se jim věnovat v kap. 2.4 Pravidla pedagogické komunikace.<sup>118</sup>

Cíl pedagogické komunikace narušuje mimo úbytku vyučovacích hodin také nežádoucí chování žáků. Nevhodné chování lze částečně eliminovat pevným dodržováním pravidel pedagogické komunikace. Formy nevhodného chování žáků:<sup>119</sup>

- nadměrná komunikace mezi žáky, která není dovolena,
- hlasitost verbální i nonverbální,
- nezaměření pozornosti na učitele,
- neplnění stanovených aktivit,
- neopodstatněné opuštění přiřčeného místa,
- rušení spolužáků,
- pozdní příchody na vyučovací hodiny.

Cíle pedagogické komunikace vycházejí jednak z Rámcově vzdělávacího programu, který určuje jejich základní vymezení, a jednak z učitelových osobnostních charakteristik, pedagogického zaměření a dále z žákova subjektivního pojetí smyslu výchovně vzdělávací činnosti a jeho sociálního okolí.

---

<sup>117</sup> Srov. GAVORA, P. et al. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*, s. 24 - 25.

<sup>118</sup> Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*, s. 85 - 86.

<sup>119</sup> Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 96.

### 2.3 Obsah pedagogické komunikace

Obsah pedagogické komunikace je dán školním Rámcovým vzdělávacím programem. Přesto je její obsah v praxi upraven a obohacen, s ohledem na faktory a potřeby, které ve školní třídě vystupují. Mareš s Křivohlavý rozvádějí Průchovu myšlenku původní projektované podoby obsahu vzdělání. Prvotní zamýšlená podoba obsahu vzdělávání, přichází k žákům v určité formě, kterou utváří učitel. Pedagog rozhoduje o podobě sdělovaného obsahu. Žáci ji přijímají na základě svých schopností, zvnitřňují ji a následně osobitým způsobem používají.<sup>120</sup>

Obsah pedagogické komunikace podléhá skladbě předmětů. Na prvním stupni základní školy, jehož žáci spadají do spektra našeho zájmu, určuje podobu pedagogické komunikace ve většině případů jeden učitel, který vyučuje všechny předměty.<sup>121</sup>

Mareš s Křivohlavým se shodují s Winnefeldem, že v předmětech, kde je podstatná logická strukturalizace učiva, učitel zmenšuje kontakt se žáky na nutné minimum, a více se zaměřuje na objasnění obsahu. Komunikace se následně stává monotónní, nudná a chudá. Opakem jsou předměty, jejichž obsah vyžaduje názornost. Komunikace mnohem živější, pestřejší a bohatší. Ovšem je nutné zdůraznit, že se nejedná o neměnný model. Ve skutečnosti vše podléhá dalším jevům, které zde vystupují, především osobnosti učitele, který obsah pedagogické komunikaci formuluje. Dále aktivitě žáků, metodách a pravidlech, dle kterých se pedagogická komunikace řídí.<sup>122</sup>

Obsah učitelova sdělení přijímá žák, především mladšího školního věku, bez kritiky, které podrobuje sdělení svých spolužáků. Proto je vhodné, aby učitel výklad učiva prokládal otázkami, na které žáci odpovídají. Jedním z předpokladů zdárného učení je, aby konverzace probíhala na základě společného jazyka.<sup>123</sup>

Obsah pedagogické komunikace slouží k rozvoji osobnosti žáka, ke kterému spěje žák při společné činnosti s učitelem. Pro předání obsahu je žádoucí, aby učitel uchopil a zamýšlel se nad vzdělávacími úkoly v rozsáhlých dimenzích,

---

<sup>120</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 30.

<sup>121</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 259.

<sup>122</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 32.

<sup>123</sup> Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*, s. 87.

kteřé přesahují jednotlivé vyučovací předměty. A to z důvodu lepší adaptabilnosti žáků v soudobé společnosti, kde je nutné umět jednat adekvátně vzhledem k realitě života i práce. Učitel by tak měl se žáky komunikovat přiměřeně jejich věku.<sup>124</sup>

Kromě tradičních obsahů pedagogické komunikace, které se vztahují k jednotlivým vyučovacím předmětům, se běžně ve škole předávají poznatky či náměty, které převyšují jednotlivé předměty, mimo mnohé jiné jsou to: výchova ke zdravému životnímu stylu, prevence sociálně patologických jevů. Okruh zájmu rozšiřují globální problémy lidstva, mezi které patří především otázky ekologie, nevléčitelné nemoci, bída, konsekvence rasové, národnostní, náboženské nesnášenlivosti.<sup>125</sup>

V Západní Evropě je snaha o začleňování převyšujících námětů částečně patrná z kurikulárních obsahů respektive ze vzniku integrovaných vyučovacích předmětů. Můžeme říct, že se jedná o předměty, které vzniknou slučováním obvykle oddělených předmětů. Žákům se předává učivo jako více komplexní a propojené. Pro Českou republiku není zařazování integrovaných předmětů zcela běžné, objevuje se pouze na prvním stupni jako prvouka a vlastivěda.<sup>126</sup>

Na základě propojení předmětů se vznikají nové obsahy pedagogické komunikace, provázanost má pozitivní vliv především na příjemce komunikačního sdělení, tedy na žáky, protože se stírají hranice mezi předměty, ve kterých je pedagogická komunikace značně omezena na výklad učitele a předměty, kde mají žáci mnohem výraznější možnost participace na pedagogické komunikaci.

Zvnitřněný obsah pedagogické komunikace ve formě žakových poznatků, dovedností, vědomostí a návyků byl brán jako primární cíl výchovně vzdělávacího procesu, byl mu podřízen hlubší vztah učitele a žáků. Zde je nutné si uvědomit, jak jsme již uvedli v předchozím odstavci, přesahující aktuální náměty obsahu pedagogické komunikace.<sup>127</sup>

---

<sup>124</sup> Srov. SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*, s. 66 - 68.

<sup>125</sup> Srov. Tamtéž, s. 68.

<sup>126</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 264 - 265.

<sup>127</sup> Srov. KURELOVÁ, M. et al. *Pedagogika II. Kapitoly z obecné didaktiky*, s. 14.

## 2.4 Pravidla pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace, podobně jako sociální komunikace, je formována pravidly, která určují formu pedagogické komunikace od jejího zahájení, které obvykle začíná oslovením, pokračuje přes další interakci učitel - žák a závěrem ustanovuje místo, kde a za jakých podmínek má pedagogické komunikace probíhat.<sup>128</sup>

Můžeme také říci, že na pedagogickou komunikaci se vztahují pravidla, jež jsme v kap. 1 Komunikace nazvali obecná pravidla, a která jsou běžně v komunikaci přijímána. V prostředí školní třídy se jedná o **učitelovu komunikační snahu, jejímž cílem je předání určité látky žákům.**

**Aby žák mohl předávanou látku pochopit, musí mu být předána v jazyce, kterému rozumí,** učitel by měl respektovat žakovu komunikační úroveň a zároveň ji neustále zvyšovat tím, že bude předávaný obsah obohacovat o nové termíny.

**Učitel by si měl vždy po výkladu nové látky ověřit, zda a na jaké úrovni žáci porozuměli předávanému obsahu.** Absence zpětné vazby může mít za následek komunikační šum, žáci učivo zpracovávají na základě svých individuálních dispozic, proto by učitel měl v průběhu procvičování dát prostor žákům, jejich studijní výsledky nejsou zcela uspokojivé.

Učitel by měl být v průběhu vyučovací hodiny a zvláště ve fázi, kdy komunikuje se svými žáky autentický. Autentičností máme na mysli, že **učitelův řečový projev by měl korespondovat s neverbálním projevem.** Jestliže tomu tak není, u žáků se může objevit pokles pozornosti směrem k výkladu a naopak dojde k zaměření pozornosti na diskrepanci v učitelově komunikaci směrem k nim.

Pro pedagogickou komunikaci dále se stanovují speciální pravidla vzhledem k povaze jejích účastníků. Učitel představuje pro žáka, obzvláště na první stupni, společně s rodiči významnou autoritu. Proto by měl vnímat a rozpoznávat kulturní

---

<sup>128</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 32.

a náboženské odlišnosti svých žáků a zdůvodňovat, z jakých důvodů mají platnost určitá společenská pravidla.<sup>129</sup>

Pravidla pro pedagogickou komunikaci je možné vytvořit několika postupy. My jsme převzali čtyři způsoby jejich vzniku dle Cangelosiho. V prvním způsobu má dominantní roli učitel, který stanovuje veškerá pravidla, zohledňuje, aby byla funkční a účelná. Druhý způsob umožňuje žákům doporučit, jaká pravidla by se měla vymezit, na základě těchto podkladů učitel pravidla stanoví. Třetí způsob otevírá prostor žákům, oni sami pravidla navrhnou. Hlasují o jejich přijetí. Učitel má roli tvůrce diskuse o vzniku pravidel. Zároveň dohlíží na demokratický průběh hlasování a především sleduje, aby nedošlo k vynechání stěžejních funkčních pravidel.<sup>130</sup>

Mimo pravidla, která jsou stanovena, jak jsme si naznačili v předcházejících odstavcích, existují pravidla, která jsou stanovena školním řádem. Ten se vztahuje na všechny třídy školy a pedagogickou komunikaci i interakci v nich probíhající.<sup>131</sup>

Pravidla, která jsou nezbytná pro účelnou pedagogickou komunikaci, mají zaručovat:<sup>132</sup>

- maximální spolupráci žáků s učitelem, minimalizovat rušivé a nekooperační chování,
- zajišťovat bezpečné a vhodné učební klima,
- zabránit narušení výuky v jiných třídách, činností v učebně,
- udržet přiměřenou míru zdvořilosti mezi žáky, zaměstnanci školy včetně učitelů, vychovatelů a návštěvníky školy.

Gavora uvádí komunikační pravidla takto: učitel zpravidla určuje, kdo má hovořit, jaký obsah bude sdělení mít, s kým a jak dlouhý časový úsek bude mít žák k dispozici. Žák má opačné pravomoci, smí hovořit pouze v případě, že je tázán, je mu stanoveno s kým bude mluvit, jak dlouho a o čem. Pravidla jsou

---

<sup>129</sup> Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, s. 30 - 31.

<sup>130</sup> Srov. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*, s. 127.

<sup>131</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 32.

<sup>132</sup> Srov. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*, s. 123.

odrazem sociálního vztahu mezi učitelem a žákem, kdy je učitel nadřazen žákovi společensky, zkušenostně.<sup>133</sup>

Jak jsme již řekli, pedagogická komunikace často začíná oslovením. Učitelova řeč se vyznačuje určitými znaky, které ji nadřazují nad řeč žáka. Mezi atributy učitelovy řeči patří následující znaky: Jazykový obsah sdělení učitele je adekvátní vzhledem k jazykové vybavenosti žáků. Sdělení vychází z jazyka žáka, ale přitom je rozvíjen o nové termíny. Učitelova mluva je v žádoucím poměru mezi spisovným a nespisovným jazykem. Neopomenutelná stránka učitelovy mluvy je dodržení morfologických a syntaktických aspektů. Další nezbytnou součástí učitelových komunikačních dovedností je schopnost zřetelné jasné výslovnosti.<sup>134</sup>

Veškeré nedostatky vedou k nežádoucím účinkům vzhledem ke kvalitě výuky. Žáci jsou špatnou výslovností unaveni, ztrácí pozornost. Aby žáci mohli dobře vnímat, a přemýšlet, je vhodné, aby učitel působil na jejich citovou stránku. Emoční projevy nemají dosahovat afektivní podoby. Pro pedagoga je nezbytné, aby si dovedl udržet dynamiku řeči, která by měla korespondovat s tempem myšlení žáka.<sup>135</sup>

Cangelosi, jehož poznatky jsme využili, se odkazuje na výzkumy, které proběhly a byly zaměřeny na jazyk učitele. Při komunikaci se žáky používá učitel dvě jazykové formy. První jazyk je popisný. Jestliže jím učitel mluví, žáci jsou sebou více jisti. Pocit menší ohroženosti snižuje množství obranných reakcí a ve výuce se projevuje větší aktivitou žáků v učebních činnostech. Druhá jazyková forma je posuzující. Učitel žáka zařazuje na základě jeho vyjadřovacích schopností, chování, dosaženého úspěchu. Situace, kdy učitel žáka posuzuje, ovlivňuje negativně celkové klima školní třídy, ve které se objevují obranné postoje vůči pedagogické autoritě.<sup>136</sup>

---

<sup>133</sup> Srov. GAVORA, P. et al. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*, s. 23.

<sup>134</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*, s. 62 - 63.

<sup>135</sup> Srov. Tamtéž, s. 62 - 63.

<sup>136</sup> Srov. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*, s. 93.

## 2.5 Časové hledisko

Čas je jednou z důležitých podmínek, které má učitel ve výchovně vzdělávacím procesu k dispozici. Výzkumu času, jako kategorie ovlivňující pedagogickou komunikaci, nebyla věnována dostatečná pozornost. V praxi učitele je čas podmínkou, která ovlivňuje průběh výchovně vzdělávacího procesu od jeho počátku, až k jeho výsledkům. Pro kvalitní a hluboké osvojení vědomostí je otázka času určující, stejně tak jako utváření vlastností žáků.<sup>137</sup>

Na Otázku, zda mají učitelé a jejich žáci dostatek prostoru pro pedagogickou komunikaci, lze odpovědět s ohledem na skutečnost, že čas jako pedagogická kategorie je u nás zkoumán krátkodobě, a vystávají v něm mnohé obtíže a rizika. Prvním úskalím je nepoměr mezi plánovaným a skutečně odučeným časem. Úbytek hodin nastává z mnoha neplánovaných důvodů, jakými může být např. výpadek elektrického proudu. Tento pokles dosahuje dle Sondy, kterou provedl Průcha a jak ji uvádějí Mareš s Křivohlavým 10 % z plánových hodin.<sup>138</sup>

Za druhé úskalí se považuje samotný obsah učiva, obsahu učiva jsme se věnovali v kap. 2.3 Obsah pedagogické komunikace, kde obsah učiva chápeme jako předmět pedagogické komunikace. Čas, který je vymezený pro přijetí obsahu, nemusí odpovídat reálným potřebám žáků, pro svou obsáhlost hloubku množství strukturu.<sup>139</sup>

Chce-li pedagog postupovat učivem, jak je stanoveno, bez ohledu na pochopení učiva žáky, začíná se i u něho objevovat vyčerpání. Unavení účastníků pedagogické komunikace má za následek, že dochází k snížení komunikace učitele se žáky. Učitel přechází z komunikace ke sdělování, zvyšuje se frekvence písemných zkoušek a naopak se snižuje množství rozhovorů mezi učitelem a žáky. Pedagogická součinnost se stává monotónní, zužují se vyučovací metody. Není zde prostor pro laděnou komunikaci mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu.<sup>140</sup>

---

<sup>137</sup> Srov. SKALKOVÁ, J. *Od teorie k praxi vyučování*, s. 49.

<sup>138</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 35.

<sup>139</sup> Srov. Tamtéž, s. 35.

<sup>140</sup> Srov. Tamtéž, s. 35.

Za situace, kterou jsme naznačili, přestává učitel plnit svou roli komunikátora a komunikanta ve výchovně vzdělávacím procesu, což má vliv i na žáky a jejich komunikační role. Učitel musí neustále zohledňovat čas, který je stanoven pro danou činnost. Dále musí jako komunikátor formulovat obsah sdělení do takové podoby, aby bylo přijatelné pro žáky, kterých sdělení předává. Zároveň je jeho úkolem formulovat sdělení v jazyce, který je pro žáka přijatelný, ale souběžně má kvalitativně vyšší formu.

Dospělý, ve své roli učitele je pro žáka, především na prvním stupni základní školy, vzorem, taktéž jako vyjadřovací schopnosti společně s neverbálními projevy mohou být pro žáka určitým precedentem. Během pedagogické komunikace se komunikační role učitele zaměňují. Učitel komunikat má především povzbuzovat žáka, i přes jeho nepřesné sdělení, je žádoucí, aby mu také poskytl relativní časové neohraničení pro formulaci otázek a odpovědí. Učitel posléze vyjádří obsah žákova sdělení ve správné formě. Žák jako komunikátor, komunikuje s učitelem s ohledem na pravidla pedagogické komunikace. Pro žáka je typické, že v tomto postavení se snaží mluvit spisovně, volí „křečovitě“ formulace, aby měl jeho projev „oficiální“ podobu. Nemalá část žáků se při komunikaci s pedagogem omezuje na naučené věty, které jsou podbarveny zvláštní intonací. Tato skutečnost vyjadřuje poruchu v komunikaci mezi žákem a učitelem. Žák jako komunikat stejně jako komunikátor pojímá sdělení od učitele i od jiných žáků.<sup>141</sup>

Následkem striktního dodržování časového harmonogramu je nedostatečné zopakování učiva, které je pro jeho zvnitřnění důležité. Žák se přestává v učivu orientovat, redukuje ho. Následkem je nezájem žáků o učivo i domácí přípravu do školy. Přestává mít zájem o komunikaci s učitelem, zvyšuje se nežádoucí komunikace mezi žáky během vyučovací hodiny.<sup>142</sup>

Na základě výzkumu, jehož účelem bylo rozpracování skutečného nakládání s časem v rámci vyučovací hodiny, Průcha dospívá k závěrům, ze kterých my pro ilustraci využijeme výsledky, které se vztahují k časovým proporcím v rámci

---

<sup>141</sup> Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*, s. 86 - 87.

<sup>142</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 36.

první třídy základní školy. Celkový čas učení je 40,4 minuty, 28,7 minut je věnováno aktivnímu učení, jakým je např. vypočtení matematické úlohy. Času učení v úkolové situaci je věnováno 7,3 minuty. Tento časový úsek představuje dobu, kdy u žáků dochází k samostatné učební aktivitě na základě explicitně zadaného úkolu. Z reálného zmapování rozdělení času ve vyučovací hodině je patné, kolik prostoru má žák k využití.<sup>143</sup>

Gavora se taktéž zaměřuje na využití času v rámci vyučovací hodiny. Do kontrastu staví přirozenou komunikační snahu dítěte, která se tradičně výrazně projevuje především v domácím prostředí, kde dítě komunikuje velmi rádo. Často je samo iniciátorem komunikace s dospělými. Velký obrat nastává se vstupem do prostředí základní školy. Dítě zde nebývá iniciátorem komunikace, řečový projev směrem k učiteli je spíše povinností. Největší a relativně neohraničený komunikační prostor je dán učiteli, ten člení i zbylý čas na jednotlivé aktivity, dále diferencuje časový prostor mezi jednotlivé žáky.<sup>144</sup>

Disproporce mezi řečovým projevem žáka a učitele představuje výrazný problém, který ovlivňuje celkovou kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Gavora využívá výzkumnou studii, kterou provedl Ned Flanders v rámci frontálního vyučování. Z jejíchž výsledků je patné, že dvě třetiny času, který tvoří vyučovací hodina, má k dispozici učitel. Čas, který má učitel vymezen, byl dále rozdělen na přímý vliv zahrnující: vysvětlování učiva, udílení pokynů a příkazů, kritika žáků a prosazování vlastní autority. Nepřímý vliv představuje: akceptování žákových pocitů učitelem, pochvalu žáků a kladení otázek. Flanders nazývá proporční rozdělení komunikačního času v rámci školní výuky „zákonem dvou třetin“.<sup>145</sup>

Sám Flanders ovšem připouští značnou variabilitu mezi jednotlivými učiteli. My s ním taktéž souhlasíme. Přičemž na časovou proporčnost v rámci vyučovací hodiny může mít vliv, celkové uspořádání učebny, především lavic a umístění

---

<sup>143</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 328.

<sup>144</sup> Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*, s. 55.

<sup>145</sup> Srov. Tamtéž, s. 55.

stolu pro učitele v ní. Dalším faktorem ovlivňující rozdělení času jsou jednotlivé vyučovací předměty.<sup>146</sup>

My můžeme říci, že nejen vyučovací předměty, nýbrž i jejich obsah, který je tvořen především pedagogickou komunikací, má určující vliv na proporcionalitu času. Školní výuka je tvořena z jednotlivých předmětů, ve kterých více či méně dominuje učitelova pedagogická komunikace a právě učitel určuje její vyváženost ve vyučovací hodině.

Třetím, již zmíněným úskalím využití času v pedagogické komunikaci, tkví ve zvolených vyučovacích formách a používaných metodách. Blížeji se formám a metodám budeme věnovat v kap. 2.6. Organizační formy a vyučovací metody. Téměř pravidelnou organizační formou výuky je hromadné vyučování, jež společně s obvyklými vyučovacími metodami, přechází v tradiční typ tzv. smíšené vyučovací hodiny, který Mareš s Křivohlavým uvádějí dle Mojžíška. Smíšená vyučovací hodina zahrnuje: zahájení vyučovací hodiny, následuje opakování probrané látky, které může mít různou formu. Po zopakování přichází na řadu výklad nového učiva, společně s opakováním a procvičováním nového učiva. Před koncem vyučovací hodiny je žákům uloženo a objasněno domácího cvičení, dále proběhne zakončení hodiny ve většině případů společně se zvoněním.<sup>147</sup>

Ve smíšené vyučovací hodině převyšuje pedagogova komunikace ve všech fázích výuky komunikaci žáka. Podrobný výčet fází výuky jsme uvedli výše dle Mojžíška. U Kurelové uvádí fáze výuky: **motivační**, představující duševní přípravu na výuku, také můžeme říci, že má vliv na celkovou kvalitu výuky. Následuje **osvojování učiva**, kdy je žákům prezentována látka nová. **Fixační** fáze je dobou pro upevnění získaných poznatků, vědomostí či dovedností. Závěrečná fáze se nazývá **kontrolní**, dochází k hodnocení a prověřování získaného.<sup>148</sup>

Vzhledem k dominanci pedagogovy komunikace mají žáci ve vyučovací hodině velmi malý prostor, aby se naučili formulovat své vlastní postoje,

---

<sup>146</sup> Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*, s. 56.

<sup>147</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 36.

<sup>148</sup> Srov. KURELOVÁ, M. et al. *Pedagogika II. Kapitoly z obecné didaktiky*, s. 20.

myšlenky a shrnout svou myšlenku. Tento fakt negativně ovlivňuje komunikační úroveň žáků.<sup>149</sup>

S ohledem na učební činnosti žáků to značí, že jejich činnosti ve výchovně vzdělávacím procesu jsou více či méně jednostranné. Jejich aktivita se většinou zakládá na pasivním naslouchání učiteli nebo tázaným spolužákům. Jestliže se učitel snaží žáky podněcovat k aktivnímu naslouchání, opravování či doplňování spolužáků, jedná se o žádoucí jev, který ale zcela neodstraní komunikační hendikep nedostatečného prostoru pro žákovu komunikaci ve vyučovací hodině.<sup>150</sup>

Pokud se žáci dostanou do pozice, kdy jim není otevřen prostor pro komunikaci s učitelem, přestává být pedagogická komunikace účinná. Primárním předpokladem efektivity komunikace je vzájemnost, během níž dochází k plynulému střídání komunikačních rolí, s ohledem na učitelskou pravomoc komunikaci řídit.<sup>151</sup>

## 2.6 Organizační formy a vyučovací metody

Mareš s Křivohlavým a další autoři mezi které, patří Nelešovská, zdůrazňují tři základní organizační formy vyučování:<sup>152</sup>

- hromadné vyučování,
- skupinové vyučování,
- individuální vyučování.

Musíme konstatovat, že v současnosti je hromadné, jiným termínem vyjádřené frontální vyučování nejběžnější organizační formou vyučování. Hromadné vyučování poskytuje nemalé možnosti pro efektivní činnost učitele i aktivizaci činnosti žáků. V praxi nebývají všechny možnosti hromadného vyučování využity.<sup>153</sup>

---

<sup>149</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 36.

<sup>150</sup> Srov. SKALKOVÁ, J. *Od teorie k praxi vyučování*, s. 59.

<sup>151</sup> Srov. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*, s. 101.

<sup>152</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 39.

<sup>153</sup> Srov. SKALKOVÁ, J. *Od teorie k praxi vyučování*, s. 97.

Komunikaci při frontálním vyučování dělíme na **jednosměrnou komunikaci učitele se třídou**. Hlavním úskalím je enormní zaměření učitelovi pozornosti na obsahovou stránku jeho sdělení žákům. Předávání informace tak nabývají formální podobu, čímž přestávají být pro posluchače zajímavé, tím dochází ke snížení vnímání. Učitel nemá k předávaným informacím osobní stanovisko či jej nedokáže verbálně vyjádřit a zapomíná, že sdělované má několik rovin, a to již zmíněnou informační, ale taktéž orientující a hodnotící.<sup>154</sup>

Druhým typem komunikace používaným při frontálním vyučování je **obousměrná komunikace mezi učitelem se třídou**. U jednotlivých forem bychom chtěli upozornit převážně na nedostatky, které jednotlivé formy vyučování představují. U obousměrné komunikace je to především podcenění přípravy rozhovoru učitelem. Je zřejmé, že rozhovor odehrávající se v určitém čase, kontextu, nelze předem naplánovat, ale i při zohlednění jedinečnosti rozhovoru by měl učitel věnovat pozornost především cíli rozhovoru. Dalším úskalím jsou špatná formulace otázek, chybné vedení žáka v průběhu obousměrné komunikace. Pro žáka je žádoucí, aby získal z učitelova postoje pocit, že má skutečný zájem o jeho názor.<sup>155</sup>

Nelešovská přebírá a totožně uvádí dle Mareše a Křivohlavého podrobnější členění obousměrné komunikace:<sup>156</sup>

- **rozhovor se žákem před třídou**, učitel s jedním žákem komunikuje delší dobu a ostatním žákům není bez svolení umožněno do rozhovoru zasahovat.
- **rozhovor se žákem mezi ostatními žáky**, učitel vstupuje mezi lavice a komunikuje na bližší vzdálenost, tím má možnost dobře sledovat nonverbální projevy žáka.
- **rozprava ve třídě**, kromě obousměrné komunikace mezi žákem a učitelem zde vystupuje nový jev, vzájemná komunikace mezi žáky, kteří se mohou zapojovat do rozhovoru.

---

<sup>154</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 40.

<sup>155</sup> Srov. Tamtéž, s. 41.

<sup>156</sup> Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, s. 33 - 34.

Mareš s Křivohlavým v publikaci uvádějí výsledky výzkumu, který provedla Samuhelová, vyjadřující tři převládající komunikační struktury: První je obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem se objevuje v 42 % výskytu. Druhou, nejčastěji používanou strukturou, je jednosměrná komunikace od učitele ke třídě objevující se v 30 %. Třetí, nejpoužívanější strukturou je jednosměrná komunikace od učitele k jednotlivému žáku vystupující v 10 % výskytu.<sup>157</sup>

U Nelešovské můžeme najít převzetí dělení frontálního vyučování podle typu jejich účastníků do 3 struktury. Autorka uvádí, že se jedná o základní dělení, které uvádějí Mareš s Křivohlavým. Přičemž uvádí členění, které koresponduje s výzkumem, který Samuhelové jenž jsme uvedli.<sup>158</sup>

Další organizační formou je skupinové vyučování. Prvním typem je **párové vyučování**, představuje takové vyučování, kdy je skupina tvořena dyádou žáků. Nelešovská párové vyučování označuje jako přechod od frontálního ke skupinovému vyučování a také jako základ pro osvojení si práce ve skupině.<sup>159</sup>

Během párového vyučování pracují žáci relativně samostatně. Učitel má zde především za úkol navození činnosti a kontroly jejího průběhu. Mareš s Křivohlavým uvádějí jako Nelešovská, že párové vyučování představuje přechod mezi hromadným a skupinovým vyučováním. Ale navíc zdůrazňují, že má velmi blízko také k vyučování individualizovanému.<sup>160</sup>

Účelem jsou mimo mnohé další naučení se kooperaci, podřízení vlastního prospěchu zájmu skupiny, to vše je možné jedině za předpokladu, že žáci mezi sebou budou komunikovat, ale také že jejich komunikace bude vnějškově kontrolována učitelem.

**Skupinové vyučování po třech a více dětech ve skupině** tvoří druhou podskupinu skupinového vyučování. Učitel vytváří skupiny o 3 až 5 členech, žáci kooperují při řešení společného úkolu. V průběhu spolupráce vznikají mezi členy

---

<sup>157</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 39.

<sup>158</sup> Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, s. 32.

<sup>159</sup> Srov. Tamtéž, s. 34.

<sup>160</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 44.

sociální interakce. Chování žáka je řízeno jednak společným cílem a jednak i chováním zbylých členů skupiny.<sup>161</sup>

I v průběhu skupinového vyučování je rozvíjena kvalita pedagogické komunikace mezi jednotlivými žáky. Můžeme říci, že komunikace nabírá složitější podobu tím, že se musí domluvit mezi sebou více než dva žáci. Také při této aktivitě by měl učitel dohlížet na kvalitu komunikace mezi žáky.

Mezi úskalí skupinového vyučování patří nemístné použití této organizační formy, chybné sestavení skupiny či úkolů, ale také nedostatečná kontrola komunikace mezi žáky. Taktéž se objevuje nedocení výhod, protipólem je extrémní přecenění, kdy učitel neanalyzuje podmínky a očekává kvalitní výsledky, aniž by zohlednil zvláštnosti skupinového vyučování.<sup>162</sup>

Mareš s Křivohlavým vyjadřují skutečnost, že skupinové vyučování u nás není zcela tradiční a žáci si musí zvyknout na nové podmínky, v nich vyučování probíhá. Žáci se učí kooperovat, ale také řídit svou vlastní činnost a také činnost svých spolužáků, což představuje nemalé úsilí.<sup>163</sup>

Skupinové vyučování pracuje na základě možností, které nastávají vnesením skupiny jako nositelky do výchovně vzdělávacího procesu. Jeho základními znaky jsou určeny tím, že tvoří pedagogické situace, umožňující spolupráci mezi žáky právě v průběhu školní výuky.<sup>164</sup>

Třetí základní, a zároveň nejstarší, formou vyučování je **vyučování individuální**, které je založené na osobním kontaktu mezi žákem a učitelem. Přičemž se nerozlišuje, zda je učitel v místnosti se žákem sám, nebo zde pracují nezávisle další žáci. Individuální vyučování se využívá v ojedinělých případech, v prvé řadě při výuce žáka s postižením, dále pak s žákem nadaným. V průběhu výuky se individuální vyučování využívá také v průběhu výše uvedených dvou forem vyučování, kdy se učitel v části hodiny věnuje pouze jednomu žákovi.

---

<sup>161</sup> Srov. SKALKOVÁ, J. *Od teorie k praxi vyučování*, s. 99.

<sup>162</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 45.

<sup>163</sup> Srov. Tamtéž, s. 45

<sup>164</sup> Srov. SKALKOVÁ, J. *Od teorie k praxi vyučování*, s. 99.

Ostatní žáci mají zadány jiné činnosti a nemají sledovat průběh individuální výuky.<sup>165</sup>

Předpokládáme, že v průběhu individuální výuky s ohledem jednak na délku, kdy je žák tímto způsobem vyučován, a jednak na přizpůsobení se žáka na ni, se částečně eliminují poruchy komunikace mezi žákem a učitelem, o nichž jsme mluvili v kap. 2.5 Časové hledisko. Žákova komunikace směrem k učiteli nabývá přirozené podoby, vytrácejí se „křečovité“ formulace.

V individuální výuce vzniká stav, když žák a učitel nejsou v osobním kontaktu. Tato skutečnost poněkud narušuje pravidlo osobního kontaktu, na které jsme v úvodu individuální výuky kladli důraz. Mareš s Křivohlavým na tento jev upozorňují v návaznosti na Kuliče. Žák se učí sám, mezi něho a autora sdělení vystupuje element, který může mít nejčastěji podobu učebnice, nebo výukového počítačového programu.<sup>166</sup>

Jak jsme již zmiňovali v kap. 2.1 Definice pedagogické komunikace, při výuce může dojít ke splynutí role učitele a žáka. Jedná se taktéž o individuální vyučování, kde žák nemá k dispozici učitele ať v podobě osoby či zprůměrněného, v podobě např. učebnic. Jedinec přejímá roli učitele a musí si sám řídit svou vlastní aktivitu včetně volby metod, cíle i prostředky. Můžeme konstatovat, že tato forma je jedna z nejnáročnějších. Jedinec musí umět komunikovat sám se sebou.<sup>167</sup>

Průcha se zabývá počtem žáků, kteří jsou přiděleni jednomu učiteli, vychází z dat publikovaných OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) v roce 2001. V České republice připadá na jednoho učitele 23,4 žáka, který je účastníkem primárního vzdělávání. Primární vzdělávání můžeme vymezit jako první stupeň základní školy. Průměr zemí OECD, mezi které patří Dánsko, Švédsko, kde je počet žáků na učitele nejnižší a Německo, Irsko, kde je počet

---

<sup>165</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 47

<sup>166</sup> Srov. Tamtéž, s. 47.

<sup>167</sup> Srov. Tamtéž, s. 47.

žáků vyšší podobě, jako je tomu v České republice. Pro první stupeň základní školy je průměr 18 žáků na jednoho učitele.<sup>168</sup>

Z uvedeného přehledu je zřejmé, že v České republice není prostor pro komunikaci mezi učitelem a žákem zcela ideální, domníváme se tak na základě již zmiňovaného zákona „dvou třetin“, kdy učitel zaplňuje dvě třetiny z celkového komunikačního času, ve zbytém čase komunikují žáci a vzhledem k jejich počtu nelze předpokládat, že bude mít každé dítě dostatek času pro svou pedagogickou komunikaci především směrem k učiteli.

Formy výuky korespondují s prostorovým rozmístěním žáků během školní výuky. Gavora pojmenovává zasedací pořádek při frontální formě výuky, kdy jsou lavice v řadách za sebou a učitel dominuje vpředu čelem k žákům, jako **sálové uspořádání žáků**. Výhodou je možnost učitele navázat komunikaci se všemi žáky ve třídě.<sup>169</sup>

Mareš s Křivohlavým přebírají nejprve podle Adamse a Biddleho, později pak od Turnera, akční zóny učitele v běžné výuce a formulují je uceleně. Docházejí k závěru, že při sálovém uspořádání žáků ve třech řadách učitel nejčastěji komunikuje s žáky, kteří v čele každé řady a celou prostřední řadou. V druhé fázi více komunikuje se žáky, kteří sedí v druhé řadě, na druhém místě blížeji k prostřední řadě. Akční zóny v podstatě korespondují s komunikačními zónami při hromadném vyučování, kterým jsme se krátce věnovali v kap. 2.1.4 Neverbální komunikace ve škole. Zde je vztáhneme na formy výuky. Existuje základní rozdělení do 3 oblastí vzhledem k vzdálenosti mezi učitelem a žákem. První vzdálenost je 3,7 m, druhá zóna je oblastí mezi 3,7 a 7,6 m, poslední zóna přesahuje 7,6 m.<sup>170</sup>

První zónu Mareš s Křivohlavým nazývají jako **sociálně poradní**, typickými jevy vyplývajícími z nejbližší vzdálenosti jsou intenzivnější obousměrná pedagogická komunikace. Žáci, kteří sedí v prvních lavicích směrem k učiteli, jsou jím nejvíce ovlivňováni a nejčastěji vstupují svou aktivitou do výuky.

---

<sup>168</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Učitel*, s. 92 - 93.

<sup>169</sup> Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*, s. 123.

<sup>170</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 49 - 50.

Druhou zónu označují jako **blízce veřejnou**, intenzita komunikace klesá společně s aktivitou. Závěrečnou zónu označují jako **vzdáleně veřejná**, je nejnižší intenzita pedagogické komunikace a taktéž nejnižší aktivita žáků.<sup>171</sup>

I přes pokles intenzity komunikace a aktivity se při sálovém uspořádání žákovi nabízí možnost pozorovat učitele, spolužákům ve většině případů vidí pouze záda. Tím se snižuje vzájemná komunikace mezi žáky, můžeme říci, že je tudíž výhodou i nevýhodou. Výhodou rozumíme eliminaci vzniku nežádoucí komunikace mezi žáky. Nevýhodou spatřujeme naopak při potřebě komunikace mezi žáky, když je učitelem zadána.<sup>172</sup>

Zamyslíme se nad důvodem, proč se nejčastěji využívá pro výuku sálové uspořádání lavic. Musíme konstatovat ve shodě s Cangelosim, že učitel si ve valné většině případů nevybírá učebnu a materiální vybavení, ve kterém chce pracovat se žáky, kteří mu byli taktéž přiděleni.<sup>173</sup>

Mimo již mnohokrát zmiňovaného sálového uspořádání lavic se ve školní výuce objevují další alternativy, které ve většině případů zvažují menší počet žáků. Jsou jimi uspořádání lavic do písmene „U“ v nejlepším případě do **kruhu**, kdy žáci velmi dobře vidí do obličeje svým spolužákům a učiteli a taktéž učitel může velmi dobře sledovat své žáky. Dalším druhem rozmístění je **modulové uspořádání**, kdy žáci pracují v malých skupinkách v rámci třídy.<sup>174</sup>

V závěru organizačních forem bychom chtěli uvést v návaznosti na Cangelosi, ale vycházíme z Mareše a Křivohlavého, kteří využívají pojmenování, ke kterému dospěly Atwoodová a Leitnerová, **zóny aktivní účasti**, které jsou pojmem nadřazeným, pro komunikační zóny. Jestliže necháme žáky, aby si v učebně vybrali své místo, stává se, že snaží si žáci sedat do lavic prvních. Naopak žáci, kteří mají menší zájem o výuku, si sedají do lavic zadních. Tím žáci sami ovlivňují komunikační zóny.<sup>175</sup>

---

<sup>171</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole* s. 50.

<sup>172</sup> Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*, s. 124.

<sup>173</sup> Srov. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*, s. 173.

<sup>174</sup> Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*, s. 123 - 126.

<sup>175</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 50.

Nesmíme ovšem také zapomenout, že komunikační zóny se mohou v průběhu vyučování měnit. Máme tím na mysli, změny polohy jakými jsou např. zkoušení žáka učitelem před tabulí, kdy jsou si mnohem blížeji, jestliže se jedná o frontální způsob vyučování a učitel zaujímá místo včele a za jeho zády je tabule.

Na organizační formy navážeme vyučovacími metodami, protože jsou na sobě vzájemně závislé. V každém výchovně vzdělávacím procesu dochází k prolínání a propojení vyučovacích metod o jejich výběru rozhoduje učitel. Přičemž není zcela ujasněná klasifikace metod. Skalková uvádí Maňákovu klasifikaci. My uvedeme tentýž výčet ve zkrácené podobě, protože některé techniky nejsou z hlediska naší práce primárně podstatné a metody, na které klademe důraz, rozvedeme v následujícím textu:<sup>176</sup>

- metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků,
- metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků,
- charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací,
- varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu,
- varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků,
- aktivizující metody.

Do první skupiny uvedených metod zařazujeme metody slovní. Ve výchovně vzdělávacím procesu mají podobu mluvenou i psanou. Ve školní výuce bývá kritizován jednostranný učitelův verbální projev, na úkor verbálního projevu žáka. K slovním metodám přiřazujeme: **metody monologické**, kdy učitel sám vykládá látku v podobě vyprávění, vysvětlování a školní přednášky; **metody dialogické**, během nichž dochází k verbální výměně myšlenek mezi učitelem a žákem, ale také mezi žáky vzájemně v podobě rozhovoru, dialogu, diskuze, panelové diskuze, burzy nápadů; poslední metodou první skupiny metod je **práce s učebnicí a knihou, textovým materiálem, písemné práce**.<sup>177</sup>

Slovní metody vycházejí z úrovně žákova myšlení, ale také ze snahy o předání nových znalostí prostřednictvím pedagogické komunikace učitele, který zohledňuje žákovu slovní zásobu. Slovní metody vyžadují kromě jiného ovládní

---

<sup>176</sup> Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 184 - 185.

<sup>177</sup> Srov. Tamtéž s. 184 - 185

techniky projevu, jemuž jsme se věnovali v závěru kap. 2.4 Pravidla pedagogické komunikace.

Kvalita slovních metod je závislá na celé řadě faktorů, kterým jsme se věnovali v průběhu této práce, kdybychom zde vyzdvihli podle nás pro slovní metody nejpodstatnější faktory, jedná se o shodu mezi verbálním a neverbálním projevem dospělého ve vztahu k dítěti. Dále pak používání spisovné řeči, technika ústní interpretace, tempo řeči, tedy již zmíněnou techniku projevu.

S organizačními formami a vyučovacími metodami jsou v těsné blízkosti **prostředí, klima a atmosféra**, Mareš s Křivohlavým je nazývají, společně s dalšími termíny, sociálně psychologickými jevy. V celkovém kontextu ovlivňují sociální interakci ve školní třídě a v návaznosti na ni i pedagogickou komunikaci.<sup>178</sup>

**Prostředí** představuje materiální vybavení učebny, ale také celkové řešení třídy a její umístění ve školní budově. Prostředí je dále podmiňováno dle Nelešovské **hygienickými aspekty** zahrnujícími osvětlení, vytápění a větrání třídy. **Ergonomickými aspekty** tvoří nábytek, jeho prostorové rozmístění a výukové pomůcky. **Akustickými aspekty** zahrnující akustické vlastnosti třídy, hluk a další jevy, které ovlivňují žákovu pozornost.<sup>179</sup>

**Klima** vyjadřuje takové fenomény, které mají dlouhou dobu povahu, trvají tedy od několika měsíců až po několik let, stávají se typické pro určitou třídu určitého třídního učitele. Na zniku klimatu se podílejí jak jednotliví žáci, tak skupinky, které vznikají v rámci třídy, stejně tak jako třída jako celek. Dalšími činiteli na klimatu školní třídy jsou všichni učitelé, kteří v ní vyučují. Na sociální klima třídy působí klima pedagogického kolektivu a klima celé školy.<sup>180</sup>

Průcha hovoří o klimatu jako o jevu, který objektivně v rámci mezilidských kontaktů, ale nedá se hmotně uchopit. Autor se zamýšlí nad kvalitou klimatu v rámci českých školních tříd. Dospívá k závěru, že bylo provedeno jen velmi malé množství výzkumů, které by se klimatem zabývaly. Na podkladě výzkumů,

---

<sup>178</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 146.

<sup>179</sup> Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, s. 40.

<sup>180</sup> Srov. MAREŠ, J. ; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*, s. 147.

kteře byly provedeny, dospíváme ke zjištění, že klima v českých základních školách je žáky vnímáno jako v celku vyhovující.<sup>181</sup>

**Atmosféra** má na rozdíl od klimatu krátkodobé trvání, může se měnit v průběhu několika dnů, ale i v průběhu vyučovací hodiny. V praxi je možné rozlišovat změnu atmosféry, ve vztahu k umístění vyučovací hodiny v časovém rozvrhu. Ráno bývají žáci nejvíce aktivní, s přibývajícím časem jsou více unaveni. Atmosféru také ovlivňuje aktuální činnost ve třídě, zda je před zkoušením či po něm, jaký je učitelem, uspořádání učebny ale také jaká látka v jakém předmětu se probírá.<sup>182</sup>

V kap. 2.1.1 Subjekty pedagogické komunikace, jsme již naznačili, že příznivé emoční klima ve školním prostředí ovlivňuje socializaci žáka. Socializace společně s integrací patří mezi primární funkce výchovy, která se uskutečňuje především skřze komunikaci.

Atmosféra je krátkodobý jev, který je determinován taktéž pedagogickou komunikací, nebo také můžeme říci, že naopak pedagogická komunikace je ovlivněna atmosférou, např. žáci v průběhu výuky vyrušují, učitel je napomene, když neuposlechnout mohou učitele vyprovokovat, aby změnil obsah výuky, a na místo výkladu učitel začne zkoušet.

S kap. 2.6 Organizační formy a vyučovací metody, úzce souvisí vzhled školní třídy. Při vstupu do učebny okamžitě poznáme, zda se jedná o podnětné prostředí, které se vyznačuje pořádkem, pomůckami nezbytnými pro školní výuku atd. Dostatečné množství denního světla společně s možností větrání jsou podstatnými hygienickými kritérii. Vhodné rozmístění nábytku, nemyslíme školní lavice, protože jejich rozmístěním a důvody pro něj jsme se zabývali v předcházející kapitole, napomáhá zvýšit efektivnost výuky.<sup>183</sup>

Je skutečností, že v každé škole jsou jiné možnosti a pro možnosti úpravy vzhledu třídy. Ale každý učitel má větší či menší možnost, jak ovlivnit vzhled školní třídy. Ve většině školních tříd je vymezen prostor, ať nástěnka či okenní

---

<sup>181</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 333 - 339.

<sup>182</sup> Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, s. 40.

<sup>183</sup> Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 90.

parapety, kde mají žáci vystavené rukodělné výrobky či kresby. Uspořádání učebny by mělo vycházet také z účelnosti, pro ni stěžejní, aby žáci dobře viděli na tabuli a na učitele.<sup>184</sup>

### 3 Pedagogické komunikace ve školní družině

V současné obdobné literatuře máme poměrně velké množství publikací vztahující se k pedagogické komunikaci. Přičemž autoři přikládají většinu své pozornosti komunikaci mezi učitelem a žákem. Téměř se pozapomínána na fakt, že primární pedagogická komunikace se odehrává již v rodině. Gavora však rodinu jako základní prostředí pedagogické komunikace zdůrazňuje.<sup>185</sup>

Dalším prostředím, ve kterém se uskutečňuje pedagogická komunikace, je bezpochyby školní družina, protože je prostředím, kde dochází k pedagogickému působení vychovatele na děti. Kurelová uvádí pojetí výchovy dle Pařízka jakožto veškeré aktivity vychovatele nebo obsáhleji všechny činnosti žáka, nebo jen ty aktivity vychovávaných, které vedou k vychovatelnosti na rozdíl od vzdělávání, které vede vzdělání. Kurelová stejně jako další autoři, mezi které patří Průcha, pociťuje nutnost jasného oddělování procesu a jeho výsledku během výchovy a vzdělávání.<sup>186</sup>

Z uvedeného můžeme dojít k závěru, že vychovatel intenzivněji rozvíjí jednu ze složek výchovně vzdělávacího procesu. A tudíž komunikace, kterou vede vychovatel v prostředí školní družiny s dítětem je podle nás, též komunikací pedagogickou.

---

<sup>184</sup> Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 90.

<sup>185</sup> Srov. GAVORA, P. et al. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*, s. 35.

<sup>186</sup> Srov. KURELOVÁ, M. et al. *Pedagogika II. Kapitoly z obecné didaktiky*, s. 74 - 75.

### 3.1 Školní družina

Na rozdíl od základní školy považujeme za vhodné věnovat školní družině jednu kapitolu naší práce, protože školní družina není pokračováním školní výuky, jak se mnozí rodiče domnívají. Školní družina společně se školním klubem patří mezi hlavní zařízení, ve kterých se uskutečňuje výchova a péče, v době mimo vyučování, v průběhu školního roku, přičemž je možné, aby školní družina fungovala o prázdninách. Školní družiny navštěvují děti od první do páté třídy. Školní kluby žáci druhého stupně základní školy. Pro nás jsou předmětem zájmu žáci prvního stupně, proto se budeme blíže zabývat pouze školní družinou.<sup>187</sup>

Školní družiny jsou součástí výchovně vzdělávacího systému, zajišťující žákům prvního stupně základní školy vyplnění volného času v době před a mezi výukou, která probíhá ve škole, odpoledne před odchodem domů či do dalších zájmových aktivit.<sup>188</sup>

Vzhledem k naší práci považujeme za žádoucí uvést následující, školní družina je organizována v rámci základní školy, ale uskutečňuje se vedle povinné školní docházky. Pro aktivity probíhající vedle vyučování je používán termín výchova mimo vyučování. Pejorativní termín „mimo“ se nevztahuje k organizačnímu hledisku, nýbrž k vyučování.<sup>189</sup>

V závěru bychom chtěli zdůraznit, že činnosti ve školní družině jsou odborné a pedagogické, probíhají v praxi a výrazně se odlišují od standardní školní výuky. Hájek na základě primárního účelu školní družiny, jimž je výchova, vnímá výchovu jako součást společenské reprodukce.<sup>190</sup>

#### 3.1.1 Verbální komunikace ve školní družině

Verbální komunikace v prostředí školní družiny do značné míry kopíruje verbální komunikaci probíhající v prostředí školní třídy. Usuzujeme tak z jejich

---

<sup>187</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 112.

<sup>188</sup> Srov. HÁJEK, B. et al. *Školní družina*, s. 7.

<sup>189</sup> Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 16.

<sup>190</sup> Srov. HÁJEK, B. et al. *Školní družina*, s. 11 - 12.

účastníků, kterými jsou vychovatel a dítě. Vychovatel ve školní družině a stejně tak učitel na základní škole je pedagogický pracovník, proto i jeho komunikace je pedagogická.<sup>191</sup>

Hájek a my souhlasu s ním uvádíme, že mezi kvality vychovatele patří dostatečně obsáhlá aktivní slovní zásoba. Aktivní slovní zásoba představuje spektrum slov, která vychovatel běžně používá. Vychovatel stejně jako každý pedagogický pracovník by se měl snažit eliminovat používání parazitních slov, v kap. 1.4.1 jsme se zmiňovali o důsledcích jejich používání v podobě komunikačních šumů.<sup>192</sup>

Vychovatel stejně jako učitel komunikuje s dítětem ve spisovném jazyce, přičemž se snaží svou komunikaci přizpůsobit komunikační úrovni dítěte. Proto by se v jeho verbálním projevu nemělo objevovat velké množství cizích slov. Jestliže je přece jen užije, měl by si ověřit, zda mu dítě porozumělo. Vychovatel se snaží nepoužívat trpný rod. Nejdůležitější v komunikaci mezi vychovatelem a dítětem je, aby dítě rozumělo všemu, co mu vychovatel říká.<sup>193</sup>

V pedagogické komunikaci, probíhající mezi vychovatelem a dítětem, jsou děti partnery, proto by vychovatel neměl ve vztahu k nim používat zdrobněliny. Vychovatel není vůči dítěti ironický a ani jej nezesměšňuje. Je žádoucí, aby znal všechny děti, které navštěvují školní družinu, křestními jmény, a jimi je oslovoval. Informace, které dítěti předává, mají být pravdivé, jednoznačné, stručné, avšak dostatečně informující. Taktéž, jako cíle pro výuku jsou formulovány v jazyce žáka, tak pokyny, které jsou vychovatelem dány pro děti, musí odpovídat jejich věku, myšlení a předchozím zkušenostem. Nesmíme opomenout, že způsob předávání sdělení musí dítě především zaujmout. Sdělení by se nemělo vícekrát opakovat, ale vychovatel by měl zkontrolovat, zda děti jeho sdělení správně pochopily. Vychovatel formuluje otázky tak, aby dítě mohlo odpovědět v souladu s vychovatelovou představou odpovědi. Hájek upozorňuje, že vychovatel musí rozumět dítěti. Jak jsme již uvedli, vychovatel a dítě jsou

---

<sup>191</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Učitel*, s. 18.

<sup>192</sup> Srov. HÁJEK, B. et al. *Školní družina*, s. 35.

<sup>193</sup> Srov. Tamtéž, s. 35.

komunikačními partnery, vychovatel musí umět vést dialog a dobře naslouchat dítěti.<sup>194</sup>

Mereza se v publikaci *Školní družina* zamýšlí nad možností zlepšení kvality komunikace ve školní družině. Uvědomuje si, že do komunikace vstupuje celá řada jevů, které jí dávají určitou formu. Komunikace mezi vychovatelem, dítětem i jeho rodiči může nabývat pozitivní či negativní podoby. Jak jsme uvedli v předchozím odstavci, vychovatel má umět naslouchat. Meraza rozlišuje mezi aktivním a pasivním nasloucháním. **Aktivní naslouchání** vyžaduje daleko více pozornosti a osobní zainteresovanosti. Během rozhovoru s dítětem erudovaný vychovatel nejen aktivně naslouchá, ale taktéž zaujímá dotazovací postoj. V první řadě jde o aktuální porozumění dítěti, souhlas či nesouhlas vychovatele s dítětem není primárně podstatný. Obdobně má vychovatel postupovat i během komunikace s rodičem. V průběhu komunikace vychovatel referuje své vlastní reakce i postoje, ale měl by je regulovat, aby negativně nenarušily rozhovor.<sup>195</sup>

V kap. 1.4.1 verbální komunikace jsme hovořili o podobách verbální komunikace. Ve vztahu ke školní družině lze říci, že v jejím prostředí probíhá nejčastěji verbální komunikace mluvená a přímá. Mluvená verbální komunikace zahrnuje veškeré verbální projevy mezi vychovatelem a dítětem. V průběhu přímé verbální komunikace jsou vychovatel a dítě v osobním kontaktu. Zbylé, pro praxi oddělené, podoby verbální komunikace se ve školní družině téměř nepoužívají, proto je nebudeme více uvádět.

Stejně, jako jsme uváděli účastníky pedagogické komunikace v prostředí školní třídy, kap. 2.1.1 Funkce pedagogické komunikace, považujeme za opodstatněné uvést komunikační vztahy, které se objevují v prostředí školní družiny:

- vychovatel – dítě,
- vychovatel – skupina dětí,
- vychovatel – všechny děti ve školní družině,
- dítě – dítě,
- dítě – skupina dětí

---

<sup>194</sup> Srov. HÁJEK, B. et al. *Školní družina*, s. 35.

<sup>195</sup> Srov. Tamtéž, s. 86 - 87.

- dítě – všechny děti ve školní družině,
- skupina dětí – skupina dětí,
- skupina dětí – všechny děti ve školní družině.

Kompetence vychovatele v rámci pedagogické komunikace plně souhlasí s pravomocemi, které má vychovatel, proto vychovatel určuje směr pedagogické komunikace, rozhoduje o její náplni, délce i ukončení. Děti jsou si v průběhu pedagogické komunikace rovny.

### 3.1.2 Neverbální komunikace ve školní družině

V této kapitole bychom se pokusili objasnit pojetí neverbální komunikace v prostředí školní družiny. Proto budeme vycházet z nonverbální komunikace ve školním prostředí. Je nevyvratitelné, že jedinec je vždy individuum ve všech svých projevech, proto jak bylo uvedeno v kap. 2.1.3 Neverbální komunikace ve škole, je i dítě ve školní družině jednatel, který má své vlastní nonverbální projevy, jejich dešifrace může pomoci vychovateli pochopit dítě. Porozumění dítěti usnadňuje proces výchovy.<sup>196</sup>

Kromě individuálních rozdílů v nonverbální komunikaci můžeme pozorovat diference mezi kulturami a také v průběhu času, respektive mezi generacemi. Některá gesta, která jsou typická pro soudobou mládež, nejsou totožná s gesty, které používala generace jejich rodičů či prarodičů ve stejném věku. Mimo změny gest dochází také ke změnám hodnotících stanovisek, lépe řečeno postojů, způsobů oblékání či úpravy vlasů. Což by měl učitel, v našem případě i vychovatel chápat jako skutečné chování jisté subkultury.<sup>197</sup>

Nonverbální komunikaci ovlivňují také **etnické** a **kulturní odlišnosti**, jak jsme uváděli v kap. 1 Komunikace, 1.3.2 Neverbální komunikace a v kap. 2.1.4 Neverbální komunikace ve škole. Proto považujeme za podstatné uvést, že i v prostředí školní družiny vystávají mezi jejími subjekty tyto faktory.

<sup>196</sup> Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*, s. 99.

<sup>197</sup> Srov. Tamtéž, s. 99.

Eliminaci konfliktů, které mohou vzniknout z neznalosti odlišností, lze předcházet, např. když do školní družiny nastoupí nové dítě, vychovatel má možnost získat cenné informace o rodině a tedy i o dítěti. Lze dokonce říci, že vychovatel je na rozdíl od učitele v pozici komunikátora s rodiči zvýhodněn, obvykle má každý den možnost se osobně setkat s rodičem dítěte.

V souladu s Křivohlavým uvádíme, že primární odlišnost mezi jedinci je dána osobnostními individuálními rozdíly.<sup>198</sup> Vychovatel by neměl na děti ve školní družině nahlížet pouze celkově, ale měl by také vnímat každé dítě jako samostatnou osobu.

Jak jsme již uváděli v kap. 1.3.2 Neverbální komunikace, do nonverbální komunikace patří mimo jiného oblečení, zdobnost, fyzické a jiné aspekty vlastního zjevu. Hájek ihned v úvodu výstižně konstatuje, že posuzování vychovatelky školní družiny začíná právě vnějším vzhledem. **Oblečení** vychovatelky má být střízlivé vyhovující aktivitám, které vychovatelka s dětmi činí, ale nemělo by být domácí. Přílišné množství šperků stejně jako dlouhé nehty, by mohlo mít za následek zranění. **Líčení a používání kosmetiky** by mělo být nevýrazné. Správné **držení těla** zdůrazňuje autoritu. **Gesta a mimiku** autor zdůrazňuje úsměv jako mnohovýznamový pozitivní projev směrem od vychovatelky k dítěti. Během komunikace s dětmi udržujeme vizuální kontakt, příliš dlouhý pohled může na dítě působit agresivně. **Gesta a mimika** podporují čitelnost verbálního projevu.<sup>199</sup>

Veškeré výše uvedené nonverbální projevy se označují jako extralingvistické prostředky, jimiž jsme se zabývali především v kap. 1.3.2 Neverbální komunikace. Kromě extralingvistických prostředků se do nonverbální komunikace přiřazují paralingvistické projevy. Paralingvistické prostředky „podbarvují“ vychovatelův verbální projev a upřesňují např. mimiku. Výčet paralingvistických prostředků zde nebudeme opakovat, je uveden v kap. 1.3.2 Neverbální komunikace.

---

<sup>198</sup> Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Já a ty*, s. 114 - 115.

<sup>199</sup> Srov. HÁJEK, B. et al. *Školní družina*, s. 34 - 35.

V závěru bychom chtěli připomenout, že i v prostředí školní družiny je žádoucí respektování komunikačních zón neboli distančních kruhů. V rámci nonverbální komunikace, kap. 1.3.2 Neverbální komunikace, jsme konkrétní komunikační zóny rozpracovávali. Zde pouze zdůrazňujeme, že v rámci pedagogické komunikace je vhodné, a by komunikační vzdálenost přesahovala 120 cm. Menší komunikační vzdálenost může způsobovat narušení komunikace, např. ji dítě může vnímat jako nátlak.

V prostředí školní družiny se komunikační zóny mění v rámci činností ve školní družině:<sup>200</sup>

- pohybové a tělovýchovné aktivity,
- výtvarné činnosti,
- rukodělné činnosti,
- hudební a taneční činnosti,
- literárně-dramatické aktivity,
- přírodovědné a vlastivědné činnosti,
- výpočetní technika,
- příprava na vyučování.

V rámci **Pohybových a tělovýchovných** činností se zřejmě komunikační zóny proměňují mnohem rychleji, např. při hře „na babu“ je dokonce pro jednoho hráče podstatné fyzicky se dotknout někoho ze spoluhráčů a říci „baba“ a následně co nejrychleji utéct. Vychovatelova komunikační pozice je dána jeho rolí v rámci hry, většinou vystupuje v roli rozhodčího.

Během **výtvarných a rukodělných** činností a také v **přípravě na vyučování** a v rámci **výpočetní techniky** jsou komunikační zóny mezi dětmi dané zejména pracovním místem. Vychovatel se zpravidla pohybuje mezi pracovními stoly a komunikuje s jednotlivými dětmi o tématu. Komunikační vzdálenost mezi ním a dítětem by měla dosahovat zmiňovaných 120cm.

**Hudební** společně s **tanečními činnostmi** a také **literárně-dramatické** a **přírodovědné** společně s **vlastivědnými aktivitami** tvoří most mezi dvě výše uvedenými skupinami. Komunikační zóny se proměňují vzhledem k aktuálnímu

---

<sup>200</sup> Srov. HÁJEK, B. et al. *Školní družina*, s. 6.

námětu hodiny, např. přírodovědné a vlastivědné aktivity se uskutečňují jednak v přírodě a jednak v rámci učebny.

### 3.2 Funkce pedagogické komunikace ve školní družině

Funkce pedagogické komunikace, jež vyvstávají ve školní družině, mají podobný určující základ společný s funkcemi školní třídy, ale s tím rozdílem, že ve školní družině jsou stanoveny jiné výchovně vzdělávací cíle. Funkce školní družiny vyplývají z každodenní pedagogické interakce mezi vychovatelem a dítětem. Vychovatel může pedagogicky ovlivňovat, protože dle Pávkové a et. al.:<sup>201</sup>

- je v každodenní interakci s dítětem,
- na majoritní skupinu dětí může působit bez ohledu na sociální statut rodiny,
- je v pravidelném kontaktu s rodiči,
- pro své pedagogické působení má adekvátní vzdělání či kvalifikaci,
- je členem pedagogické rady, tudíž je v kontaktu s pedagogiky a vedením školy.

Nejprve bychom chtěli připomenout, že funkce komunikace, jež jsme uváděli v kap. 1.2. Funkce komunikace a následně v kap. 2.1.1 Funkce pedagogické komunikace se vztahují jednak k funkcím pedagogické komunikace v prostředí školní třídy a jednak v prostředí školní družiny.

Nyní se pokusíme postihnout jednotlivá specifika pedagogických funkcí komunikace, vzhledem ke školní družině v návaznosti na kap. 2.1.2 Funkce pedagogické komunikace ve škole, dle Müllerové, která je uvádí shodně s Marešem a Křivohlavým.

**Zprostředkování společné činnosti účastníků** je shodné jak ve školní třídě i družině, vyjma toho, že ve školní družině nám nejde o důraz kladený na školní

---

<sup>201</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 113 - 114.

pojetí úspěšnosti. V tomto prostředí se uplatňují zejména jiné kompetence, než ty, které jsou založeny na vědomostních předpokladech, ale jsou zde zdůrazňovány přednostně sociální kompetence, které určují prestiž a přitažlivost dětí nejen ve školní družině.

**Zprostředkování vzájemného působení účastníků** v nejširším slova smyslu znamená, že při vzájemném spolupůsobení dětí v prostředí školní družiny se utvářejí odlišné vztahy mezi dětmi i vychovatelem, než je tomu v prostředí školní třídy mezi učitelem a žáky, poněvadž ve školní družině panuje uvolněnější a otevřenější atmosféra, která dává možnost odhalit i skryté schopnosti dětí, které se nemusejí ve školní třídě natolik projevit, např. v rámci rukodělných aktivit lze rozpoznat dítě, které může být úspěšným modelářem.

**Zprostředkování osobních vztahů** je dominantní funkcí právě školní družiny. Domníváme se tak na základě skutečnosti, že školní družinu navštěvují děti napříč prvním stupněm základní školy, že tyto děti jsou v interakci v rámci činností, které se v prostředí školní družiny uskutečňují, komunikují spolu, a tím se nabízí možnost vzniku nových vztahů, které by zřejmě nenastaly.

**K formování osobnosti dítěte** přispívá školní družina zejména skrze svou sociální funkci, kdy jsou v jedincovi utvrzovány společensky žádoucí hodnoty, které si osvojuje na základě interakce s jednotlivými dětmi, tak i vychovatelem, který je garantem jejich přenosu, ze všech uvedených stran. Školní družina tak tvoří přechod mezi školou a domácím prostředím. Vychovatel má větší možnost přiblížit se k dítěti nežli učitel, který většinou předává informace. Vychovatel tak může učinit prostřednictvím hry, která je pro děti mladšího školního věku stále velmi žádoucí. Předpokladem je důvěra mezi vychovatelem a dítětem. Kromě dítěte, pedagogická komunikace formuje i učitele a vychovatele. Jejich socializace již však neprobíhá tak intenzivně.

**Prostředky k uskutečňování výchovně vzdělávacího procesu** v prostředí školní družiny jsou zejména slovní sdělení, v podobě pohádek, bajek, říkanek, vyprávění. Přínos pohádek lze hlavně spatřovat v následném rozvíjení představitivosti a tvořivosti dětí, ale mimo jiné umožňují pohádky taky dětem kognitivně a emocionálně zpracovávat negativní jevy, jakož jsou např. násilí

a příkoří. Přednost auditivních pohádek tkví v tom, že jejich prostřednictvím jsou sice děti konfrontovány s těmito jevy, ale pouze do takové míry, v jaké je dokážou samy ve své mysli zpracovat, a tudíž pro ně nepředstavují takovou zátěž jako násilí prezentované skrze vizuální média.

Šestá, závěrečná **funkce, jež utváří výchovně vzdělávací systém**, koresponduje s pedagogickou komunikací ve školní třídě a tak plní stejné úlohy i v prostředí školní družiny. Je dynamickým hybatelem, jenž umožňuje pružně reagovat na podněty a požadavky dětí i sociálního prostředí.

Závěrečná funkce pedagogické poukazuje na skutečnost, že skrze ni dochází k **utváření každého výchovně vzdělávacího systému**, tedy i pedagogická komunikace v prostředí školní družiny tvoří část výchovně vzdělávacího procesu.

### 3.3 Cíl pedagogické komunikace ve školní družině

Cílem pedagogické komunikace vychovatele ve školní družině je především výchova dětí. Výchovou je dle Průchy respektive v pedagogickém pojetí míněno: „Změrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách jeho osobnosti.“<sup>202</sup>

V prostředí školní družiny se dítěti dostává taktéž socializace, která se uskutečňuje skrze interakci a komunikaci se všemi subjekty v prostředí školní družiny, máme tedy na mysli vychovatele i dětí. Určující složkou socializace je právě výchova.<sup>203</sup>

Jak jsme již zmiňovali v kap. 2.2 Cíl pedagogické komunikace, cíl pedagogické komunikace je determinován cílem výchovně vzdělávacím, ale vyznačuje oproti němu několika specifiky. Cíl pedagogické komunikace jak ve škole, tak i ve školní družině je dán vzdělávacím programem. Přičemž Gavora uvádí čtyři odlišnosti cíle výchově vzdělávacího od cíle komunikačního, který můžeme převést jako výchozí i pro školní družinu:<sup>204</sup>

---

<sup>202</sup> PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 15.

<sup>203</sup> Srov. Tamtéž, s. 15.

<sup>204</sup> Srov. GAVORA, P. et al. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*, s. 24 - 26.

- výchovně vzdělávací cíl je brán jako základ pro tvorbu cíle komunikačního,
- cíl pedagogické komunikace se vztahuje na aktuální a konkrétní jevy, cíl výchově vzdělávací má všeobecnou podobu,
- cíl pedagogické komunikace se nedá předem zcela naplánovat oproti cíli výchovně vzdělávacímu,
- cíl pedagogické komunikace je vytvořen a dotvářen v průběhu vyučovací hodiny. Výchovně vzdělávací cíl je vytvořen před zahájením školního roku.

Z cílů je patrné, že pedagogická komunikace, určována vychovatelem ve školní družině, dosahuje stejných kvalit jako pedagogická komunikace vedená učitelem v rámci vyučovací hodiny. Odlišnost se vztahuje především k jejímu obsahu, o kterém budeme hovořit v kap. 3.4 Obsah pedagogické komunikace ve školní družině.

### **3.4 Obsah pedagogické komunikace ve školní družině**

Jak jsme již naznačili v kap. 2.3 Obsah pedagogické komunikace ve škole, obsah pedagogické komunikace je determinován školním vzdělávacím programem. Ve vzdělávacím programu školy musí být zahrnut i program školní družiny. Začlenění školní družiny do vzdělávacího programu školy vychází ze čtyř základních kritérií managementu školy: komplexnost, týmová spolupráce, na jejímž základě vzniká i společný plán, dále pak je to efektivní plánování a demokratické vedení. Školní družiny nevycházejí pouze ze vzdělávacího programu školy, ale využívají také poznatky ze zvláštností organizací pro volný čas dětí. Vychovatelé ve školní družině mají relativně velký výběr tematických okruhů, aplikovaný prostředků a metod. Výběr prostředí je určován především individuálními možnostmi školních družin.<sup>205</sup>

---

<sup>205</sup> Srov. HÁJEK, B. et al. *Školní družina*, s. 53.

Pro plánování činností ve školní družině je žádoucí, aby plynule přecházely a byly cílně zaměřeny. Kvalitní plán odstraňuje opakování aktivit. V průběhu činnosti školní družiny by se v jejím plánu mělo jmenovitě objevit několik větších aktivit, které vycházejí z činností dětí např. slavnosti, kde děti vystoupí jako hlavní představitelé.<sup>206</sup>

Jak jsme uváděli dle Skalkové v kap. 2.3 Obsah pedagogické komunikace, účelem obsahu pedagogické komunikace je především rozvoj osobnosti dítěte. V návaznosti na Kyriacou v kap. 2.1.2 Verbální komunikace ve škole dále uvádíme, že kvalita verbálního projevu vychovatele může být určujícím kritériem pro celkovou kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Proto i pro předání obsahu je kvalita vychovatelovi řeči podstatná.

### **3.5 Pravidla pedagogické komunikace ve školní družině**

V úvodu bychom chtěli poukázat na skutečnost, že pravidla pedagogické komunikace ve školní družině navazují na pravidla pedagogické komunikace ve škole, jak jsme je uváděli v kap. 2.4 Pravidla pedagogické komunikace ve škole. Lze říci, že vychovatel je ten kdo, zpravidla určuje, kdo má mluvit, jaký obsah bude sdělení předávat, dále pak s kým a jak dlouze může dítě mluvit. Vychovatelovo nadřazené postavení je důsledkem jeho sociálního vztahu k dítěti, jemuž je společensky i sociálně nadřazen.

Dále bychom chtěli uvést pravidla pro pedagogickou komunikaci ve školní družině, nebudeme parafrázovat z pravidel, která jsme uváděli v kap. 2.4 Pravidla pedagogické komunikace ve škole, ale využijeme pravidla od Karnsové, protože je považujeme za vhodnější vzhledem k účelu školní družiny. Autorka v úvodu pokládá otázku, jaké odborné schopnosti musí mít dobrý průvodce dětí. Proto považujeme za vhodné její schéma pravidel uvést vzhledem ke školní družině, kde vychovatel představuje dospělého, který na dítě působí výchovně, což v obecné rovině znamená záměrné působení na rozvoj osobnosti, tedy se níže uvedená

---

<sup>206</sup> Srov. HÁJEK, B. et al. *Školní družina*, s. 53.

pravidla dají vztáhnout i na učitele. Pro průvodce, přejali jsme termín Karnsové, je důležité, aby předával správné informace, mluvil srozumitelně a měl zkušenosti.<sup>207</sup>

Osm pravidel komunikace podle Karnsové.<sup>208</sup>

- sledování mluvčího,
- parafrázování mluvčího,
- reflektování pocitů mluvčího,
- shrnutí obsahu,
- v roli vychovatele se otvíráme jen tehdy, jestliže tak příjemci sdělení, nějak prospějeme,
- interpretace chování,
- příliš se nevyptávat,
- poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu.

Prvním pravidlem je **sledování mluvčího**, neverbálně mluvčímu sdělujeme, že jej posloucháme, plnohodnotné poslouchání druhého je základem kvalitní komunikace a také nám umožní nevstupovat do verbálního projevu druhému.

Druhým pravidlem je **parafrázování mluvčího**, vlastně znamená shrnutí slov mluvčího vlastními slovy, parafrázování je brána jako dovednost, jenž se musí velmi citlivě využívat, aby nevyznělo strojeně a nestalo se obvyklostí.

Třetím pravidlem je **reflektování pocitů mluvčího**, pocity můžeme dobře reflektovat, jestliže jsme schopni parafrázovat obsah komunikačního sdělení a rozvést jej o vlastní pocity, které sdělení vyvolalo. Při reflexi pocitů mluvčího může nastat nepochopení, které není bráno jako chyba, protože je naším subjektivním názorem.

Čtvrtým pravidlem je **shrnutí obsahu**, obsah celého komunikačního sdělení se shrne do hesel, která souží o ověření, zda zúčastněné strany pochopily své úkoly, domluvy či dohody. Zároveň je závěrečným základním pravidlem komunikačních

---

<sup>207</sup> Srov. KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrá vztah mezi žákem a učitelem*, s. 15.

<sup>208</sup> Srov. Tamtéž, s. 15 - 25.

dovedností, kterými příjemce přemýšlí informací respektive nad informacemi, které k němu přicházejí.

Páté pravidlo říká, že **v roli vychovatele se otvíráme jen tehdy, jestliže příjemci sdělení prospěje**. Většina lidí má snahu považovat své vlastní zkušenosti za nejhodnotnější předmět, který můžeme komunikačnímu partnerovi předat, přičemž se jedná o velký omyl v pomáhajících vztazích. Vztah mezi dítětem a dospělým by měl vycházet z podněcování, jehož cílem je, aby si dítě dokázalo pomoci samo. Pro pomáhající vztahy je určující zaměření pozornosti na dítě. Pro vzájemné působení a komunikaci je nezbytné, aby se komunikační partneři sobě navzájem otvírali, ale musíme rozlišovat mezi již několikrát zmiňovanými pomáhajícími vztahy a vztahy vrstevnickými. Ve vztahu mezi vychovatelem a dítětem, který můžeme všeobecně vztáhnout taktéž na vztah mezi učitelem a žákem, je směřodátne mluvit pravdu, mluvit stručně a k věci, respektovat příjemce, ctění individuality, ponechání práce dětem. „Prací“ chápeme odpovědnost za rozhovor s dospělým.

Šestým pravidlem je **interpretace chování** zprostředkovaně skrze osobní znalosti druhé osoby a jejího chování můžeme formulovat názor na druhou osobu. V interpretaci stejně tak jako při parafrázování je podstatná opatrnost při vyjadřování úsudků, protože naše osobní závěry nejsou objektivní fakta. Při špatném vyložení si informací může dojít ke konfrontaci s příjemce, který je nucen naše informace upravit či vyvrátit.

Sedmé pravidlo je, **nevyptávejte se příliš**. Karnsová dospívá k názoru, že dotazy, které jsou všeobecně nejběžnější komunikační technikou, mají sporné výsledky a lépe by bylo jen nahradit větami oznamovacími tedy mluvou v oznamovací podobě. Dospívá k tomu na základě principu, že dobrý komunikátor neformuluje otázky tak, aby odrážely komunikatovu odpověď. Autorka požaduje minimální dotazování, které má opodstatnění ve snaze přimět dítě, aby se rozpovídalo samo. Také upozorňuje na citlivost dětí, které velmi rychle poznají, zda se jedná o falešnou snahu o komunikaci. Kladení otázek je pro dítě přijatelnější, klade-li je osoba, se kterou již navázalo vztah a to především tehdy, když potřebujeme získat konkrétní informaci. Dítěti se lépe reaguje na

všeobecnější výpovědi. Karnsová apeluje na možnost dát dítěti vybrat, zda chce či nechce na otázku odpovědět. Stejně tak jako na potlačení dotazování na začátku rozhovoru s dítětem, které tímto získá větší pocit sebe důvěry a nabude dojmu, že si ceníme jako příspěvku a že nás dokáže zaujmout.

Osmé závěrečné pravidlo vyžaduje **poskytnutí konstruktivní zpětné vazby**, jedná se vlastně o konfrontaci, která se stala v průběhu doby spíše pejorativním termínem, proto autorka považuje za vhodné nahradit ji přijatelnějším názvem. Ve vztahu dítě vychovatel, který, jak jsme již řekli, se dá převést i na vztah učitel žák, je zpětná vazba žádoucí jen tehdy, když máme pocit, že dítě se vydává směrem, který by jej mohl ohrozit. Zpětná vazba se poskytuje také při úspěchu. Tehdy je její formulace je snadná. Naopak zpětná vazby při neúspěchu zůstává nevyřčena. Nevyjádřené sebou nese negativní důsledky. Obecně platí, reagovat ihned ať kladně či záporně.

V závěru bychom chtěli shrnout, že funkcí výše uvedených pravidel je především zkvalitnění pedagogické komunikace probíhající v první řadě mezi vychovatelem a dítětem, dále se jimi zkvalitňuje pedagogická komunikace, která probíhá v rámci dalších vztahů, která tradičně ve školní družině vznikají.

### 3.6 Časové hledisko ve školní družině

Časová dotace pro činnosti ve školní družině není omezena jako ve školní výuce 45 minutami na jednu vyučovací jednotku, ale na dobu, po kterou je školní družina otevřena. Zde bychom chtěli odlišit časové hledisko vzhledem k výchovně vzdělávacímu procesu ve škole a práci zájmového útvaru. Přičemž ze zájmového útvaru vycházíme, protože je stejně jako školní družina relativně časově neomezený.<sup>209</sup>

Doba, po kterou mohou děti do školní družiny v ranních hodinách a následně po školní výuce přicházet, taktéž jako doba, kdy děti ze školní družiny odpoledne samostatně či v doprovodu odcházejí, je stanovena spolu s dalšími organizačními

---

<sup>209</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 99.

požadavky, režimem školní družiny. Režim školní družiny se může měnit vzhledem k ročním obdobím, ale vždy by měl korespondovat psychohygienické potřebami, které vycházejí z denních biorytmů dětí.<sup>210</sup>

Časový harmonogram společně s koncepcí aktivit ve školní družině je podřízen psychohygienickým požadavkům. Jak časový harmonogram, tak i koncepce aktivit jsou plánovány, aby přispívaly k psychickému, sociálnímu i fyzickému zdravému vývoji. Kromě uvedeného by režim dne ve školní družině měl odpovídat již zmiňovaným biorytmům. První výkonnostně efektivní doba je mezi 9 až 11 hodinou dopolední. Druhý vrchol přichází mezi 15 až 17 hodinou. Právě v této odpolední době jsou děti prvního stupně ve školní družině.<sup>211</sup>

Vychovatelé ve školní družině by měli vycházet a zohlednit skutečnosti, že děti přicházejí do školní družiny po různě náročných dnech, ale každopádně téměř vždy unaveny ze školní výuky. S únavou souvisejí útlum duševních aktivit, i pokles celkové činnosti. Objevuje se silná potřeba pohybu, který musel být utlumen v průběhu vyučování.<sup>212</sup>

Dítě mladšího školního věku je ve fázi, kdy dochází k souvislému rozvoji jemné a hrubé motoriky. Pohyby dítěte jsou rychlé a svalová síla je dostatečná, aby se u dítěte mohl projevit zájem o pohybové a sportovní hry, při nichž se může dítě poměřovat se svými spolužáky.<sup>213</sup>

Únava a odolnost vůči ní je determinována mnohými diferencemi. Je možné říci, že každý jedinec má své vlastní odlišnosti. Dítě, které navštěvuje školní družinu, je lehce unavitelné, ale také lehce regeneruje síly. Proto je opodstatněný požadavek na střídání činností nejen v rámci školní družiny, ale také v rámci (dle možností) v průběhu školní výuky. Každý vychovatel by měl při rozvrhování činností vycházet především z osobních znalostí dětí, které navštěvují školní družinu, či třídu, kterou vede, ale také z podmínek školní družiny. Podmínkami

---

<sup>210</sup> Srov. HÁJEK, B. et al. *Školní družina*, s. 50.

<sup>211</sup> Srov. Tamtéž, s. 65.

<sup>212</sup> Srov. Tamtéž, s. 65.

<sup>213</sup> Srov. LANGMEIER, J. ; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 117 - 118.

školní družiny se budeme zabývat v kap. 3.7 Podmínky pro činnosti ve školní družině.<sup>214</sup>

### 3.7 Podmínky pro činnosti ve školní družině

V této kapitole se budeme zabývat prostředím, prostorem a materiálním vybavením školní družiny, protože jsou pro školní družinu stejně podstatné jako organizační formy a vyučovací metody pro školní výuku. Podmínky pro činnosti vycházejí z možností školní družiny, respektive základní školy, při níž je školní družina otevřena, ale také z činnosti ovlivňující podmínky. Máme tím mimo jiné na mysli, že se místnost, která je vyhrazena pro školní družinu může relativně měnit na např. na výtvarný ateliér. Vychovatelé společně s dětmi také často využívají tělocvičnu základní školy. Ve školní družině probíhají činnosti odpočinkové, rekreační, zájmové, sebeobslužné, veřejně prospěšné, a příprava na vyučování.<sup>215</sup>

Podmínky pro mimo školní aktivity, do kterých patří i činnost školní družiny, ustanovuje zákon č. 410/2005 Sb. § 7. Prostory pro provoz školní družiny se upravují, aby umožňovaly aktivity, pro niž jsou určeny. Nejmenší plocha na jedno dítě je vymezena 2 m<sup>2</sup>. Jestliže prostory, v nichž se organizuje školní družina, nejsou pevně spojené se základní školou, je nutné vymezit bezbariérový prostor, kde má koedukovaný kolektiv dětí a vychovatel možnost odložení oděvu a obuvi, ale také separované toalety pro dívky, chlapce a vychovatele.<sup>216</sup>

Hájek uvádí maximální počet dětí ve školní družině na 25. Prostor, který je vymezen pro provoz školní družiny, by měl mít dle výše uvedeného 50 m<sup>2</sup>.

---

<sup>214</sup> Srov. HÁJEK, B. et al. *Školní družina*, s. 65.

<sup>215</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 114.

<sup>216</sup> Srov. Zákon č. 410/2005 Sb. Hygienické požadavky pro výchovu a vzdělání. In *Portál veřejné správy České republiky* [online]. Praha: Portál veřejné správy, 2009 [cit 2009-03-13].

Rozmístění nábytku by mělo vyhovovat aktivitám, autor doporučuje dispoziční řešení, které by umožňovalo a podporovalo komunikaci mezi dětmi.<sup>217</sup>

Dítě mladšího školního věku je schopné rozlišovat a řídit svou komunikaci, podle toho, v jakém prostředí se odehrává a jací jsou jeho komunikační partneři. Způsobnost ke komunikaci určitým způsobem je dána vývojem myšlení a souběžně je také ovlivněna mírou sociálních zkušeností, které vycházejí ze sociálních interakcí. Komunikace mezi dětmi ve školní družině napomáhá dítěti získat velký potenciál pro další vývoj komunikaci s vrstevníky, kteří začnou v následujícím období výrazně nabývat na významu. V kap. 1.4.1 jsme uváděli odlišení spisovného a nespisovného jazyka, které se také vztahuje ke komunikaci probíhající ve školní družině. Vychovatel s dětmi komunikuje jazykem spisovným, děti mezi sebou komunikují ve většině případů jazykem nespisovným. Vágnerová zdůrazňuje, že se mezi dětmi, v závislosti na celkovém kontextu i sociální zkušenosti, stále více vytváří specifický způsob komunikace. Děti si plně uvědomují, že tímto způsobem je možné komunikovat pouze mezi vrstevníky. Vrstevnický způsob komunikace se vyznačuje specifickým slangem, v němž se objevují např. zkrácené formy verbálního projevu.<sup>218</sup>

Ještě bychom se chtěli vrátit k využití prostoru ve školní družině. Hájek uvádí efektivní, respektive ideální rozmístění nábytku, ale také vymezení prostoru pro aktivní hru. V části místnosti je žádoucí použití koberce, dále je potřeba umístění židlí se stolky, které souží převážně manuálním činností. Frontální způsob rozmístění židlí a stolků je nežádoucí, protože nepodporuje komunikaci mezi dětmi.<sup>219</sup>

Autor si uvědomuje, že mnohé školní družiny jsou vybaveny nábytkem, který byl shledán jako nevyhovující pro školní výuku nebo je sestaven se „zbytků“ nábytku ze školních tříd. Umístění školní družiny do běžné třídy je neakceptovatelné, protože nesplňuje primární požadavek odlišení třídy a místnosti pro školní družinu. Tento problém je obvykle snížen přestavbou školních lavic

---

<sup>217</sup> Srov. HÁJEK, B. et al. *Školní družina*, s. 44.

<sup>218</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 161.

<sup>219</sup> Srov. HÁJEK, B. et al. *Školní družina*, s. 44.

a židlí. Vybavení školní družiny by mělo vycházet především z požadavku na bezpečnost dětí a snahy o maximální uvolnění prostoru pro pohyb dětí.<sup>220</sup>

---

<sup>220</sup> Srov. HÁJEK, B. et al. *Školní družina*, s. 44.

## ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo poukázat na rozdíly v pedagogické komunikaci v praxi učitele a vychovatele školní družiny, přičemž jsem se zároveň snažila vyzdvihnout specifika pedagogické komunikace ve školní družině, protože je myslím podstatné poukázat na skutečnost, že obě formy komunikace se od sebe částečně odlišují.

Abych se mohla zabývat otázkou pedagogické komunikace, považovala jsem za vhodné zabývat se nejprve sociální komunikací, na úplném počátku jsem se snažila vymezit pojem komunikace a faktory, které v komunikaci vystupují, tento krok považují za determinující.

Dále jsem se v první kapitole zabývala funkcemi komunikace na obecné úrovni, tedy tím proč člověk komunikuje. A členěním sociální komunikace na verbální a nonverbální a jejich následnému rozpracování, které jsem využila i v následujících dvou kapitolách.

V druhé kapitole jsem se již konkrétně zabývala pedagogickou komunikací, definovala jsem ji a částečně jsem zde pouze naznačila, že pedagogická komunikace neprobíhá pouze v prostředí školy, ale že se nejprve uskutečňuje v rámci rodiny. Dále jsem se již zabývala pedagogickou komunikací probíhající v prostředí základní školy, v době vyučování a mimo něj. Pro vznik pedagogické komunikace jsou určující její subjekty, v rozsahu mé práce jimi byli žák – učitel, vychovatel – dítě. Specifikům jednotlivých rolí v rámci výchovně vzdělávacího procesu jsem se věnovala pouze na základě jejich vlivu na pedagogickou komunikaci.

Následně jsem se věnovala verbální a neverbální komunikaci v základní škole, přičemž jsem ji vztahovala k poznatkům uvedeným v první kapitole, protože oba druhy pedagogické komunikace vycházejí z obecných poznatků o verbální a neverbální komunikaci. Na druhy komunikace jsem navázala cílem pedagogické komunikace, jenž vymezují vzhledem k cíli výchovně vzdělávacímu. S cílem pedagogické komunikace je v těsné souvislosti její obsah, který umožňuje dosažení cíle. Aby obsah mohl být předáván, je nutné, aby pedagogická

komunikace podléhala pevně daným pravidlům, která upravují pravomoci jednotlivých účastníků.

Pedagogická komunikace v prostředí základní školy je v návaznosti na uvedené, ovlivněna též časem, který je pro ni vymezen a organizačními formami, ve kterých se uskutečňuje. S ohledem na uspořádání učebny učitel volí i vyučovací metodu, kterou bude žákům předávat učební látku.

Závěrečná kapitola je věnována pedagogické komunikaci ve školní družině. Subjektům, mezi kterými probíhá, jsem se věnovala v předchozí kapitole. Pro upřesnění jsem považovala za opodstatněné věnovat část závěrečné kapitoly školní družině, kterou považuji za nejběžnější zařízení pro výchovu a vzdělání v době mimo vyučování. Dále jsem se zabývala shodně jako ve druhé kapitole cílem pedagogické komunikace ve školní družině, dospěla jsem ke zjištění, že cíl pedagogické komunikace v prostředí školní třídy koresponduje s cílem ve školní družině.

Odlišnost mezi komunikacemi spatřuji v jejich obsahu, který souvisí s činnostmi, ve kterých se pedagogická komunikace uskutečňuje. Ve školní třídě vychází obsah pedagogické komunikace z jednotlivých předmětů, ve školní družině je determinován jednotlivými činnostmi.

Pravidla pro pedagogickou komunikaci ve školní družině se shodují s pravidly, kterým podléhá pedagogická komunikace na základní škole. Vychovatelovy pravomoci jsou souhlasné s kompetencemi učitele, jejich nadřazené postavení vychází ze sociálního statutu, jímž jsou nadřazeni dítěti mladšího školního věku, a role, kterou zastávají ve výchovně vzdělávacím procesu.

Závěr třetí kapitoly je věnován časovému hledisku, v němž spatřuji odlišnost vzhledem k základní škole. Časová dotace pro pedagogickou komunikaci v prostředí školní družiny je více či méně vymezena 45 minutami. Kdežto ve školní družině probíhá pedagogická komunikace po dobu, kdy je dítě v jejím prostředí.

Třetí kapitolu zakončuji podmínkami pro činnosti ve školní družině, které jsou pro školní družinu neméně podstatné jako organizační formy pro výuku ve školní třídě. Odlišnost oproti organizačním formám jsem zvolila na základě skutečnosti,

že školní třídy jsou z velké části plně uzpůsobeny, aby vyhovovaly výuce. Kdežto podmínky pro aktivity ve školní družině jsou často nevyhovující, protože se uskutečňují ve třídách, i když by se měly organizovat v prostorech vytvořených pouze pro školní družinu.

Cíl mé práce byl částečně naplněn, vzhledem k faktu, že zpracování jsem dospěla k názoru, že mé téma bylo velmi obsáhlé, respektive každá z forem komunikace by se dala zpracovat jako samostatné téma, kde by bylo možné se zabývat jejím cílem, obsahem, pravidly, časovým hlediskem hlouběji.

Pro zpřesnění poznatků vzhledem ke školní družině by bylo vhodné provést výzkum, jehož účelem by mohlo být systematické pozorování zaměřené na dítě v prostředí školní družiny a jeho možnost verbálně se projevovat v rámci různých aktivit.

## Seznam použitých zdrojů:

BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1357-4.

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

ČAP, J. ; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* 2. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 987-80-7367-273-7.

ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová cvičení.* Praha : ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3.

FILIPEC, J. et al. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost.* 2. vyd. Praha : Academia, 1994. ISBN 80-200-0493-9.

GAVORA, P. et al. *Pedagogická komunikácia v základnej škole.* Bratislava : Veda, 1988. ISBN neuvedeno.

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

GIDDENS, A. *Sociologie.* 5. vyd. Praha : Argo, 2005. ISBN 80-7203-124-4.

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

GWYNETH, DOHERTY-SNEDDON. *Neverbální komunikace dětí: Jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.

HÁJEK, B. et al. *Školní družina*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

HRABAL, V. et al.. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN nevedeno.

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

JANOUSEK, I. *Gnozeologie komunikací*. Praha : Karolonum, 2001. ISBN 80-246-0321-7.

JANOUSEK, J. *Sociální komunikace*. Praha : Svoboda, 1968. ISBN nevedeno.

JANOUSEK, J. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1594-0.

KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrá vztah mezi žákem a učitelem*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-032-4.

KOŘENSKÝ, J. *Komunikace a čeština*. Jihočany : H & H, 1992. ISBN 80-85467-92-5.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Já a ty: O zdravých vztazích mezi lidmi*. Praha : Vicenum, 1977. ISBN nevedeno.

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

KURELOVÁ, M. et al. *Pedagogika II. Kapitoly z obecné didaktiky*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2001. ISBN 80-7042-156-8.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LANGMEIER, J. ; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

LEWIS, D. *Tajná řeč těla*. Praha : East Publishing s.r.o., 1989. ISBN 80-7219-004-0.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

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

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

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0510-5.

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

PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozšíř. a aktualiz. vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKALKOVÁ, J. *Od teorie k praxi vyučování na střední všeobecně vzdělávací škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978. ISBN neuvedeno.

SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.

SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-604-1.

SVOBODOVÁ, R. *Základy techniky řeči pro (budoucí) učitele*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. ISBN 80-86039-45-5.

TAGZE, O. *Neverbální komunikace*. Praha : Computer Press, 2003. ISBN 80-7226-429-X.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁVRA, V. *Mluvíme beze slov*. Praha : Panorama, 1990. ISBN 80-7038-128-0.

VTEŠKA, J. ; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

VYKOPALOVÁ, H. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie v kontextu komunikace*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-244-0084-7.

WATZLAWICK, P. ; BAVELASOVÁ, J. B. ; don JACKSON, D. *Pragmatika lidské komunikace, Interakční vzorce, potologie a paradoxy*. Hradec Králové : Konfrontace, 1999. ISBN 80-86088-04-9.

Zákon č. 410/2005 Sb. Hygienické požadavky pro výchovu a vzdělání. In *Portál veřejné správy České republiky* [online]. Praha: Portál veřejné správy, 2009 [cit 2009-03-13]. Dostupné na WWW: <[http://portal.gov.cz/wps/portal/\\_s.155/701/.cmd/ad/.c/313/.ce/10821/.p/8411/\\_s.155/701?PC\\_8411\\_p=7&PC\\_8411\\_l=410/2005&PC\\_8411\\_ps=10#10821](http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.c/313/.ce/10821/.p/8411/_s.155/701?PC_8411_p=7&PC_8411_l=410/2005&PC_8411_ps=10#10821)>.

## ABSTRAKT

LAVIČKOVÁ, J. *Rozdíl v pedagogické komunikaci v praxi učitele základní školy a vychovatele školní družiny*. České Budějovice 2009. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce M. Kaplánek.

**Klíčová slova:** sociální komunikace, pedagogická komunikace, verbální komunikace, neverbální komunikace, školní družina, subjekty pedagogické komunikace: učitel – žák, vychovatel – dítě.

Práce je zaměřena na komunikaci, je rozdělena do třech celků, které na sebe v posloupnosti navazují. První část je zaměřena na vymezení, definici, funkce a druhy sociální komunikace. Druhá část je věnována pedagogické komunikaci v prostředí základní školy, přičemž jsou v ní uvedeny shodně jako v první kapitole uvedeny definice, funkce, verbální a neverbální komunikace. Nově jsou v ní přidány kapitoly, které se postupně věnují cíly, obsahu, pravidlům pedagogické komunikace, časovému hledisku, které společně s organizačními formami a metodami vyučování má vliv na pedagogickou komunikaci. Závěrečná kapitola je věnována pedagogické komunikaci v prostředí školní družiny, obsahová struktura kopíruje předchozí kapitolu. Pro upřesnění je zde přidána kapitola, které je zaměřena na školní družinu jako prostředí pro výchovu a vzdělání v době mimo vyučování. Cíle práce bylo porovnání odlišností v pedagogické komunikaci v základní škole a školní družině.

## ABSTRACT

LAVIČKOVÁ, J. *The difference between the pedagogic communication in use of a primary school teacher and an after-school educator*. Dissertation. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Theology. Department of Pedagogy. The dissertation lead by M. Kaplánek.

**Key words:** social communication, pedagogic communication, verbal communication, nonverbal communication, after school daycare, subjects of pedagogical communication: a teacher – a pupil, an educator – a child.

The dissertation is focused to the field of communication and it is divided up to three sections, which concur in order. The first section is aimed to delimitation, definition, functions and types of social communication. The second section is applied to the pedagogic communication in a primary school background, and there are stated, as well as in the first section, definitions, functions and verbal and nonverbal communication. There are new chapters added to this section, which subsequently apply to the goal, subject, rules of pedagogic communication and the time aspect, that together with organizing forms and methods of teaching has the influence on the pedagogic communication. The last section is concentrated on the pedagogic communication in a after school daycare background, the content structure copies the previous section. For further specification, there is a chapter added in this section, that is focused to after school daycare as a place for education and cultivation in the time of not school teaching. The goal of this dissertation was the comparison of differences in pedagogic communication in a primary school and in a after-school daycare.