

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013–2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Alexandra Götzlová

Komunikativní dovednosti žáků základní školy

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Albína Měchurová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2013-2015

DIPLOMA THESIS

Alexandra Götzlová

Communicative skills of primary school students

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Albína Měchurová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 26. 1. 2015

Alexandra Götzlová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat paní PhDr. Albíně Měchurové za metodickou pomoc při zpracovávání této práce a dále také svým kolegům učitelům ze Základní školy Sokolov, Křižíkova 1916, 356 01 Sokolov za dobrou spolupráci při prováděném výzkumu.

Anotace

Diplomová práce pojednává o velmi potřebných a důležitých komunikativních dovednostech žáků základní školy. Objasňuje samotný pojem komunikace včetně jeho pochopení v širších souvislostech a dále rozebírá její základní formy a druhy. Poskytuje pedagogickým pracovníkům základních škol určitý soubor ověřených zkušeností a doporučení pro rozvíjení praktické efektivní komunikace jejich žáků. Upozorňuje na aktuální problémy s tím související, tedy nedostatečnou slovní zásobu dětí, schopnost vyjadřování, navázání komunikace, dovednosti jak verbální, tak neverbální komunikace. Ve druhé empirické části je prezentován výzkum problematiky verbální i neverbální komunikace žáků základní školy za využití dotazníkové metody, vlastního pozorování a zejména pak analýzy verbálních i neverbálních projevů žáků. Zjišťuje úroveň komunikativních dovedností žáků základní školy, a to v obou jejich základních formách.

Klíčová slova

Formy komunikace, komunikace, komunikace žáků, komunikativní dovednosti žáků, neverbální komunikace, neverbální projevy, pedagogická komunikace, písemná komunikace, sociální komunikace, sociální styk, ústní komunikace, verbální komunikace.

Annotation

This thesis deals with much needed and important communicative skills of primary school students. It explains the term communication itself including understanding of this term in context and it discusses its basic forms and types. The thesis provides a summary of proven methods and recommendations for development of practical and effective communication of students. It highlights actual problems connected with this topic like lack of correct vocabulary, inability to express themselves, problems with establishing communication, verbal and nonverbal communication. In the main part the research of verbal and nonverbal communication is presented. The research is done by questionnaire method, by personal monitoring and mainly by analysis of verbal and nonverbal expressions of students. It determines the level of communication skills of primary school students at its both basic forms.

Key words

Communication, communication forms, communication of students, communication skills of students, nonverbal communication, nonverbal expressions, oral communication, pedagogic communication, social communication, social contact, verbal communication, written communication.

OBSAH

PŘEDMLUVA	9
ÚVOD.....	12
TEORETICKÁ ČÁST	
1 KOMUNIKACE	14
1.1 Pojem komunikace	14
1.2 Komunikační proces	16
1.3 Důležité aspekty při komunikaci	19
1.4 Funkce komunikace	20
1.5 Sociální komunikace	20
1.5.1 Etapy vývoje sociální komunikace	21
1.5.2 Druhy sociální komunikace.....	22
1.6 Pedagogická komunikace.....	23
1.6.1 Funkce pedagogické komunikace.....	25
1.6.2 Pravidla v pedagogické komunikaci.....	25
2 FORMY KOMUNIKACE ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	29
2.1 Verbální komunikace žáků	29
2.1.1 Písemná komunikace žáků.....	30
2.1.2 Ústní komunikace žáků	30
2.1.2.1 Rozhovor	32
2.1.2.2 Dialog mezi učitelem a žákem	33
2.1.2.3 Otázky a odpovědi v komunikaci mezi učitelem a žákem.....	33
2.2 Neverbální komunikace žáků.....	34
2.2.1 Druhy neverbálních projevů žáků základní školy	37
2.2.1.1 Vizika.....	38
2.2.1.2 Mimika.....	38
2.2.1.3 Kinezika.....	39
2.2.1.4 Posturika	40
2.2.1.5 Gestika	40
2.2.1.6 Proxemika	41
2.2.1.7 Haptika	42
2.2.1.8 Úprava zevnějšku	43
2.2.1.9 Paralingvistické (extralingvistické) prvky sdělení	43

PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUM KOMUNIKATIVNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	45
3.1 Stanovení konkrétního předmětu výzkumu	45
3.2 Stanovení cíle výzkumu	46
3.3 Výzkumné hypotézy	46
3.4 Popis vybraného vzorku	47
3.5 Časový harmonogram	47
3.6 Volba metod výzkumu a jeho realizace	48
3.6.1 Vlastní přímé pozorování žáků s prezentací dílčích závěrů	49
3.6.1.1 Přímé pozorování žáků v oblasti písemné verbální komunikace	49
3.6.1.2 Přímé pozorování žáků v oblasti ústní verbální komunikace	49
3.6.1.3 Přímé pozorování žáků v oblasti neverbální komunikace	50
3.6.2 Analýza verbálních a neverbálních projevů žáků	52
3.6.3 Realizace dotazníkové metody	53
3.6.3.1 Analýza výsledků výzkumu realizovaného dotazníkovou metodou s prezentací dílčích závěrů	55
3.7 Shrnutí celkového závěru výzkumu	66
ZÁVĚR	69
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	72
SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ	75
SEZNAM PŘÍLOH	77

PŘEDMLUVA

Mnou zvolené téma „*Komunikativní dovednosti žáků základní školy*“ je nepochybně velice úzce spjata s psychologií jakožto vědou o duši¹, se kterou se v současné době setkáváme snad ve všech oblastech lidského života. Z tohoto důvodu rozdělujeme psychologické obory na **základní** (mezi které řadíme **psychologii** obecnou, vývojovou, **sociální**, osobnosti), **speciální** (kam patří např. zoopsychologie, biopsychologie, patopsychologie a další) a **aplikované** (např. psychologie pedagogická, klinická, poradenská, práce atd.).

Sociální psychologii rozumíme základní psychologickou disciplínu studující chování a činnost osobnosti ve vztahu k jiným osobám a skupinám. Sociální psychologie sleduje a zkoumá sociální determinaci psychiky a osobnosti. Obecně můžeme také říci, že se jedná o antropocentrickou vědu, která se zabývá jedincem ve vztahu k sociálnímu světu.²

Sama za sebe mohu po nastudované odborné literatuře říci, že jsem již ve svém, nejen profesním životě, využívala řadu poznatků tohoto vědního oboru. V současné době vychovávám své dvě děti, a to desetiletého a čtyřletého syna, přičemž při jejich výchově bezesporu uplatňuji psychologické poznatky a postupy. Více jak deset let jsem pracovala v kulturní sféře, kde základem pro mou práci byla a v současném zaměstnání dále je, stejně jako i v řadě dalších profesí, komunikace. Nyní pracuji jako pedagog na I. i II. stupni Základní školy Sokolov, Křižíkova 1916, 356 01 Sokolov kde vyučuji německý jazyk.

Současně jsem od 1. 6. 2014 zařazena na pozici speciálního pedagoga do projektu s názvem „Rovné příležitosti a šance“ pořádaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR za finanční podpory Evropské unie, který reaguje na problém zvyšujícího se počtu žáků se sociokulturními handicap, které bez asistence nedokáží uspět v procesu vzdělávání a s vysokou pravděpodobností nedokončí řádně základní školu nebo budou přeřazeny do systému speciálního školství. V rámci tohoto projektu je kromě pozice speciálního pedagoga zavedena též pozice asistenta

¹ Pojem psychologie vznikl spojením **2 řeckých slov** *psyché* (duše) a *logos* (věda, nauka). Až do 19. století se vyvíjela v rámci **filozofie**, kdy po svém vydělení (na konci 19. století, cca. 1879) byla definována jako „věda o duši“ nebo „věda o vnitřní zkušenosti“. Jedná se o vědní obor zkoumající psychické jevy, vznik, vývoj a funkce psychiky, psychické procesy, stavy a vlastnosti a jejich vnější projevy (chování, činnosti), vztahy jedince k jeho okolí.

² Nauka rozlišuje tři dimenze sociální psychologie. Zaprvé **dimenzi intrapersonální**, podle které studuje změny či důsledky společenského života uvnitř osobnosti. Za druhé **dimenzi interpersonální**, která se zabývá mezilidskými vztahy (interpersonálními kontakty). Nakonec za třetí **dimenzi společenskou**, která studuje produkty společenského života (např. tradice, sociální normy apod.).

pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním, školního psychologa, logopeda a doučovatele, kteří nabízí žákům své služby, podporují je v přípravě na vyučování, komunikují s jejich rodiči a působí na pedagogizaci prostředí sociálně vyloučených domácností. Komplexní dohled a vedení nad osobami a aktivitami projektu na zapojených základních školách, kterých je na Sokolovsku celkem pět, zajišťují koordinátoři (ředitelé jednotlivých škol), kteří jsou v úzkém kontaktu s realizačním týmem. Má role a úloha jakožto speciálního pedagoga na naší škole spočívá zejména v systematické práci s žáky s výukovými problémy, se specifickými poruchami učení (jako např. dyslexie³, dysgrafie⁴ či dysortografie⁵) a s poruchami koncentrace pozornosti. Jako speciální pedagog úzce spolupracuji se školním psychologem, logopedem, třídními učiteli, doučovateli a asistenty pedagoga u dětí se sociálním znevýhodněním a poskytuji jim metodickou podporu při práci s těmito žáky. Dále velmi úzce a pravidelně spolupracuji s ostatními speciálními pedagogy z ostatních škol v rámci tohoto projektu. V neposlední řadě provádím konzultace s rodiči těchto žáků, vytvářím katalogové listy žáků zapojených do projektu a mapy pokroku. Účastním se také vzdělávacích kurzů a interdisciplinárních komisí.

Veškeré studiem získané vědomosti a dovednosti se snažím plně uplatňovat ve své profesi pedagogického pracovníka a člena již zmíněného projektu, a to i pokud jde o poznatky ze speciální pedagogiky, které jsou potřebné k přípravě, výchově a vzdělávání jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami.

Největším podílem mé práce byla a nadále je samozřejmě komunikace, a to jak prostřednictvím e-mailu, telefonu, faxových zpráv, tak především ta osobní (s jednotlivci, malými i velkými skupinami). Z tohoto důvodu je komunikace jako taková pro mou profesi velice důležitá, bez které by se řádný chod nejen naší, ale trůfám si říci, jakékoliv organizace jistě neobešel. V procesu základního vzdělávání školou povinných dětí a činnosti pedagoga je důležitost komunikace o to markantnější.

³ Slovo **dyslexie** je odvozeno od latinského lego, legere, což znamená číst, přičemž tímto pojmem rozumíme specifickou poruchu čtení. Blíže viz např. informace dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Dyslexie>

⁴ Původ slova **dysgrafie** vychází z řeckého grafein, což znamená psát, přičemž tímto pojmem rozumíme specifickou poruchu písemného projevu. Blíže viz např. informace dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Dysgrafie>

⁵ Slovo **dysortografie** je odvozeno od řeckého orthos, což znamená správný a dále od řeckého grafó, které znamená - píše. Tímto pojmem rozumíme specifickou poruchu pravopisu. Až z 95% se vyskytuje ve spojení s dyslexií. Blíže viz např. informace dostupné z: <http://www.spokojeni.cz/informace/poruchy-uceni/10-informace/52-dysortografie.html>

Právě pro dosažení účinné a efektivní komunikace, a to jak verbální, tak i neverbální, jsem využívala řadu psychologických rad a doporučení, které se mi především v mé profesní praxi osvědčily.

Téma „*Komunikativní dovednosti žáků základní školy*“ jsem si zvolila především z výše uvedeného praktického hlediska, neboť nás komunikace provází celým naším životem a jedná se o velice důležitou a současně zajímavou součást našeho života.

Svou diplomovou prací bych tak ráda především objasnila samotný pojem komunikace včetně jeho pochopení v širších souvislostech a dále rozebrala její základní formy a druhy. Současně bych tak ráda poskytla pedagogickým pracovníkům základních škol určitý soubor ověřených zkušeností a doporučení pro rozvíjení praktické efektivní komunikace jejich žáků. Ve své práci bych se snažila upozornit na aktuální problémy s tím související, tedy nedostatečnou slovní zásobu dětí, schopnost vyjadřování, navázání komunikace, dovednosti jak verbální, tak neverbální komunikace.

ÚVOD

V úvodu bych ráda v obecné rovině a zejména pak právě v širších souvislostech nastínila důležitost **komunikace v sociálním styku**. V našich podmínkách půjde především o komunikaci mezi žáky navzájem, mezi žákem a pedagogem a naopak. Zde je třeba konstatovat, že jednání s lidmi obecně (sociální styk) je denní součástí našeho života, a tedy i procesu vzdělávání žáků ve školských zařízeních. Různé způsoby v jednání jsou dány jednak odlišnými vlastnostmi každé osobnosti, každého žáka, jednak nestejnou výchovou. Obecně je člověk ve společnosti subjektem i objektem mnoha vztahů, proto z tohoto hlediska rozlišujeme **2 základní typy vztahů**, a sice **sociální vztahy**⁶ a **mezilidské (interpersonální) vztahy**⁷. Sociální styk pak představuje realizaci sociálních a interpersonálních vztahů v konkrétním projevu. Promítají se v něm jak emocionální vazby, tak sociální vazby, které jsou méně uvědomovány. Sociální styk umožňuje objasnit hlavní stránky jednání člověka s člověkem, kterými jsou interpersonální percepce⁸, komunikace⁹ a interakce¹⁰.

I když všechny tři stránky (komunikace, interakce a percepce) se spojují v jeden proces jednání člověka s člověkem, základním momentem je bezesporu právě **komunikace**.

Předkládaná práce je rozčleněna celkem na tři kapitoly. V úvodní první kapitole jsou obecně vysvětleny základní pojmy komunikace, sociální komunikace s přiblížením základních etap v jejich vývoji. V neposlední řadě jsou zde také rozebrány její základní druhy, přímá a nepřímá sociální komunikace. Opomenuta zde není ani komunikace pedagogická včetně jejích funkcí a pravidel.

Druhá kapitola pojednává o dvou základních formách komunikace, komunikaci verbální (zde jsem se zaměřila zejména na rozhovor, dialog mezi učitelem a žákem a

⁶ Jde o setkávání **společenských skupin** (tříd, profesí, národností, politických stran).

- **Nejedná se** o vztahy mezi jednotlivci, ale o vztahy mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem, lékařem a pacientem, žákem a učitelem, policistou a občanem aj.;
- **netvoří** se na základě sympatie či antipatie, ale na základě **postavení ve společnosti**;
- mají **neosobní** charakter a lidé v nich vystupují jako členové skupiny;
- **nerespektování** společenských vztahů vyvolává poruchy v sociálním styku.

⁷ Vznikají na základě **emocí**, které působí mezi lidmi; nejsou ryze samostatné, ale uplatňují se **společně se sociálními**.

⁸ **Interpersonální percepce** je mezilidské vnímání, které se realizuje v aktuálním styku s druhým a není systematické, ale laické.

⁹ **Sociální komunikací** rozumíme vzájemné předávání informací.

¹⁰ **Sociální interakce** je vzájemné ovlivňování partnerů sociálního styku.

otázky a odpovědi v komunikaci mezi nimi) a neverbální s tím, že největší pozornost jsem zde zaměřila na jednotlivé druhy neverbálních projevů. Postupně jsem v této části rozebrala viziku, mimiku, kineziku, posturiku, gestiku, proxemiku, haptiku, úpravu zevnějšku a paralingvistické (extralingvistické) prvky sdělení.

V poslední třetí kapitole, která je jakousi empirickou částí mé práce, jsem se snažila prezentovat přípravu, průběh a výsledky uskutečněného vlastního výzkumu problematiky komunikativních dovedností žáků základní školy.

Ke zpracování mé práce jsem použila zejména metodu výběru a shromažďování informací, které jsem čerpala nejen z odborné literatury, ale také z vlastních praktických zkušeností z učitelské praxe. Dále jsem pokračovala tříděním nashromážděných informací a samozřejmě také uplatňováním strukturální metody, především při vypracování struktury práce (tedy její rozčlenění na jednotlivé kapitoly a podkapitoly). Při samotném zpracovávání práce jsem ve velké míře neustále uplatňovala metodu systematickosti, aby jednotlivé kapitoly mé práce na sebe systematicky navazovaly, a aby ani obsahově nepostrádaly svůj význam. Dále jsem použila analýzu, syntézu, indukci a v neposlední řadě také dedukci.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE

Hned na samém počátku považuji za nutné a důležité osvětlit ústřední pojem tématu mé diplomové práce, kterým je **komunikace**.

1.1 Pojem komunikace

Komunikace v **širším smyslu** znamená **sdílení** (z latinského *communicare*, což znamená činit něco společným, něco společně sdílet, přičemž původní význam slova *communicatio* znamená společnou účast. Jde však o něco více, než o sdělování obsahů, neboť je zde zahrnut společný podíl a účast na něčem, společenství spojené s dáváním i přijímáním). V **užším smyslu** komunikací rozumíme **výměnu informací** (resp. předávání zprávy).

Český psycholog a univerzitní profesor Zbyněk Vybíral definuje komunikaci nejen jako proud informací, ale i podílení se samotného člověka na celku komunikace a na povaze nebo důsledku sdělené zprávy třeba jen tím, že je u přenosu sám přítomen. Dále zmiňuje, že někteří psychologové rozumějí komunikací jak *sdílení*, tak i *sdělování*. Během komunikace jsou účastníci ovlivňováni různými faktory a vzájemná komunikace může být narušena či pozměněna i samotnou přítomností někoho jiného. Takovým narušením by informace mohly proudit jinak či třeba jen jiným směrem. (2005, s. 25)

Podle slovenského univerzitního profesora Petera Gavory má pojem komunikace mnoho různých významů. Tento fakt příkládá několika důvodům, kdy lidé komunikují v množství situací, ve kterých sledují různé cíle a dospívají k rozličným výsledkům. Původ slova, jak jsem již shora uvedla, nacházíme v latinském výrazu *communicare*, které podle Gavory nese význam radit se s někým, informovat či oznamovat. (2005, s. 9)

Podle Gavory existují **tři hlavní vymezení pojmu komunikace**, a to jako dorozumívání, sdělování a výměna informací. (Gavory, 2005, s. 9)

Dorozumíváním rozumí nejjednodušší vymezení komunikace, které spočívá ve shodě myšlenek, resp. pochopení se, což je jedna ze základních podmínek komunikace.

Komunikace může být charakterizována také jako **sdělování**. V tomto smyslu se jedná o informování, podávání postojů, pocitů, názorů apod. V tomto případě se partner (druhý účastník komunikace) stává adresátem informace.

V rámci třetího vymezení pojmu chápeme komunikaci jako **výměnu informací**, tedy jako proces vzájemné komunikace mezi lidmi, na jehož konci musí být porozumění vzájemně vyměněných informací. Tento proces blíže vysvětlím na schématu znázorněném na následující straně 16.

Z hlediska psychologického můžeme pojem komunikace definovat jako **sociální interakci, při níž dochází ke sdělování a přijímání informací¹¹**.

Komunikace totiž spočívá ve sdělování informací mezi účastníky sociálního styku. Hlavním momentem tohoto sociálního styku je to, co se sděluje, dále i smysl sdělení, cíl sdělení a motiv, který ho vede k cíli. Cíle a motivy se netvoří libovolně, ale vznikají v závislosti na okolnostech styku. Na cíle a motivy usuzujeme zejména ze společné činnosti, vzájemných vztahů, věku, pohlaví, vzdělání a celkové situace (prostředí, atmosféra).

Zde je třeba uvést, že lidé ve vzájemném kontaktu nemohou nekomunikovat, což si málo kdo uvědomuje. I mlčení a omezení pohybu v sobě totiž obsahuje určité sdělení (např. nezájem, nechut' či odpor k někomu). Komunikace mezi lidmi je tak součástí jejich interakce, tedy vzájemného působení.

Kouzlo efektivní komunikace v interakční stránce sociálního styku je ve vzájemném ovlivňování lidí. Obsahem ovlivňování je mínění, názor a přesvědčení druhého. Konečným cílem ovlivňování je změna v jeho jednání. Nejsnadněji lze změnit **mínění**, které je krátkodobým názorem na aktuální událost. Naproti tomu **názory** mají dlouhodobější charakter a jsou pevněji zakotveny ve vědomí člověka. **Přesvědčení** určuje základní orientaci činnosti člověka, bezprostředně a významně ovlivňuje jeho chování a jednání a usměrňuje ho na hlavní životní cíle. Patří tak k podstatným složkám struktury osobnosti. Do oblasti mezi názorem a přesvědčením řadíme **postoje**, které jsou také pevné. Člověk si zpravidla neuvědomuje, že při ovlivňování druhých používá určitou metodu. Mezi hlavní metody řadíme demonstrování, objasňování, sugesci, příklad, cvičení, donucování a zejména právě přesvědčování.

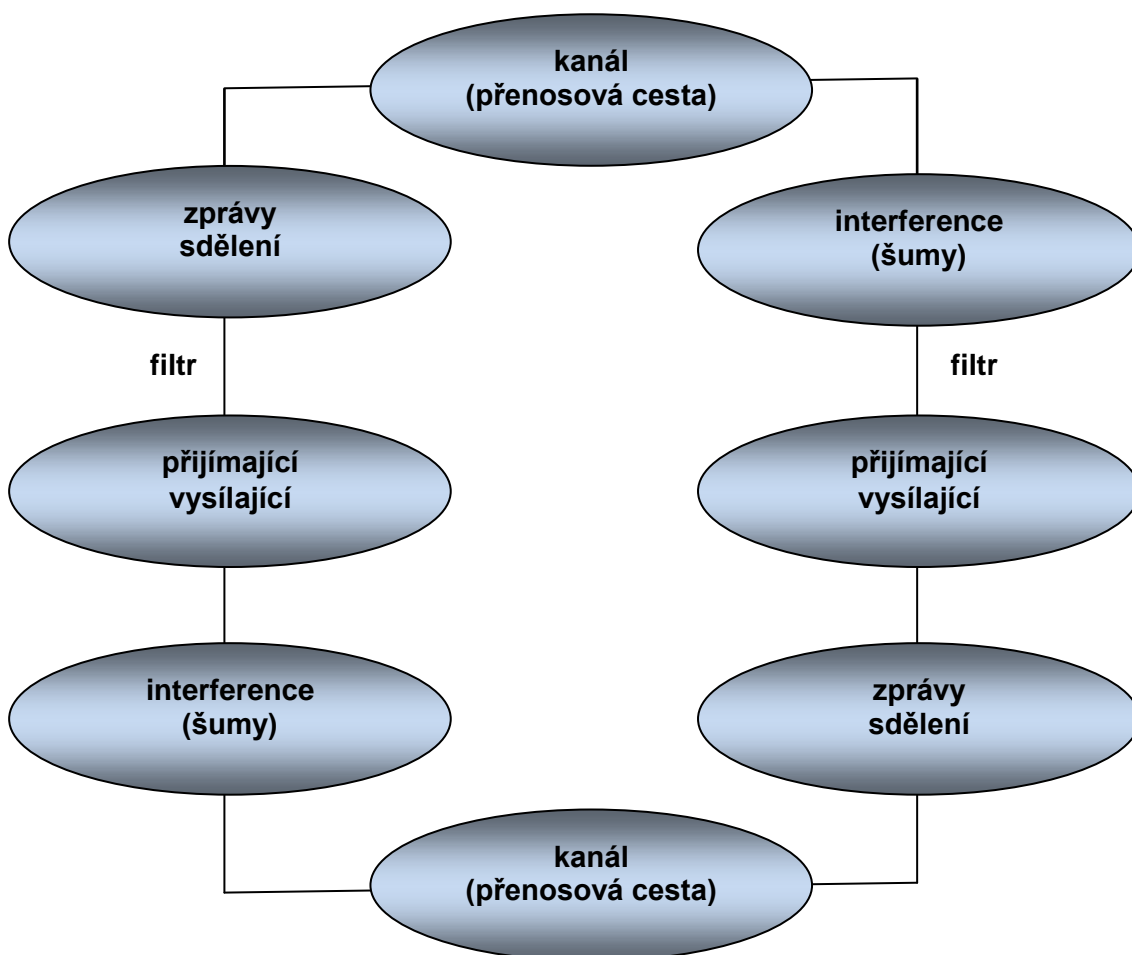
¹¹ **Informací** zde budeme rozumět ten obsah zprávy, který snižuje míru naší neznalosti či nejasnosti v určité oblasti a umožňuje nám doplnit si poznatky o něco navíc oproti tomu, co už jsme dosud znali, resp. snižuje míru neurčitosti a zlepšuje naši orientaci v té či oné oblasti. Informace je tedy určitá kvalita sdělení přinášející něco zcela či částečně nového, plně nebo do nějaké míry přesahujícího stávající úroveň našich znalostí.

Pojem komunikace musíme striktně odlišit od pouhého přenosu informací, neboť komunikace oproti přenosu informací zahrnuje i emoce, které mají význam pro mezilidské vztahy.

1.2 Komunikační proces

Komunikace mezi lidmi je považována za obtížně postižitelný a stále se měnící proces. Proto vytvořit model, jehož pomocí by bylo možné tento proces popsat, není jednoduché. Zjednodušeně by se dal znázornit na následujícím schématu:

Obrázek 1: Model procesu komunikace



Zdroj: volně podle SLUKOVÁ, Petra. Komunikace informací. In: *Informační věda: Studium informační vědy a znalostního managementu v evropském kontextu* [online]. 2009 [cit. 2014-10-22]. Dostupné z:

<http://www.informacniveda.cz/dwn/1003/1158_Komunikace%20informaci.pdf>.

Zdroji komunikace jsou oba partneři, tedy vysílající a přijímající vždy v jedné osobě. Jejich role se v praxi neustále střídají. U výše uvedeného modelu komunikace je třeba si uvědomit zpětnovazební charakter komunikace (analýza, zda byl přenos obsahu partnerem pochopen), který u „strohého“ přenosu informací chybí.

Dřívější modely znázorňovaly komunikaci jako lineární, proudící pouze jedním směrem od vysílajícího k příjemci. Toto lineární pojetí však bylo později nahrazeno interakčním, ve kterém vysílající a příjemce současně střídají své pozice vysílajícího a příjemce. Komunikace je tak v tomto smyslu určitý transakční proces, ve kterém každá osoba funguje současně jako vysílající i příjemce.

Pro komunikující je důležitá mentální kapacita. Lidský mozek je složen z miliónů nervových buněk, které jsou centrem znalostí, postojů a emocí. Smysly člověka jsou neustále zahlcovány různorodými stimuly ze všech stran. Vše co prožívá, ať již v podobě psychické nebo sociální, prochází všemi jeho smysly.

Na **komunikačním procesu** se podílí všechny jeho součásti, tedy **vysílající** (sdělující), **přijímající**, **obsah** (zprávy, sdělení) a **kanál** (přenosová cesta).

Vysílající (sdělující), tedy komunikátor, či chcete-li mluvčí, zahajuje komunikační akt s určitým záměrem (intencí). Obecně spočívá záměr v dosažení určitého efektu, kterého může nebo nemusí být dosaženo. Také výsledek někdy bývá i zcela jiný než ten zamýšlený. Záměr vychází z jeho dlouhodobější motivace i aktuálního psychosomatického stavu a odvozuje se z něj smysl sdělení.

Přijímající (komunikant) také vstupuje do komunikačního procesu jako individuální bytost s určitými schopnostmi, zájmy, aktuálním psychosomatickým stavem apod., které mohou příjem sdělení ovlivňovat. Myslím tím např. nepozornost či nezájem o určité téma. Jedním z hlavních předpokladů komunikace je, že příjemce je schopen porozumět smyslu sdělení. K tomu mu pomáhá znalost „kódovacího systému“ a v podstatě i určitá obdobná poznatková a zkušenostní základna.

Pro správné pochopení modelu procesu komunikace je důležité se zabývat právě osobou příjemce. Pro většinu druhů komunikace je vizuální vnímání považováno za nezbytný aspekt informačního přejímání. Významným faktorem je zde též naslouchání. Důležitou roli v komunikaci hraje **zpětná vazba**. Představuje vlastně analýzu informací získaných v rámci reakcí protějšku komunikace na námi sdělovanou informaci. Často nejsme ochotni akceptovat vyšší míru odpovědnosti za vytvořené komunikační problémy, to je naše častá chyba. Je velmi snadné říci o partnerovi v komunikaci „Nikdy mě neposlouchá“, „Není ke mně upřímný“, nebo „Neříká mi nikdy pravdu“. Vědomí vzájemné závislosti v rozhovoru posiluje naši schopnost analyzovat

reakce takové, jaké oba partneři chtějí, aby byly. Komunikující, kteří jsou schopni rozeznat tuto svoji vzájemnou interpendenci, jsou také schopni rozeznat ty komunikační problémy, které jsou výsledkem působení obou partnerů.

Obsah (zprávy, sdělení - komuniké), tedy to, o čem je řeč. Vedle myšlenek, fakt a záměrů, může zahrnovat také fráze, jejichž informační obsah je malý. Obsah může být mluvčím záměrně redukován o podstatná fakta či dokonce zamlžován apod.

Kanál je přenosová cesta, po níž je informace sdělována s použitím různých prostředků (verbálních i neverbálních) a na které se uplatňují různé způsoby přenosu informací od bezprostředního ústního sdělování po používání různých více či méně sofistikovaných prostředků (např. písmo, telefon či počítač). Jedná se tedy o komunikační prostředí zachycované našimi smysly, ale i technickými prostředky. Komunikační prostředí ovlivňuje význam, smysl i zřetelnost komunikace a zvolené formy. Takto mohou působit společenské či kulturní okolnosti, ale i fyzikální faktory jako je např. hluk či teplota.

V masové komunikaci jsou těmito kanály noviny, film, televize aj. V neformální komunikaci většinou o nich nepřemýšlíme. Vnímáme je pouze tehdy, jsou-li oslabeny nebo poškozeny.

Do komunikačního procesu negativně vstupuje **interference**, kterou se rozumí rušení, šum. Vysílající téměř vždy předpokládá, že jeho informace byla přijata. Zpravidla se snaží, aby jím vyslané sdělení bylo pro příjemce snadno interpretovatelné. Ptá se: „Rozuměl jste?“, nebo „Stačí vám to takto?“ Tímto způsobem se snaží vysílající zjistit, k jakým změnám informace došlo mezi okamžikem odeslání do chvíle jejího příjmu. Zjišťuje se tak hladina interference, stupeň zkomolení. Takže interference deformuje přenášenou informaci. Jako druh interference lze označit hluk, praskání v telefonu, přetopenou učebnu, nepřirozené chování přednášejícího, neschopnost dekódování v důsledku neznalosti cizího jazyka nebo cizího prostředí, zvyků a jiné.

V souvislosti s komunikačním procesem se někdy také hovoří o **kódu**, jakožto systému znaků a pravidel pro zprostředkování přenosu informací obsažených ve sdělení. „Kódování“ (převedení určitého smyslu do znakových jednotek) je důležitou činností komunikátora. Odpovídající aktivitou komunikanta je zas „dekódování“ (zpětná interpretace smyslu a významu znaků, čili vlastně překlad použitých formálních prostředků komunikace do myšlenek a porozumění sdělení). Kódování i dekódování vyžaduje znalost použitého znakového systému i pravidel jeho používání. V lidské komunikaci je nejčastěji uplatňovaným znakovým systémem **jazyk**.

Jazyk je považován za nejdokonalejší dorozumívací prostředek mezi lidmi. Lidé ovšem mají k dispozici vedle jazyka i další komunikační prostředky, které běžně využívají v různých oborech své činnosti. Jsou jimi např. dopravní značky nebo Morseova abeceda. I fungování těchto prostředků je ovšem podmíněno přijetím určité dohody zprostředkované jazykem. Přes nesporný význam jazyka pro lidskou komunikaci a vzdělávání řada lidí neovládá dobře ani svůj mateřský jazyk a nedokáže v interakci s ostatními pohotově slovně reagovat a adekvátně vyjadřovat své myšlenky a záměry (toto dnes a denně pozoruji při výuce žáků). Dovednost pohotového a výstižného vyjádření zejména v situacích, kdy není mnoho času na přípravu, je negativně ovlivňována jednak sníženou kvalitou myšlení (inteligencí), nedostatečným vzděláním, chybějícími zkušenostmi či malou pozorností věnovanou vlastní mluvě. Velice významně se zde negativně projevuje také tréma či ostych. Mnohé z těchto negativních vlivů lze omezovat soustavným studiem, nácvikem a dobrou přípravou na konkrétní řečové situace, což je u žáků základních škol o to markantnější, neboť se jejich řečové dovednosti teprve rozvíjejí.

1.3 Důležité aspekty při komunikaci

Důležitým aspektem při komunikaci je rovněž **čas**. V úvodu uvedený model si musíme vlastně představit jako spirálu, kdy vzájemná výměna jedné informace je jen jednou otočkou. Spirálový model klade důraz na efekt chování rozčleněného na složky minulé, přítomné a budoucí. Spirála rovněž názorně ilustruje tu skutečnost, že oba aktéři (v našem případě učitel a žák nebo žáci navzájem) se v komunikačním procesu nemohou nikdy vrátit na místo, kde svoji interakci započali. Jejich vztah se musí přizpůsobovat změnám, jako výsledek každé interakce. Z toho lze vyvodit, že komunikace není statickou záležitostí, a že vyžaduje různé metody její analýzy.

K dalším důležitým aspektům při komunikaci řadíme kromě času také **prostor**, v jakém se tento proces odehrává (v podmínkách školy školní třída, chodba či sborovna), vzájemné **vztahy účastníků** komunikačního procesu, **jejich vlastností** dlouhodobě ovlivňující emoční reagování (temperament, kognitivní styl), aktuální **emocionální naladění účastníků**, **motivační dispozice** (potřeby, zájmy, hodnoty), **věk, předchozí zážitky a zkušenost, vzdělání, inteligence, vnímání, představitost, myšlení, schopnost učení, adaptabilita, odolnost, sociální status a role** a v neposlední řadě již zmíněný **aktuální psychosomatický stav** i dlouhodobé **záměry účastníků**.

1.4 Funkce komunikace

Komunikace plní také různé **funkce**, a to od **informování** (oznámení, sdělení či upozornění) přes **instruování** (vysvětlení, naučení či poskytnutí nějakého návodu), **přesvědčování** (ovlivňovat někoho) až po **pobavení** (rozveselení či rozptýlení). (Vybíral, 2000, s. 23). Někdy se také hovoří o funkci **vyjednávací**, která slouží k řešení situací, domluvě, dospění k dohodě apod. (Vybíral, 2005, s. 31) a funkci **exhibiční** (upoutání něčí pozornosti či předvedení se někomu). Většinu z těchto funkcí plní komunikace logicky také ve školním prostředí.

1.5 Sociální komunikace

V předchozí kapitole jsem již nastínila důležitost komunikace v sociálním styku. Takto pojímanou komunikaci nazýváme **sociální komunikací**.

Pojem sociální komunikace však nemá v literatuře jednotnou definici. Podle V. Lamsera znamená sociální komunikace sdělování (přenos informací či výměnu významů) v rámci společenského (sociálního) kontaktu. Společenská komunikace (a v ní obsažené sdělování) je nutnou podmínkou existence společnosti a jejich jednotlivých útvarů. (1969, s. 9) J. Janoušek charakterizuje sociální komunikaci jako sdělování informací v sociálním chování a sociálních vztazích lidí. (1968, s. 16) M. Kunczik (1995, s. 12) vysvětluje pojem komunikace jako jednání, jehož cílem z hlediska komunikátora je přenos sdělení jedné či více osobám prostřednictvím symbolů. Zmiňuje se také o jeho **třech charakteristikách**, kterými jsou:

- alespoň jeden jedinec musí usilovat o komunikaci s jiným jedincem;
- užívání symbolů musí být záměrné;
- „správná“ recepce sdělení jedním či více příjemci není pro existenci komunikace rozhodující; rozhodujícím činitelem je záměr komunikátora.

Rozlišujeme také **šest fází komunikace**, v každé z nich může docházet k úbytku informací nebo jejich deformací (Kohoutek, 1998, s. 24). Tyto fáze jsou následující:

- ideová geneze – vznik, zrod nápadu, myšlenky, obsah mysli komunikátora;
- zakódování – vyjádření myšlenky v symbolech, slovech, znacích, pohybech;
- přenos – pohyb symbolů od vysílajícího k příjemci, vedení vysílaného obsahu;
- příjem – okamžik, kdy symboly dojdou k příjemci;
- dekódování – proces příjemcova výkladu, interpretace přijatých symbolů;

- akce – chování, činnost příjemce vyvolaná přijatou zprávou, využití informace.

Komunikace je možná jen tehdy, pokud člověk vysílající informaci (komunikátor) disponuje shodným systémem kódování a dekodování jako příjemce informace (recipient).

1.5.1 Etapy vývoje sociální komunikace

Zde je třeba předestřít, že rozlišujeme **přímou** a **nepřímou sociální komunikaci**¹². Rozdíl mezi těmito dvěma typy komunikací si přibližme na **etapách ve vývoji lidské komunikace**.

První epochou byla **epocha znamení a signálů**. Jednalo se však spíše o vrozené a instinktivní jednání, lidé se upozorňovali na nebezpečí, přítomnost potravy či koordinovali lov zvěře. Dělo se tak pomocí zvuků, mimiky, gest či tělesného postoje, čili pomocí tzv. neverbálních komunikačních prostředků.

Druhou a velice významnou etapou byla **epocha řeči**. Lidé se naučili používat hlasové ústrojí a tím mnohem lépe vyjádřit své myšlenky, postoje, názory, pocity. Mohli si tak také sdělovat své zkušenosti a předávat je dalším generacím.

V první i druhé etapě se jednalo o tzv. **přímou sociální komunikaci**, tj. o komunikaci „tváří v tvář“, osobním a bezprostředním stykem účastníků.

Objevení písma přineslo další významnou změnu. Epocha písma dala vznik tzv. nepřímé sociální komunikaci. Osobní přítomnost sdělovatele již přestala být nezbytná. Písmem zaznamenaný text mohl být volně přenositelný i na dlouhé vzdálenosti a přesně zachovaný pro mnoho dalších generací. Ve srovnání s ústní komunikací má písmo tu výhodu, že zachycuje informace, aniž by docházelo k různým „šumům“ a deformacím. Toho se využívá dnes hlavně v oblasti práva a mezinárodních vztahů při podepisování smluv. Také historie čerpá převážně z písemných pramenů.

Následná epocha, **epocha tisku**, se datuje od vynálezu knihtisku v 15. století. Od této doby mohly být knihy tištěny ve více kusech na rozdíl od jedinečných rukopisů. Tisk měl významný podíl na rozvoji moderní vědy a technologie. Vedl také k nárůstu gramotnosti.

Následovala **epocha masové komunikace**. Její počátek bývá spojován s nástupem levných novin na počátku 19. století a vzápětí elektronickými médii v podobě telegrafu či telefonu. Později přichází také rozhlas, film a televize.

¹² Blíže viz kapitola 1.5.2 Druhy sociální komunikace na následující straně 22.

Poslední, a prozatím velice krátkou epochou, je **epocha počítačů a internetu**. Zvyšuje se rychlost předávání a zpracování informací. Nyní jsou schopny naše komunikační prostředky zpracovat informace mnohonásobně rychleji než člověk. Vyšší objem informací a rychlost jejich přenosu tak přináší i změny společenské. (Havigerová, Štěpánek, 1998, s. 14 - 24)

1.5.2 Druhy sociální komunikace

Co se týče **druhů sociální komunikace**, rozlišujeme sociální komunikace přímou a nepřímou.

Přímá sociální komunikace je druh sociální komunikace, uskutečňující se na bázi přímého sociálního kontaktu, tedy osobním a bezprostředním stykem účastníků či za osobní účasti partnerů (např. herec a obecenstvo či právě učitel a žák). U přímé sociální komunikace, komunikace „tváří v tvář“, má často také velký význam vizáž člověka, vzájemné sympatie či antipatie, prostředí, předsudky. Svou roli mohou sehrát také komunikační bariéry, jako je ostýchavost nebo uzavřenost, či schopnost naslouchat. M. Kunczik také hovoří o komunikační schopnosti, která je dána „schopností přizpůsobit vyjadřování, dikci, zjištěným okolnostem specifické situace, a to tak, aby korespondoval s očekáváním (expektacemi) předpokládaného příjemce sdělení.“ (1995, s. 13)

„Charakter výměny informací mezi lidmi, a nikoli mezi řekněme kybernetickými zařízeními, je určen tím, že prostřednictvím systému znaků mohou partneři ovlivnit jeden druhého. Jinak řečeno, výměna této informace nutně předpokládá působení na chování partnera, tj. znak mění stav účastníků komunikačního procesu.“ (Andrejevová, 1984, s. 100)

Naproti tomu **nepřímá**, zejména masová, **sociální komunikace** probíhá bez osobní účasti partnerů, zprostředkovaně (např. prostředky hromadné komunikace) a předpokládá technické rozšiřování sdělovacími prostředky (médií). (Kohoutek, 1998, s. 22) *„Partneři nemohou bezprostředně interagovat, neboť bezprostřední interakce není možná. K případné „odpovědi“ na jednosměrnou aktivitu původce kontaktu dochází s určitým časovým odstupem.“* (Geist, 1992, s. 190)

Přímá sociální komunikace je součástí našeho každodenního života ve společnosti, ať už se jedná o komunikaci **verbální** (prezentovanou řečí) či **neverbální** (sdělení pomocí gestikulace, mimikou rtů, výrazem obličeje, pohybem, postojem těla, polohou v prostoru či dotekem). Neverbální komunikace bývá také často označována

jako „řeč těla“. Ve druhé kapitole se pokusím tyto dva typy přímé sociální komunikace rozebrat podrobněji, a to i ve vztahu k žákům základní školy.

1.6 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je v podstatě specifickou formou komunikace sociální, o které bylo pojednáno v předchozí podkapitole. Pedagogická komunikace sleduje pedagogické cíle a pomáhá vychovávat a vzdělávat. Pedagogickou komunikaci **můžeme definovat** dle Gavory (1988 In: Nelešovská, 2005, s. 26) jako „vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží k výchovně vzdělávacím cílům“ (tímto se také liší od obecné komunikace sociální).

Někdy se objevují tendence zjednodušovat pojem pedagogické komunikace pouze na komunikaci mezi pedagogy a žáky, tedy komunikaci ve škole. Širší koncepcí pojetí pedagogické komunikace proto připomínají, že výchovně vzdělávací působení se odehrává nejen ve škole, ale také v rodině, předškolních zařízeních a také v mimoškolních zařízeních. (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 30)

Dále např. Gavora (2005, s. 25) definuje komunikaci také jako základní prostředek realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních i neverbálních projevů učitele a žáka.

U Nelešovské zaznamenáváme definici A. A. Leontjeva (1973 In: Nelešovská, 2005, s. 26), podle kterého „je pedagogická komunikace profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.“

Pedagogická komunikace má podle Gavory (1988 In: Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 30) tři stránky, a to obsahovou, procesuální a vztahovou. Dobře vedená pedagogická komunikace dle A. A. Leontjeva (1979 In: Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 30) zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem (ale i rodiči), umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využít zvláštností učitelovy osobnosti.

Pozitivní vztahy a celkově i přátelská atmosféra jsou v pedagogické komunikaci nesmírně důležité a v konečném důsledku vytvářejí dobré školní klima, které však předpokládá také dobrou komunikační kulturu¹³.

Velmi důležitým faktorem v procesu vyučování nejen na základní škole je také **počet žáků** v jedné třídě či skupině, se kterou učitel pracuje. Ne vždy je optimální pracovat se stejným počtem žáků. Platí zde určitá přímá úměra, tedy čím je více požadavků pro vyučování, tím menší by měl být počet žáků (toto se však v učitelské praxi dle mých vlastních zkušeností málokdy dodržuje). Některé situace ve vyučování si proto žádají snížení počtu žáků. „Všude tam, kde pedagogická komunikace plní zvláště složité úkoly, měl by se počet účastníků adekvátně snížit. Tuto skutečnost do jisté míry respektují školské předpisy, které stanovují, s kolika žáky či studenty může učitel za jistých podmínek pracovat“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 27). Konkrétně jde o vyučování jazyků, o handicapované žáky, umělecké předměty atd. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 27)

V pedagogické komunikaci je důležitá také její zakotvenost v čase. Z tohoto **časového hlediska** rozlišujeme pedagogickou komunikaci **přímou** a **nepřímou**. „Pedagogická komunikace může být přímá, kdy učitel hovoří se žákem, i nepřímá, kdy styk zprostředkuje učebnice, jiný tištěný materiál, didaktická technika, názorný materiál či vyučovací stroj“ (Kolář, Vališová, 2009, s. 194).

Jinými slovy, vzhledem k tomu, že pedagogická komunikace neprobíhá vždy jen ve stejný čas, kdy před třídou stojí učitel a vyučuje, může probíhat také zprostředkovaně skrze konkrétní nosiče informací. „Pedagogická komunikace může také probíhat oddáleně v prostoru a čase, mezi mluvčím a adresátem se pak objeví nějaký prostředník, nějaký mezičlánek. Žák čtením učebnice komunikuje s autorem, psaním do pracovního sešitu sděluje učiteli své řešení, posloucháním nahrávky na sebe nechává působit poselství skladatele, stisknutím klávesy sděluje autorovi vyučovacího programu svou odpověď“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 28).

Nejčastějším prostředkem nepřímé pedagogické komunikace, se kterým se v rámci své učitelské praxe na základní škole setkávám, je bezesporu učebnice, se kterou žáci nejčastěji pracují.

V případě, kdy žák používá některé z těchto prostředků nepřímé pedagogické komunikace při samostudiu, vede tak v podstatě vnitřní komunikaci sám se sebou. „Člověk však komunikuje nejen s druhými lidmi, ale také sám se sebou. Hovoříme o

¹³ Blíže viz např. LOHMANN, Armin. Welche Kommunikation pflegen gute Schulen? *Pädagogische Führung: Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*. Neuwied: Luchterhand, 1990, roč. 22, č. 6. ISSN: 0939-0413.

nehlasovém uvažování, reflexi, zahloubání se do sebe nebo o slovním doprovodu vnější činnosti. Nazýváme jej *intrakomunikací*“ (Gavora, 2005, s. 20).

1.6.1 Funkce pedagogické komunikace

V odborné literatuře se často uvádí **šest funkcí pedagogické komunikace**, i když je třeba upozornit, že pojetí pedagogické komunikace se neustále vyvíjí, a tak tento výčet nemusí být úplný. Např. tedy podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 25) plní pedagogická komunikace následující funkce:

- zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy;
- zprostředkovává vzájemné působení účastníků;
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy;
- formuje účastníky pedagogického procesu, zejména žáky;
- je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání;
- konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, zajišťuje jeho fungování.

1.6.2 Pravidla v pedagogické komunikaci

Aby mohla být pedagogická komunikace úspěšná, musí být stanovena předem její **pravidla**. Jde nejen o pravidla obsažená ve školním řádu, ale i pravidla, která jsou výsledkem střetu zájmů učitele s žáky. Do určité míry jsou pravidla dána benevolencí učitele či schopností dětí si zmírněná pravidla vynutit. (Nelešovská, 2005, s. 31).

Např. Gavora (2005, s. 33) vymezuje pojem komunikační pravidlo v jeho základním významu jako normu pro konkrétní činnost. Pravidlo pak funguje k regulaci činnosti člověka či skupiny lidí, se záměrem zamezit nežádoucím či nepřiměřeným jevům.

Podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 32) je část pravidel formulována školou ve školním řádu, část je stanovena obecnými pravidly chování ve společnosti a zbylá část je výsledkem procesu střetu zájmů mezi žáky a jejich učitelem. Křivohlavý a Mareš zmiňují také Gavorovo (1987 In: Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 32 - 33) shrnutí komunikačních pravidel pro frontální vyučování v běžných třídách:

Učitel má právo:

- kdykoliv si vzít slovo, přerušit žáka;
- mluvit s kým chce (jednotlivcem, skupinou, třídou);

- mluvit o čem chce;
- mluvit v rámci vyučovací jednotky jak dlouho chce;
- mluvit v rámci učebny kde chce;
- mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou (v chůzi, vsedě, apod.).

Žák má při hodině právo:

- mluvit jen tehdy, kdy mu učitel udělí slovo;
- mluvit jen s tím, kdo mu byl určen;
- mluvit jen o tom, co mu bylo určeno (o určeném tématu);
- mluvit jen tak dlouho, jak mu bylo určeno;
- mluvit jen na místě, které mu bylo určeno;
- mluvit pouze v pozici, která mu byla stanovena.

Z tohoto přehledu je zjevná asymetričnost ve vzájemných vztazích a možnostech komunikace mezi učitelem a žákem. Podle Nelešovské (2005, s. 31) ztrácí velký počet pravidel pro komunikaci se žáky smysl. Je proto třeba stanovit taková pravidla, která si žáci snadno zapamatují a která nebudou sloužit pouze jako prostředek k potrestání žáka za jejich neplnění. Pro snadnější respektování pravidel je vhodnější je vytvořit za účasti samotných žáků. V případě, že si část pravidel žáci sami schválí, napomáhá to k jejich budoucímu respektování.

Gavora (2005, s. 33 - 42) uvádí několik typů a vrstev komunikačních pravidel ve vzájemné interakci učitele a žáka, a to ***bázová komunikační pravidla***, která jsou podle Wiemanna (1980 In: Gavora, 2005, s. 33) těmi nejvšeobecnějšími a proto platí pro velkou část vzájemné dialogické komunikace mezi lidmi. Jsou jimi nejčastěji:

- není dovoleno skákat do řeči (setkávám se s tím a žáka upozorňuji, že se to nedělá);
- paralelní hovor dvou lidí není přípustný (i to se někdy mezi žáky objevuje, kdy se překřikují jeden přes druhého);
- partneři se musí v roli hovořícího a naslouchajícího pravidelně střídat;
- nejsou přípustné časté a dlouhé pauzy (ve vyučovací hodině je to velmi důležité, aby mohla být vždy probrána celá látka stanovená pro vyučovací hodinu);
- naslouchající dává najevo, že věnuje naprostou pozornost hovořícímu (to se u žáků ne vždy daří).

Dále Gavora (2005, s. 34 - 35) popisuje **pravidla komunikace ve třídě**, která upravují chování učitele a žáků v jednotlivých aspektech komunikace. Tato pravidla jsou důležitá pro celkovou organizaci ve třídě. Žáky je nutné v jejich činnostech regulovat či usměrňovat. Důležitá je ale také dělba práce, kooperace a koordinace v průběhu vyučování. V zájmu učitele je tedy vytvořit si určitý pořádek, který bude zajišťovat hladký průběh vyučování, pro který si musí také zabezpečit dominantní postavení (učitel musí být vůči žákovi společensky a funkčně nadřazený a měl by být také zkušenostně bohatší a odborně kvalifikovaný).

Při vyučování, které se vyznačuje vysokou mírou direktivního postavení učitele, platí příznačná **direktivní komunikační pravidla**. Rozlišují se zde specifická pravidla pro komunikaci učitele a specifická pravidla pro komunikaci žáka. (Gavora, 2005, s. 35 - 37)

Komunikační pravidla pro učitele při direktivním způsobu vyučování vymezuje Gavora následovně:

- možnost kdykoli si vzít slovo;
- právo mluvit s kým chce;
- právo zvolit téma rozhovoru;
- možnost rozhodovat se o délce hovoru;
- právo hovořit v kterékoliv části učebny;
- právo hovořit v jakékoli poloze.

Komunikační pravidla žáka při direktivním způsobu vyučování pak Gavora vyjmenovává takto:

- žák má právo hovořit pouze, pokud dostane slovo;
- žák hovoří pouze s tím, s kým je mu to určeno;
- žák smí hovořit pouze o tom, co má určeno;
- žák smí hovořit pouze tak dlouho, jak je mu určeno;
- žák smí hovořit pouze na místě, které má určeno;
- žák smí hovořit pouze vestoje.

Ke shora uvedeným pravidlům Gavora (2005, s. 37) dále uvádí, že učitelé dávají velkou moc, přesto se žáci nevzdávají svých možností v komunikaci. Žáci pak usilují o získání alespoň části pravomocí ke komunikaci. K získání práva komunikovat využívají např. různé způsoby vyrušování, napovídání, neplnění příkazů či úkolů, kladení sabotujících otázek učiteli apod. V takových situacích je pak velmi důležitá

profesionalita učitele s jeho dobrými komunikačními dovednostmi, aby zajistil klidný průběh vyučovací hodiny.

Gavora (2005, s. 39) dále rozlišuje také **demokratická komunikační pravidla**, kterými rozumíme soubor pravidel, která zachovávají dominanci učitele, ale vůči žákům jsou vstřícnější a více tolerantní. Patří mezi ně např. následující:

- žák nemusí odpovídat vestoje, může odpovídat i vsedě;
- žák se smí obrátit o pomoc při řešení problémů na učitele a spolužáky;
- žák může samostatně vést úsek komunikace, stát se moderátorem třídy;
- žák smí odbočit od tématu za předpokladu, že jeho příspěvek je hodnotný.

Shora uvedená demokratická komunikační pravidla se podle mých zkušeností v současné učitelské praxi běžně používají a také já je jako učitelka při vyučování respektuji.

Pro učitele je velmi důležité si uvědomit, že s jeho učitelskou profesí je spojená dovednost efektivní komunikace, která se dá učit, cvičit, rozvíjet a zdokonalovat.

Pedagogická komunikace užívá různých prostředků sociální komunikace, a to jak formu verbální, tak neverbální (v některých případech i komunikaci činem).

Obsahy sdělení u pedagogické komunikace jsou stejné jako u komunikace sociální. Jedná se tedy shodně o emoce, postoje k tomu, o čem a ke komu hovoříme, pravidla komunikace a akceptaci sebepojetí.

2 FORMY KOMUNIKACE ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Dříve než začnu rozebírat jednotlivé formy komunikace, pokládám za důležité alespoň stručně nastínit **komunikační kontext**, tedy způsob, jakým bude komunikace probíhat a kam se bude ubírat, což ovlivňuje celá řada okolností. Důležitou roli zde hraje situace a prostředí, ve kterých se komunikace uskutečňuje, naše (učitele) i partnerova (žáka) nálada a postoj, které k němu zaujímáme.

„Komunikační kontext je celkový rámec, ve kterém se naše komunikace uskutečňuje a v němž je důležité s kým, kde, kdy, o čem, jakým způsobem (stylem, jakou technikou, či kanálem) a proč (s jakým cílem) komunikujeme“ (Vybíral, 1997, s. 22).

Rozlišujeme dvě základní formy komunikace, **verbální** a **neverbální**.

2.1 Verbální komunikace žáků

Verbální komunikace obecně představuje nejčastější způsob dorozumívání. Může mít formu **zvukovou** (systém fonetických znaků) i **psanou** (systém grafických znaků). Nejčastěji je uskutečňována pomocí jazyka, slov a řeči a lze ji definovat jako nejuniverzálnější formu dorozumívání, u které bývá nejméně zkraslován smysl sdělení při jeho předávání (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 57). Tato obecná teze platí též u žáků základní školy, u kterých je verbální komunikace nezastupitelným a velice významným prvkem v procesu jejich vzdělávání. Bez verbální komunikace si osobně vůbec nedovedu představit výuku žáků na základní škole.

Verbální komunikaci můžeme vymezit také jako proces, při kterém se uskutečňuje výměna informací. Děje se tak skrze řeč a psaný jazyk. *„Verbální sociální komunikace tedy zahrnuje jak zvukovou, tak písemnou formu řeči. Řeč je nejuniverzálnějším prostředkem komunikace, neboť při přenosu informací řečí se nejméně ztrácí smysl sdělení“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 57).*

Jednu z možných definic verbální komunikace nabízí ve své publikaci Vybíral (2005, s. 106). Podle tohoto autora reprezentuje *„dorozumívání se jedné, dvou i více osob pomocí jazyka anebo jiných znaků jazykového systému“*. Slovní komunikaci pak autor chápe jako *„výběr, kombinování a produkci jazykových znaků (psaní projevu, rozmyšlení řeči, artikulaci, řečovou strategii a diplomacii, volbu stylu), proces vzájemného sdělování, percepce (vnímání) a recepci (příjem)“ (Vybíral, 2005, s. 106).*

Verbálního komunikačního aktu se účastní komunikátor (autor a tvůrce mluveného či psaného projevu) a recipient (příjemce sdělení). U slovního projevu tak probíhají dva děje zároveň, a to **mluvení** (uskutečňuje komunikátor) a **naslouchání** (uskutečňuje recipient). U psané formy řeči jsou tyto děje nahrazeny psáním a čtením. Obecně tak dochází v prvním případě ke **kódování** řeči a ve druhém k **dekódování** řeči (Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 57).

Verbální forma komunikace je tedy jakýkoli druh mluvené nebo psané (kreslené – v případě předmětu výtvarná výchova na základní škole) komunikace, která sestává z jednoho nebo více slov (jiných znaků). Většinou se jedná o úmyslné verbální zprávy, které jsou vyjadřované lidskou řečí. Neúmyslné verbální zprávy jsou naopak skutečnosti, které sdělujeme neúmyslně (nejsou kryty záměrem). Mimochodem tuto problematiku rozpracoval psychoanalytik S. Freud.

2.1.1 Písemná komunikace žáků

Celkově tedy můžeme shrnout, že **písemná komunikace**, bez ohledu na ústní, která je rychlá a účinná, je nutná pro každou organizaci, a to i školská zařízení. Její výhodou je doklad, forma, která má obvykle větší váhu než sdělení ústní (písemné práce žáků ve škole, ale i plnění zadaných domácích úkolů). Efektivnost verbální komunikace bude záviset na způsobu zpracování (vliv zpracovatele – žáka, ale i učitele) a způsobu využití příjemcem (žákem či učitelem).

2.1.2 Ústní komunikace žáků

Naproti tomu **ústní komunikace** je nejčastější formou. Lidský hlas dodává slovům smysl a zabarvení, které nelze vyjádřit ani mnoha stránkami psaného textu. Podstatou účinné komunikace jsou osobní rozmluvy a to proto, že existuje i okamžitá zpětná vazba (ta je při výuce žáků nejen na základní škole velice důležitá). Znalost metod úspěšného efektivního užívání ústní komunikace by měla být samozřejmě pro každého vzdělaného člověka. Mezi tyto metody patří, jak jsem již výše uvedla, demonstrování, objasňování, sugesce, příklad, cvičení, donucování a přesvědčování.

R. Kohoutek popisuje **řeč** jako slovní myšlení a slovní sdělování myšlenek. Člověk má možnost sdělovat ve slovech, dohodnutých značkách a symbolech své myšlení druhému člověku. U řeči vedle obsahové stránky pozorujeme také její stránku

formální, především hlasitost, modulaci, rychlost, tón, barvu a melodii. Všimáme si také poruch výslovnosti. (1998, s. 27) Mezi verbální komunikační prostředky zařazujeme také znakovou řeč neslyšících.

„Zřetelný rozdíl mužského a ženského hlasu, který u lidí denně pozorujeme, se mimochodem nenachází u žádného druhu zvířat. Ať jsou to zpěvaví ptáci, psi, kočky nebo šimpanzi, samci nebo samice, co se týče zbarvení hlasu, jsou úplně stejní“. (Naumann, 2002, s. 48)

Pokud jde o řeč jako takovou, tak je důležité naučit se pracovat s jejími prostředky, a to zejména s **přízvukem**, což je dávání důrazu na konkrétní slabiky. Déle také s **rytmem**, který se projevuje střídáním slabik s přízvukem a těch bez přízvuku. **Dynamikou**, zesílením, tedy důrazem na konkrétním slově. Neméně důležitá je i **intonace**, u které klesáme a stoupáme hlasem. Důležité je také naučit se optimalizovat **tempo** naší řeči a používat optimálně **pauzu**. V každém případě by si učitel měl dát pozor na monotónní výklad, který je nezajímavý, nudný a vůbec nepůsobí dobře. Je to častá chyba praktikantů a začínajících učitelů. (Nelešovská, 2005, s. 43 – 44) Také žák by se však měl držet těchto pravidel a správně přejímat vzor od svého učitele – profesionála.

V průběhu ústní komunikace nedochází pouze k výměně informací, ale také k procesu naslouchání a slyšení. I když se tyto dva pojmy v jistém smyslu překrývají, existuje mezi nimi přesto zásadní rozdíl. **Slyšení** můžeme chápat především jako fyziologickou záležitost, při které dochází k registraci zvuků, avšak příjemce zůstává pasivním. Na **naslouchání** je nahlíženo, jako na psychologický proces, kterého se příjemce sdělení aktivně účastní (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 68).

Jako **základní formy ústní komunikace** uplatňujeme:

- interpersonální komunikaci (rozhovor, dialog – žáků mezi sebou či s učitelem),
- komunikaci s malou skupinou osob (diskuse se žáky, ale též porady učitelů, přátelské rozhovory, brainstorming),
- komunikaci s velkou skupinou (přednášky na školách, shromáždění, konference).

Pro zajímavost mohu uvést, že např. na základních školách v německých Brémách se ve vyučovacích hodinách uplatňují dospělí dobrovolníci (po absolvování odborného kurzu), kteří mají zájem pomáhat při výuce žáků se správnou výslovností a

rozvíjení jejich slovní zásoby. Zajisté to svědčí o uvědomění si důležitosti ústní komunikace u německých žáků základních škol.¹⁴

2.1.2.1 Rozhovor

Základním a nejčastějším projevem verbální interpersonální komunikace je právě **rozhovor**, kterého se účastní dvě či více osob (žáci mezi sebou, žák s učitelem či učitelé mezi sebou).

Pro vedení rozhovoru by mohla sloužit následující obecná **doporučení**:

- jeho přípravě věnovat dostatek času,
- uplatnit optimální komunikační kontakt již při zahájení rozhovoru,
- vést rozhovor v atmosféře důvěry a otevřenosti, nepřenášet vlastní nervozitu na partnera,
- vymezit si na rozhovor potřebný čas,
- klást otázky a naslouchat partnerovi, mluvit spíše o něm než o sobě,
- uvádět jeden zásadní argument (kumulace mnoha argumentů není výhodná),
- uplatňovat potřebné a vhodné metody podle smyslu a cíle rozhovoru.

V **přípravě na rozhovor** bychom si mohli odpovídat na otázky:

- Co je cílem jednání, o co se jedná?
- Kdo je partnerem, jeho silné a slabé stránky.
- Jaké má podklady pro jednání? Kde bych našel další potřebné informace?
- Čím budu partnera motivovat, přesvědčovat?
- Jaké budu klást otázky?
- Co nesmím říkat?
- Kde mám rozhovor vést?
- Jaké mám já pravomoci pro případné řešení?
- Jak se zachovám po skončení rozhovoru?

¹⁴ Blíže viz např. informace dostupné z <http://www.freiwilligen-agentur-bremen.de/lesezeit.html>

2.1.2.2 Dialog mezi učitelem a žákem

Specifickou formou rozhovoru představuje **dialog**, jehož charakter společné soustředěné komunikace je zaměřen na dosažení určitého společného cíle a odhalení smyslu sdělení komunikujících. V průběhu dialogu nedochází k pasivitě žádného z účastníků, i když jeden mluví, druhý aktivně naslouchá a snaží se pochopit smysl sdělení, reagovat a dobrat se tak „jádra věci“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 58).

Z pohledu vyučování, a to nejen na základní škole, je dialog každodenní nezbytnou součástí tohoto vyučování. *„Dialog je komunikace dvou nebo více lidí“* (Gavora, 2005, s. 71).

Dialog musí mít určitá **pravidla**. Při dialogu musí docházet ke **střídání replik**. *„Replika je projev jednoho partnera dialogu. Trvá, dokud nezačne hovořit druhý partner“* (Gavora, 2005, s. 71). Pokud se repliky nestřídají, nejde o dialog, ale o monolog. Ten, kdo právě nehovoří, by měl naslouchat. Také role naslouchajícího se logicky střídá. Ve správně vedeném dialogu je důležitým pravidlem **reaktivnost**. V praxi jde o to, že jeden reaguje na to, co mu sděluje ten druhý. Dialog v rámci vyučování má žáky především rozvíjet. Rozvíjí se zde stránka kognitivní, afektivní a sociální. Díky dialogu učitele se žákem (třídou) můžeme také pozorovat síť jednotlivých vztahů ve třídě. Je zde markantní, které žáky učitel preferuje nebo i to, jak žáci vnímají učitele a jaký k němu mají vztah. Dialog ve vyučování probíhá téměř vždy podle zaběhnutého vzorce, kdy: *„Učitel vysloví otázku nebo pokyn, žák odpoví a učitel jeho odpověď potvrdí, opraví či komentuje. Tyto tři prvky dialogu se při vyučování cyklicky opakují“* (Gavora, 2005, s. 75). Díky vědomí tohoto zaběhnutého postupu žáci vědí, co mají při tázání od učitele čekat. (Gavora, 2005, s. 71 – 76)

2.1.2.3 Otázky a odpovědi v komunikaci mezi učitelem a žákem

Velice důležitým prvkem verbální aktivity jsou také otázky a odpovědi. Bez otázek a odpovědí by vůbec nebyl možný vzdělávací proces žáků na nejen základních školách. Otázka může samozřejmě zaznít izolovaně a samoučelně, ale pro větší efektivitu bývá zakomponována do výukového dialogu: *„Otázku v pedagogické komunikaci nechápeme pouze jako tázací větu, ale představuje pro nás spíše nějaký problém či úkol, který je třeba vyřešit“* (Nelešovská, 2005, s. 43).

Správně položená otázka by měla mít některé náležitosti, aby inspirovala tazatele k odpovědi a splnila tak svůj účel. Především by měla být srozumitelná, věcná,

stručná, přesná a v neposlední řadě i jazykově správně postavená. Otázky by měly být zasazeny do reálného života žáků, aby, jak jsem již uvedla, pro ně byly srozumitelné a motivovaly je k odpovědi.

Učitel by také neměl žáky zahlcovat spoustou otázek, ale měl by jim ponechat prostor pro rozmyšlení odpovědi. Nejen pro pokládání otázek by učitel, ale i žák měl znát některé **komunikační zákonitosti**. „Patří sem mimo jiné akustické vlastnosti hlasu a jejich ovládání, práce s dechem při mluvení, přízvuk, rytmus, dynamika, intonace, tempo, pauza a v neposlední řadě také spisovná výslovnost“ (Nelešovská, 2005, s. 44). Učitel (i žák) by měl také vědět, že hlas má určité akustické vlastnosti jako síla, výška anebo barva hlasu. (Nelešovská, 2005, s. 44)

Dle mého názoru je to, jakým způsobem učitel pokládá žákům otázky a odpovídá žákům na jejich otázky, je velmi důležité, neboť je pro ně vzorem, který by žáci měli přejímat a učit se tak od svého učitele.

2. 2 Neverbální komunikace žáků

Pod pojmem neverbální (nonverbální) komunikace obecně rozumíme komunikaci, ve které nepoužíváme slovní sdělení. „Neverbální komunikace je komunikace beze slov. Neverbálně komunikujete například tehdy, když gestikulujete, usmíváte se, mračíte se, rozšiřují se vám zorničky, přisunete svou židli blíže k druhému, máte na sobě šperky, dotýkáte se někoho, zvýšíte hlas, nebo dokonce i když nic neříkáte“ (DeVito, 2008, s. 152). Sdělení neverbální komunikací tvoří v celkovém objemu sdělení velký nepoměr vůči verbálnímu sdělení. Při sdělení řeči (verbální komunikaci) tvoří tento komunikační kanál jen asi 7 až 10% celkového sdělení. Naopak sdělení řeči těla tvoří až 60% celkového sdělení. Když ovládáme dobře neverbální komunikaci, tak získáme na popularitě a také budeme vypadat hodně přesvědčivě. Je možné toho ale i zneužít ke klamání druhých. Pokud máme zájem vylepšit svoje neverbální schopnosti, tak bychom měli podrobit sami sebe důkladné analýze svých neverbálních projevů. Stejně tak nám pomáhá pozorování neverbálních projevů u druhých lidí. (DeVito, 2008, s. 152)

Podle Gavory (2005) tento typ komunikace (laické veřejnosti známý jako „mluvení beze slov“) zahrnuje mimoslovní sdělování, při kterém se neužívají k přenosu kognitivních informací slova, ale jiné způsoby přenášení informací. Podle tohoto autora slouží neverbální komunikace k přenášení postojů a emocionálních stavů.

Obsah verbálního sdělení je vždy na prvním místě, ale určitá část sdělované informace má i neverbální podobu. Neverbální sdělení nelze popsat snadno, protože tato kategorie je velmi rozsáhlá. Zahrnuje všechny aspekty našeho chování jako výrazy obličeje, zaujetí postoje, tón hlasu, gesta rukou, způsob oblékání apod. Význam neverbálního projevu spočívá ve zpřesnění smyslu partnerem sdělované informace, umožňuje zaměřit se na lepší kontrolu vlastního projevu, napomáhá odhadnout aktuální psychický stav partnera. Neverbální komunikace podporuje verbální složku komunikace a v některých případech dokonce nahrazuje slovní vyjádření. Dále vyjadřuje zejména emoce, interpersonální postoje či příslušnost k určité skupině nebo generaci. Zde je důležité si také uvědomit, že neverbální vyjadřování je velice rozmanité a pro každého jedince (žáka) také naprosto individuální.

V případě nejen učební komunikace s nedoslýchavými či přímo neslyšícími žáky jsou všechny neverbální prostředky velmi zajímavou a nezastupitelnou složkou dorozumívání. Především to platí u pohledů, tedy očního kontaktu, dále výrazů obličeje a gest.

Verbální i neverbální prvky komunikace jsou závislé na obsahu, tématu a cíli komunikace, kterého chce komunikující dosáhnout. Neverbální komunikace plní významnou funkci také v samotném poznávání člověka (žáka, ale i učitele) a utváření celkového dojmu. Pomocí neverbální komunikace je možné odhalit, jestli komunikující (žák) mluví pravdu a jaké jsou jeho pravé úmysly. Prvotním vodítkem, které poukazuje na nedůvěryhodnost a nečestný záměr komunikujícího, může být právě nesoulad mezi neverbálními a verbálními projevy (Výrost, 2008, s. 218 – 222).

Podle DeVíta jde neverbální komunikace ruku v ruce s tou verbální a poté má následující **funkce** (DeVito, 2008, s. 152 – 153):

- zdůrazňující (neverbální komunikací zdůrazňujeme to, co jsme řekli slovy);
- doplňující (to, co jsme neřekli slovy, doplníme neverbální komunikací);
- popírající (v případě, kdy nemluvíme pravdu, a chceme, aby to ostatní věděli);
- regulující (slovní sdělení regulujeme neverbálními projevy);
- opakující (neverbálními sděleními můžeme také zopakovat to, co jsme právě řekli slovy);
- nahrazující (někdy můžeme sdělení slovy úplně vypustit a použít místo toho např. gestikulaci¹⁵).

¹⁵ Blíže viz kapitola 2.2.1.5 na straně 40.

Dále např. podle Schneidera a Schneiderové (2008, s. 26 - 28) můžeme z jednotlivých charakteristik neverbálních projevů snadno odvodit také následující funkce neverbální komunikace. Jde o funkci symbolickou (nahrazení řeči i bez použití slovní komunikace), regulaci tempa řeči a její podporu, vyjádření emocí, sebevyjádření a vyjádření intrapersonálního postoje. K tomuto rozdělení lze přiřadit také „odkrývající funkci“, která pomáhá vidět aktéry komunikace v „pravém světle“.

Neverbální sdělení můžeme dělit na úmyslná a neúmyslná. Do skupiny **úmyslných neverbálních sdělení** patří projevy, které užíváme ve snaze doprovodit svůj projev verbální (např. úsměv, pokývnutí hlavou při hlasitém pozdravu apod.). Někdy však užíváme neverbálních sdělení uvážene, hlavně v případech, kdy reagujeme na nějakou zdvořilost. Mnohdy dochází i k situacím, kdy je verbální projev v rozporu s projevem neverbálním. V těchto chvílích však většinou lidé považují za věrohodnější projevy neverbální. K této inklinaci dochází zpravidla podvědomě.

Neúmyslné neverbální sdělení jsou aspekty našeho chování přenášené bez našeho vědomí. Být si vědom, a navíc kontrolovat své neverbální projevy je pro člověka úloha velmi nesnadná. Sice napomáhají odhadnout aktuální psychický stav partnera (žáka), jeho postoj k nám a k celé situaci, ale mohou rovněž změnit smysl sdělovaného obsahu. Pro nízké uvědomění těchto projevů svědčí i to, že většina prvků neverbální komunikace nemá ani hovorové pojmenování. Patří mezi ně obličejové výrazy, postoje, tón hlasu, gesta rukou apod.

Při neverbálních projevech si všímáme u ostatních, jak moc jsou nám sympatičtí, důvěryhodní, dominantní apod. To, jak se díváme na ostatní, dáváme najevo právě neverbálními signály. Neverbální signály pak řídí a doplňují tok verbální komunikace. Díky nim naznačujeme, kam směřujeme a v jaké fázi konverzace se nacházíme, jestli v úvodu, středu nebo závěru. Toto je zvláště zřetelné např. při zkoušení žáka ve třídě před ostatními žáky.

Důležitost neverbální komunikace je markantní také např. při ovlivňování jiných. Pokud chceme od někoho něco získat nebo na něj nějak zapůsobit, tak se k dotyčnému chováme, jakože je nám sympatický. Používáme k tomu právě neverbální komunikace jako např. úsměvy, otevřenost těla směrem k němu apod. Někdy však bohužel i tato snažení učitele ve snaze z žáka „vymámit“ nějakou rozumnou odpověď vycházejí naprázdno.

Svoji úlohu může sehrát ale také ve lži. Lež v neverbální komunikaci lze totiž snadno odhalit. Aby se člověk naučil přesvědčivě lhát, musí si to nejdříve vyzkoušet. (DeVito, 2008, s. 154)

Podle Nelešovské (2005, s. 47) dochází skrze nonverbální komunikaci ke sdělování (vyjadřování) zejména:

- emocí (pocitů, nálady či afektů);
- zájmu o sblížení (navázání intimnějšího styku);
- snahy vytvořit u druhého dojem o tom, kdo jsem já;
- snahy o záměrné ovlivnění postoj partnera;
- řízení chodu vzájemného styku.

Důležitost neverbální komunikace v pedagogické komunikaci zmiňuje také Gavora (2005, s. 99), který uvádí: „*Nonverbální chování je důležitým prvkem obrazu žáka. Jestliže ho učitel odhalí a porozumí mu, získá účinnou pomoc při působení na žáka.*“ Toto je skutečně velmi pravdivé a mou učitelskou praxí potvrzené tvrzení.

2.2.1 Druhy neverbálních projevů žáků základní školy

Do neverbální komunikace řadíme všechny ostatní komunikační prostředky, jejichž základem není slovo. Nyní bych uvedla některé druhy neverbálních projevů, které bychom měli mít při dobře vedené komunikaci na zřeteli. U žáků základní školy je to o to důležitější, neboť se jejich komunikativní dovednosti teprve utvářejí a rozvíjejí.

O neverbální komunikaci převládá někdy mylné mínění, že se jedná pouze o mimiku, tedy výrazy obličeje. Mimika sice do neverbální komunikace patří, ale je to pouze jedna část celého souboru neverbální komunikace. (Nelešovská, 2005, s. 46)

V odborné literatuře (např. Mareš, Křivohlavý, 1995) rozlišuje zpravidla osm základních mimoslovních způsobů sdělování, a to pohledy, řeč očí, víček a obočí (**vizika**), výrazy obličeje (**mimika**), pohyby (**kinezika**), fyzickými postoji částí těla (**posturika**), gesty (**gestika**), přiblížením či oddálením (**proxemika**), dotekem (**haptika**) a úpravou zevnějšku a životního prostředí. Obdobně rozděluje tyto neverbální prostředky také např. Schneider a Schneiderová (2008, s. 19). S těmito neverbálními projevy se běžně setkáváme v každodenním životě, avšak často si je neuvědomujeme a dostatečně je neregistrujeme.

Nyní bych ráda podrobněji tyto jednotlivé druhy projevů neverbální komunikace rozebrala vždy nejprve obecně a poté i z pohledu vlastních zkušeností jakožto učitele s neverbálními projevy žáků základní školy.

2.2.1.1 Vizika

Vizikou se rozumí pohledy (řeč očí). Pohledy jsou nejbohatším zdrojem neverbální komunikace. O jejich vysoké informační hodnotě svědčí i množství výrazů pro charakteristiku pohledů (hodnotící, tázavý, tupý, zoufalý, rozpačitý, udivený apod.). Pohled informuje především o různých charakteristikách momentálního stavu partnera (zejména jeho sebedůvěře). Umožňuje určit poměrně specifické a konkrétní stavy (např. uhýbání pohledu ukazuje na lež, nejistotu, nervozitu; pohledy směřované ke dveřím či na hodinky zase značí touhu ukončit rozhovor apod.). Termín pohled je však využíván nejen pro samotné oči, ale zahrnuje i partie přilehlé, tedy zejména oční víčka a obočí. Jedním z hlavních prvků pohledu je jeho délka (delší pohled věnujeme lidem, kterých si vážíme, kteří nám jsou sympatičtí). Pohled by však neměl být až moc dlouhý. Obecně zde platí, že ten, co mluví, udržuje oční kontakt méně než ten, co naslouchá. Nepříjemný je pohled, který trvá bez přestání dlouhou dobu, nebo když se partner pohledu vyhýbá, či se na společníka vůbec nedívá.

Oční pohledy lze proto účelně používat pro vyjádření vnitřních hnutí i jimi podporovat vyřčená slova, ať už zmiňovanou délkou pohledu, jeho směrem, mrkáním či podobně.

O našem momentálním rozpoložení vypovídá také velikost našich zornic. Když jsou rozšířené, tak jsme rozrušení, a když jsou o hodně menší, tak to značí záporné emoce vůči druhému. Krátkodobě rozšířené zorničky však mohou naopak znamenat zájem. (Bednaříková, 2006, s. 27)

Jak učitel, tak i žáci by měli mít tato pravidla na paměti a pokud jeden s druhým mluví, měli by se mu dívat do očí. Učitel by pak měl umět reagovat na pohledy očí svých žáků a kontrolovat své zrakové projevy, zejména rozdělovat je spravedlivě mezi všechny žáky.

2.2.1.2 Mimika

Mimika je sdělování pomocí výrazu obličeje. Jedná se zde o proměny odehrávající se v lidském obličeji (kontrakcí obličejových svalů, napínáním pokožky i pohyby celé hlavy), jimiž člověk vyjadřuje průběh myšlenek nebo svůj vnitřní stav. Mimika nejvíce odráží náš psychický stav. Člověk je schopen s poměrně velkou mírou přesnosti usuzovat z lidské tváře na různé emocionální stavy jako je štěstí, překvapení, úžas, strach, úzkost, zloba, smutek, spokojenost, zájem, radost, znechucenost apod.

(Vlček, Vlček, 2004, s. 41). Kromě toho lze z obličeje vyčíst i obecnější dimenze emocí, a to příjemnost či nepříjemnost, aktivitu či pasivitu, pravost či předstíravost. Osobité místo v sociálním styku má úsměv. Je projevem sympatií, náklonnosti a celkově přátelského postoje.

Mimikou vyjadřujeme šest základních emocí, a to:

- štěstí – neštěstí;
- neočekávaní překvapení – splněné očekávání;
- strach a bázeň – pocit jistoty;
- radost – smutek;
- klid – rozčílení, hněv;
- spokojenost – nespokojenost, znechucení.

(Vlček, Vlček, 2004, s. 41).

Vzhledem k tomu, že žáci mají často tendence napodobovat výrazy druhých, je důležité, aby jejich učitel byl pozitivní. Celkově to pak pomáhá překonat špatnou náladu a zlepšuje to klima ve třídě.

2.2.1.3 Kinezika

Kinezika zahrnuje obecně pohybovou stránku komunikace. Sleduje pohyby těla v určitém prostoru a čase jako specifické signály. Jedná se vlastně o jakýsi celkový obraz pohybové činnosti (hlavy, krku, hrudníku, trupu a končetin).

Kinezika je tedy způsob dorozumívání skrze pohyby. Kinezika je však něco jiného než gestika. *„Jsou to celkové fyzické pohyby zahrnující svalové napětí či uvolnění, chůzi, tělesné postoje i pohyby rukou. Klasifikují se podle části těla, která se pohybuje, a podle rozsahu pohybu“* (Bednaříková, 2006, s. 30). Komunikace prostřednictvím našeho těla také prozrazuje náš aktuální citový stav (např. zvýšený počet pohybů signalizuje napětí). Ve školní třídě pak můžeme pozorovat např. hraní si žáka s tužkou či jiným předmětem, škrábání se, ošívání se apod. Některé tyto projevy nepůsobí na ostatní dobře a žák, ale i učitel by se jich měli vyvarovat, pokud chtějí dobře působit na druhé. (Bednaříková, 2006, s. 30)

U žáků pak můžeme pozorovat jejich pohybovou prezentaci, tedy pohyb po určité dobu (např. po vyvolání k tabuli od jeho příchodu až do odchodu zpět k lavici a usazení se do ní).

2.2.1.4 Posturika

Posturikou rozumíme tělesné postoje. Jde o řeč postojů těla, držení těla aj., kdy důležitá je zejména vzájemná poloha hlavy, ramen a hrudníku. Jistota a sebevědomí bývají provázeny vzpřímenou hlavou, hrudník je vypnutý a ramena zvednutá. Pro nejistotu a uzavření se do sebe naopak bývá charakteristická hlava skloněná, hrudník pokleslý a ramena svěšená. Již ze samotného tělesného postoje žáka jsem často schopna někdy i dopředu odhadnout, zda si je či není jist svou odpovědí na mou položenou otázku.

Vědní disciplína zabývající se postoji a uspořádáním těla v prostoru se nazývá **posturologie**.

Posturologie tedy zahrnuje neverbální projevy, jejichž základ tvoří celkové uspořádání těla a na rozdíl od většiny ostatních neverbálních prostředků je zde nutno brát v úvahu také prostorový kontext. Základem jsou jednotlivé pozice (pózy), tj. již zmíněné polohy (postavení, držení) těla.

Posturologie je tedy způsob sdělování informací pomocí postoje těla. Např. během rozhovoru můžeme měnit postoj těla a vyjadřovat tak souhlas či nesouhlas s druhým. *„Posturologie rozeznává otevřené a zavřené fyzické postoje jedné osoby, rozlišuje souhlasné a nesouhlasné fyzické postoje dvou a více osob. Souhlasný fyzický postoj nevyžaduje naprostou „kopii“ postoje druhé osoby, ale shodu, obdobnou zaměřenost mimoslovního sdělování“* (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 111). Učitel si tohoto jevu může všimnout například při rozhovoru se žákem. Podle změn v postoji žáka může učitel vyzorovat, jestli s ním žák souhlasí a je mu nakloněný či nikoliv. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 111) Toto potvrzuji i ze své vlastní učitelské praxe.

2.2.1.5 Gestika

Gestikou rozumíme oblast neverbální komunikace, jejímž základním prvkem jsou gesta, tj. pohyby. Jde zejména o pohyby rukou či různé posunky, jimž přiřkládáme nějaký význam. Málokdy jsou vnímány odděleně od jiných pohybů lidského těla.

„Za gestikulaci označujeme především pohyby rukou (ale i jiných částí těla, např. hlavy), které nejčastěji doprovázejí a doplňují náš mluvený projev. O Gestice mluvíme tehdy, když gesta řeč nahrazují“ (Bednaříková, 2006, s. 27).

Jedná se zde o různá gesta, která doprovázejí řeč, podporující a umocňující emocionální stránku sdělení. Plné uvědomění si gesta je spíše výjimkou. Povaha gest i jejich význam se v různých kulturních prostředích odlišuje.

Nejdůležitější je však slovní sdělení a gesta by je neměla zastiňovat. Nemalou roli zde hraje také temperament. (Bednaříková, 2006, s. 27)

Někdy až přílišnou gestiku u žáků ve třídě často pozoruji, naproti tomu jsou ale i žáci, kteří se gesty téměř neprojeví.

2.2.1.6 Proxemika

Pojem proxemika pochází z latinského „proxime“, které znamená nablízku. Tato oblast komunikace sleduje poznatky o tom, jak člověk využívá prostoru a jak ho uspořádává z hlediska vzdálenosti mezi lidmi. Jde tedy o komunikaci pomocí regulace této vzdálenosti. V tomto způsobu komunikace platí přímá úměra mezi osobními sympatiemi a vzdáleností mezi lidmi. Obecně tedy platí, čím je nám někdo sympatičtější, tím blíže si ho pouštíme k tělu a naopak.

Každý člověk si vymezuje určitý prostor, v němž se cítí bezpečný. Překročí-li jiný tuto hranici, zvyšuje se vnitřní napětí a nepříjemné pocity. Vzdálenost je různá podle toho, jestli se jedná o osobu známou nebo neznámou, téhož nebo opačného pohlaví, nadřízeného nebo spolupracovníka. Platí to samozřejmě i ve vztahu učitele a žáka či žáků navzájem.

V tomto kontextu rozlišujeme **čtyři zóny**. Je to:

- **intimní zóna**, ve které si druhého člověka pouštíme k sobě nejbliže a která bez nepříjemných pocitů a napětí respektuje prostorovou blízkost partnera. Jedná se o vzdálenost maximálně do 50 cm. Do této zóny pouštíme svou rodinu, partnery a nejbližší přátele. V této zóně se již lidé někdy mohou i vzájemně dotýkat. V určitých případech se může stát, že do této zóny pustíme i někoho cizího (např. při jízdě přeplněným hromadným dopravním prostředkem). Také v rámci vyučování může dojít k tomu, že se učitel na chvíli ocitne v této žákově zóně (např. prochází-li mezi lavicemi a kontroluje práci žáků). (Vlček, 2004, s. 50 – 51)
- **osobní zóna** je již o něco delší. Pohybuje se v rozmezí od 50 do 120 cm. Je to prostor, do kterého pouštíme své přátele. Záleží však také na míře naší otevřenosti vůči ostatním.

„Extroverti (lidé ochotní ke kontaktu s jinými) dovolují, aby druhý člověk byl u nich blíže“ (Vlček, Vlček, 2004, s. 51). Svou roli zde hraje také etnická příslušnost k určité skupině. V této zóně můžeme přesně pozorovat detaily mimiky, viziky apod.

- **společenská zóna** je ještě širší než zóna osobní. Je to vzdálenost od 120 do 360 cm. Tuto vzdálenost uplatňujeme např. v práci. „Z této vzdálenosti jednáme s lidmi, s nimiž si vykáme, z této vzdálenosti jedná nadřízený s podřízeným. V této vzdálenosti stojí (sedí) žák ve škole, když je zkoušen“ (Vlček, Vlček, 2004, s. 51).
- **veřejná zóna** je již za hranicí 360 cm. Setkáváme se s ní např. v divadle, na přednáškách, při politických projevech apod. (Vlček, Vlček, 2004, s. 52).

Záleží vždy tedy na konkrétní situaci. Prostorovou vzdálenost je třeba nejen respektovat, ale lze ji rovněž i využívat. Jejím zvětšením můžeme vyjádřit respekt k osobě nebo také despekt, nesouhlas, odmítání.

Z mých vlastních zkušeností ve školní třídě pozoruji, že žáci sedící blíže k učiteli, tedy v předních řadách, jsou většinou pozornější a aktivnější. Proto je u učitele důležité, aby se po třídě mezi žáky pohyboval a měnil tak prostorovou vzdálenost mezi ním a jednotlivými žáky.

2.2.1.7 Haptika

Haptika představuje oblast neverbální komunikace odehrávající se v oblasti dotyků. Jedná se o způsob sdělení, které tlumočíme bezprostředním tělesným kontaktem s druhým člověkem (např. podání ruky, tedy kontakt hmatem).

Dotykem sdělíme druhému člověku někdy více než slovy. „Pohlazení, přiložení, podržení ruky druhého, položení ruky na rameno dokáže mnohdy lépe než slova vyjádřit naše pochopení, soucit, povzbuzení“ (Urbanovská, 2006, s. 31).

Obdobně i zde existuje:

- sociální zóna (podání ruky, nabídnutí rámě),
- osobní zóna (lehký dotyk paže),
- intimní zóna (pohlazení po tváři, položení ruky na partnerovu paži).

Nerespektování těchto zón může vyvolat u partnera styku negativní pocity a nepříznivě ovlivnit průběh styku.

S používáním dotyků proto musíme být opatrní, neboť každý člověk vnímá dotyky jinak. Pohlazení může někdo vnímat jako povzbuzení, jiný zase jako nevhodný a obtěžující dotyk. Platí, že čím bližší vztahy mezi lidmi jsou, tím více dochází k dotykům. To platí například pro členy rodiny. (Urbanovská, 2006, s. 31)

Ve vztahu učitele k žákovi je tato problematika velmi složitá, neboť obecně se nedoporučují či jsou přímo zakázány jakékoliv dotyky. Snad jen s výjimkou podání ruky (např. při předávání vysvědčení) v rámci již zmíněné sociální zóny.

2.2.1.8 Úprava zevnějšku

Také svým vzhledem a oblékáním toho o sobě můžeme sdělit velmi mnoho. „*V souvislosti s neverbální komunikací má veliký význam a o mnohém vypovídá i úprava zevnějšku, oblékání a celkový vzhled komunikujících. Odborníci tvrdí, že si přibližně polovinu svého prvního dojmu o druhém člověku vytváříme na základě jeho vzhledu*“ (Bednaříková, 2006, s. 30).

Nemusí se však jednat jen o oblast vzhledu a oblečení, ale i o naši čistotu a dokonce i o naše životní prostředí (zařízení domu, auto a nejrůznější doplňky). To vše vypovídá o našem sociálním statutu. Právě u povolání učitele je úprava zevnějšku velice důležitá, neboť ten by měl jít svým žákům příklad. (Bednaříková, 2006, s. 30 – 32) Na druhou stranu se tak dostává učitelům z úpravy zevnějšku jeho žáků také mnoho cenných informací.

2.2.1.9 Paralingvistické (extralingvistické) prvky sdělení

Podle Gavory (2005) se prostředky neverbální komunikace dělí na **paralingvistické**, které jsou vždy **zvukové** (např. hlasitost a rychlost řeči, rytmus nebo akustická náplň pauz) a **extralingvistické**, které jsou naopak **mimo řečové** (např. gesta, pohledy nebo držení těla).

Dále např. Hartl a Hartlová (2000) přidávají ještě další speciální prostředky neverbální komunikace, a to:

- **chronemiku**, kterou rozumíme nakládání s časem;
- **tepelné podněty**, které jsou vnímány termálními receptory kůže a mezi které patří např. třes, schoulení, ledový pohled či mrazivé ticho;

- **čichové podněty**, které jsou partnerem komunikace přijímané buď jako příjemné, nebo naopak nepříjemné.

Tyto výše zmíněné prostředky neverbální komunikace označuje Gavora (2005) za **extralingvistické**.

Celkově jde tedy v podstatě o mimojazykové prvky verbální komunikace, tj. komunikační projevy odehrávající se v rámci verbální komunikace, které však neobsahuje slovník dané řeči. Spadá sem také vše, co se týká časové charakteristiky řeči (např. rychlost slovní produkce, délka pomlk, rychlost odpovědi na otázku, skákání do řeči, poměr délek projevů obou účastníků), hlasové dimenze (dynamika, hlasitost, tón hlasu, akcent, intonace) a zvuků (pazvuky, nejazykové zvuky).

Podle Mareše a Křivohlavého (1995), hovoříme o **paralingvistice** tehdy, když odhlédneme od obsahu mluveného sdělení a zůstane nám jeho formální aspekt. *„Problematiku paralingvistiky si můžeme rámcově přiblížit touto formulací: zabývá se tím, co se při písemném přepisu z mluvené řeči ztrácí“*. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 59). Konkrétně se jedná o **tón hlasu, jeho barvu a hlasitost, přestávky v řeči** apod. Tito autoři zde v této souvislosti zmiňují „paraprojev“, jehož studiem se zabývá právě vědní disciplína paralingvistika. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 57 - 59).

U žáků základní školy jako učitelka často pozoruji negativní jevy z této oblasti jako např. neúměrnou délku používaných pomlk ve slovním projevu (zvláště, když žák neví, co má odpovědět), s tím spojenou pomalou reakci na položenou otázku, dále skákání do řeči mezi žáky navzájem, ale i do řeči učitele. V některých případech když položím otázku, ještě než vyvolám konkrétního žáka k odpovědi, pozoruji zejména v nižších ročnících vzájemné překřikování žáků, které musím často usměrňovat a napomínat žáky s připomenutím pravidel komunikace. Někdy žáci volí nevhodný tón hlasu a neumí správně pracovat s jeho hlasitostí. Hlasitě se vyjadřují ve chvílích, kdy je to nevhodné a naopak, když se očekává jejich hlasité jasné sdělení, kterému mají porozumět všichni žáci ve třídě, musím žáka vyzvat k hlasitějšímu projevu či jeho sdělení ostatním žákům zopakovat, aby se dozvěděli, co vůbec odpověděl.

Žáky se vždy snažím na tyto negativní jevy upozorňovat, aby se jim na příště pokud možno vyvarovali. Sama se pak snažím dodržovat veškerá shora uvedená pravidla a zásady komunikace, abych pro své žáky byla dobrým vzorem.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUM KOMUNIKATIVNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

V následující závěrečné kapitole bych ráda seznámila čtenáře s průběhem a zejména pak s výsledky provedeného výzkumu úrovně komunikativních dovedností žáků Základní školy Sokolov, ul. Křížíkova 1916 za využití vlastního pozorování při svých vyučovacích hodinách a především pak analýzy verbálních i neverbálních projevů těchto žáků se zaměřením zejména na třetí, páté a deváté ročníky, které učím nejčastěji (jedná se tak o vhodně rozvržený demonstrativní vzorek žáků naší základní školy). V některých oblastech se však výzkum promítne do všech devíti ročníků naší základní školy.

Zadavatelem tohoto výzkumu by mohla být jakákoliv základní škola, a tedy i Základní škola Sokolov, ul. Křížíkova 1916, 356 01 Sokolov, na které pracuji jako učitelka německého jazyka za současného zařazení na pozici speciálního pedagoga v projektu s názvem „Rovné příležitosti a šance“, ve kterém jsou komunikativní dovednosti žáků klíčovou oblastí. Zadavatelem by mohla být zejména proto, aby získala informace o tom, na jaké úrovni jsou komunikativní dovednosti jejich žáků, a to v obou jejich základních formách. V tomto případě výzkum sice nikdo nezadal, ale i tak by mohl být nejen pro naši základní školu přínosný, neboť řeší poměrně neznámou otázku, tedy jaká tato úroveň ve skutečnosti v současné době je.

Respondenty v tomto případě byli jak samotní žáci, tak i učitelé naší základní školy.

Již na počátku musím uvést, že jsem byla velice mile překvapena kladným neodmítavým přístupem svých kolegů učitelů k této záležitosti, neboť se mi v poměrně krátké době úplně od všech vrátily vyplněné dotazníky, které jsem mezi ně v rámci prováděného výzkumu rozdala.

3.1 Stanovení konkrétního předmětu výzkumu

Při volbě konkrétního předmětu výzkumu pro mou diplomovou práci mne nejvíce lákalo přijít s něčím novým, neokoukaným a pro úspěšné vedení komunikace žáků základní školy důležitým. Nemusela jsem ani dlouho přemýšlet a rozhodla jsem

se pro **výzkum úrovně komunikativních dovedností žáků Základní školy Sokolov, ul. Křížíkova 1916.**

3.2 Stanovení cíle výzkumu

Při stanovení hlavního cíle prováděného výzkumu jsem se zamýšlela nad tím, co by měl výzkum vlastně objasnit nebo přinést. Po krátkém zamyšlení byl hlavní cíl výzkumu jasný. Podle mého názoru je totiž velice důležité znát úroveň komunikativních dovedností žáků základní školy. Jaká je skutečně tato úroveň, není totiž úplně známo, neboť ji nikdo centrálně neměří a nezkoumá. Na základních školách není v současnosti ani centrálně do výuky zaveden samostatný předmět týkající se komunikativních dovedností. A právě proto jsem se rozhodla provést výzkum v této oblasti a objasnit tuto neznámou otázku a zdůraznit tak důležitost komunikativních dovedností u žáků na základním stupni vzdělávání.

Vlastní zjištění získané provedeným výzkumem v rámci problematiky komunikativních dovedností žáků naší základní školy budu ověřovat mezi kolegy učiteli za účelem objektivního zjištění aktuálního stavu schopností účinné komunikace u žáků a jejich dovedností ve formě jak verbální, tak neverbální komunikace.

Hlavním cílem výzkumu tedy bude **zjistit úroveň komunikativních dovedností žáků naší základní školy, a to v obou jejích základních formách.** Výzkum by měl také objasnit, **jakou důležitost přisuzují učitelé komunikativním dovednostem u svých žáků a zda se snaží o jejich rozvíjení.**

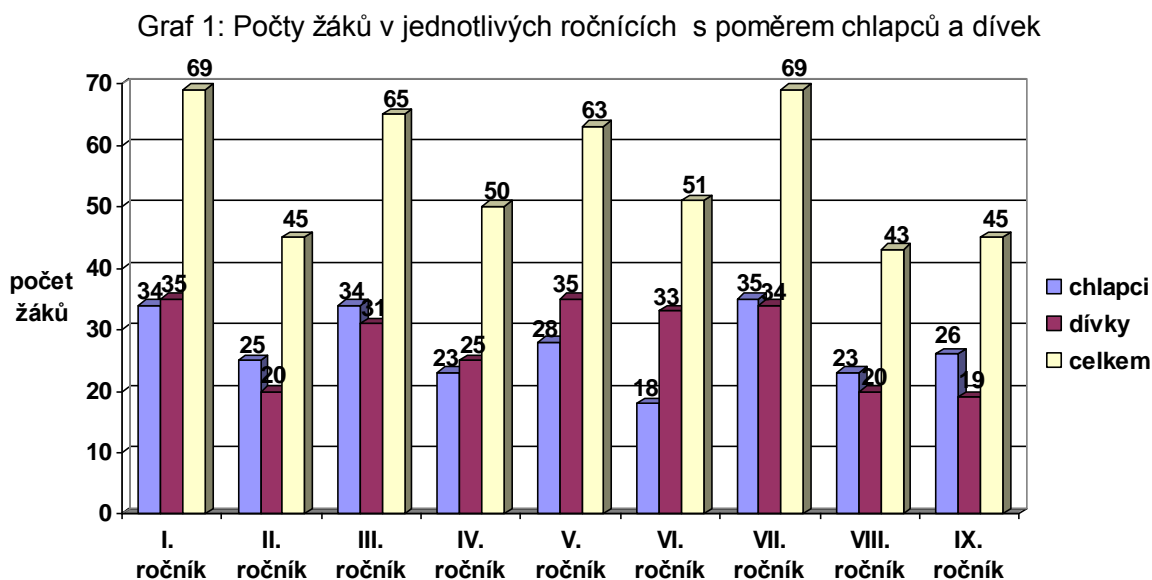
3.3 Výzkumné hypotézy

V souladu s hlavním cílem výzkumu byly na základě již zmíněných faktů v předchozí teoretické části práce stanoveny tři výzkumné hypotézy, které by se v ideálním případě měly provedeným výzkumem potvrdit. Základní výzkumné hypotézy byly vymezeny následovně:

- „Komunikativní dovednosti jsou u žáků základní školy velmi důležité a proto je třeba je neustále rozvíjet“.
- „Žáci základních škol v současné době mají problém s navázáním účinné komunikace, trpí nedostatečnou slovní zásobou a ne vždy se správně vyjadřují a vhodně používají neverbální složku komunikace“.
- „Žáci základních škol v současné době mají většinou špatný písemný projev“.

3.4 Popis vybraného vzorku

Pro zkoumání komunikativních dovedností byli vybráni žáci zejména třetího, pátého a devátého ročníku Základní školy Sokolov, ul. Křížíkova 1916, a to z toho důvodu, že tyto ročníky vyučují nejčastěji a již delší dobu a v případě třetího ročníku též proto, že je to přijatelná věková skupina, která je na rozdíl od prvního a druhého ročníku již dostatečně adaptována na školní prostředí a celkově i podmínky vyučování na základní škole. S touto skupinou žáků mám tedy největší praktické zkušenosti. V současné době, tedy v tomto školním roce 2014/2015 dochází na naší základní školu celkem 498 žáků (246 chlapců a 252 dívek). Z tohoto celkového počtu žáků je 30 žáků (18 chlapců a 12 dívek) zařazeno do již zmíněného projektu „Rovné příležitosti a šance“, v rámci kterého je jim věnován individuální přístup, neboť se jedná o děti se sociálním znevýhodněním. Z této skupiny 30-ti žáků je celkem 12 žáků s řečovými problémy, kteří navštěvují odborného logopeda. Ostatní žáci se nijak výrazně nevymykají po komunikativní stránce „běžnému průměru“. Rozvržení žáků v jednotlivých ročnících a poměr chlapců a dívek v těchto jednotlivých ročnících je uveden na následujícím grafu.



3.5 Časový harmonogram

Při zkoumání komunikativních dovedností žáků naší základní školy nebyl s výjimkou realizace dotazníkové metody nijak omezován časový průběh výzkumu na

měsíce, týdny či dokonce dny. Na předmět výzkumu jsem se snažila zaměřit vlastním přímým pozorováním již od samého začátku školního roku 2014/2015, tedy od 1. září 2014 do současné doby, tj. do 8. ledna 2015. Musím však podotknout, že se mi do uvažování o tomto tématu a pozorování žáků při komunikaci promítají praktické zkušenosti i z předchozích školních let, ve kterých jsem vyučovala nejčastěji žáky třetích, čtvrtých, pátých, osmých a devátých ročníků. Od těchto předchozích cenných zkušeností se oprostit nelze.

Co se týče realizace již zmíněné dotazníkové metody¹⁶, tak ta byla provedena v průběhu měsíce prosince 2014 až ledna 2015, a to v podstatě napříč všemi devíti ročníky, neboť jejím prostřednictvím bylo osloveno všech 31 kolegů učitelů naší základní školy včetně jejího vedení. V této době se již v jednotlivých ročnících daly stanovovat závěry a hodnotit žáky, neboť již bylo klasifikačně uzavřeno čtvrtletí.

3.6 Volba metod výzkumu a jeho realizace

Ve své práci budu zkoumat úroveň komunikativních dovedností žáků zejména třetího, pátého a devátého ročníku naší základní školy za využití vlastního **přímého pozorování** při výuce ve třídě (za hlavní výhodu této výzkumné metody v tomto případě pokládám objektivnost zjištěných dat – informací a dále též absenci cizího rušivého elementu v podobě cizího pozorovatele, který by mohl narušovat standardní výuku; na druhou stranu je nevýhodou náročnost skloubení realizace této metody s vlastním vyučováním, kdy jsem si musela bezprostředně po skončení výuky vždy poznamenat vlastní zjištění) a zejména pak **analýzy** verbálních i neverbálních projevů žáků. Použita bude jak *kvantitativní analýza*¹⁷, tak i *kvalitativní analýza*¹⁸.

Dále z důvodu získání objektivní zpětné vazby, resp. ověření mého „subjektivního“ zjištění bude použita také **dotazníková metoda**, kterou budou osloveni respondenti – kolegové učitelé s cílem již uvedeného objektivního zjištění aktuálního stavu schopností účinné komunikace u všech žáků naší školy a jejich dovedností ve formě jak verbální, tak neverbální komunikace.

Důležité je zde uvést, že veškerá výzkumem získaná data (informace) jsou anonymizována. Nebudou tedy v rámci popisování přípravy, průběhu a ani výsledku

¹⁶ Blíže viz kapitola 3.6.3 na straně 53.

¹⁷ U **kvantitativní analýzy** půjde o četnost výskytu různých jevů (v mém případě v rámci verbální a neverbální komunikace).

¹⁸ V případě **kvalitativní analýzy** si budu po každé vyučovací hodině a výjimečně přímo v ní zapisovat poznámky ke komunikačnímu procesu svých žáků, které budu následně podrobovat hlubší interpretaci.

provedeního výzkumu uváděna žádná jména či jiné bližší informace, na základě kterých by bylo možné ztotožnit konkrétní žáky či učitele naší základní školy.

Stanovené výzkumné hypotézy budou tedy ověřovány shora uvedenými výzkumnými metodami, které jsou pro dosažení cíle výzkumu nejvhodnější.

3.6.1 Vlastní přímé pozorování žáků s prezentací dílčích závěrů

Na základě vlastního přímého pozorování žáků při praktické výuce v hodinách na naší základní škole lze konstatovat následující zjištěné skutečnosti.

3.6.1.1 Přímé pozorování žáků v oblasti písemné verbální komunikace

V oblasti písemné verbální komunikace žáků byla upřena pozornost na jejich plnění zadaných písemných prací, při kterých byla nejčastěji pozorována nesoustředěnost na zadanou práci, špatná poloha těla při psaní vsedě (velmi často mají žáci při psaní nadměrně skloněnou hlavu nad sešitem), nevhodně rozmístěné (neuspořádané) pomůcky na školní lavici. Někteří žáci, kteří se snaží psát úhledně, potřebují většinou daleko více času, než žáci, kteří píší méně úhledně (zde můžeme pozorovat určitou přímou úměru). Skutečně jen malá část žáků dokáže být při písemném projevu plně soustředěna na zadaný úkol, správně a zdravě sedí při psaní v lavici a má vhodně uspořádané pomůcky, které pro psaní potřebuje. Většinou se jedná o jedny a ty samé žáky, kteří mají obecně celkově lepší prospěch takřka napříč všemi vyučovacími předměty. Zřídka kdy učitele mile překvapí i žáci s celkově horším prospěchem, na které se v hodinách musí více soustředit a snažit se je tak motivovat k lepším výkonům.

3.6.1.2 Přímé pozorování žáků v oblasti ústní verbální komunikace

Mezi nejčastější negativní zjištění v oblasti ústní verbální komunikace patří tichý projev žáka, kterému ostatní žáci ve třídě a někdy ani učitel nerozumí (v takovém případě je třeba žáka vyzvat k hlasitějšímu zopakování jeho myšlenky či odpovědi a v horším případě musí sdělení žáka zopakovat hlasitě sám vyučující, pakliže alespoň on jeho tichému sdělení porozumím). Naproti tomu se někdy v hodinách vyskytuje

hlasité vykřikování většinou jako snaha žáka na sebe upozornit (dát najevo svůj souhlas či nesouhlas k probíranému tématu). Žáci také dosti často mluví nesrozumitelně, mumlají či drmolí svá sdělení, což taktéž stěžuje a prodlužuje výuku, neboť, jak již bylo uvedeno, musejí svá sdělení opakovat či je po nich musí zopakovat sám vyučující.

V podstatě se zde jedná o zvláštní problémovou kapitolu v ústní komunikaci, a to paralingvistické (extralingvistické) prvky sdělení, mezi které patří skákání do řeči žáků vzájemně mezi sebou či do výkladu učitele, které taktéž dosti narušuje vyučovací hodinu. Někdy také žáci mluví bez vyvolání a jsou-li vyvoláni, nemluví k tématu či mluví zbytečně dlouho. (jde v podstatě celkově o kázeň v hodinách a respektování pravidel v komunikaci¹⁹).

V rámci této oblasti dále učitel často u žáků pozoruje také neúměrnou délku používaných pomlek ve slovním projevu (zvláště, když žák neví, co má odpovědět), s tím spojenou pomalou reakcí na položenou především otevřenou otázku (nemálokdy je třeba zejména ve vyšších ročnících po položené otázce bez reakce žáků přidat nějakou malou nápovědu, aby bylo odpovědi vůbec dosaženo. Ještě horší situace nastává v momentě, kdy je po žácích vyžadováno zdůvodnění jejich odpovědi). V některých případech, když je položena otázka, ještě než je vyvolán konkrétní žák k odpovědi, naopak pozoruje učitel zejména v nižších ročnících vzájemné překřikování žáků, které musí často usměrňovat a napomínat s připomenutím pravidel komunikace.

Někdy žáci volí nevhodný tón hlasu a neumí správně pracovat s jeho hlasitostí. Hlasitě se vyjadřují ve chvílích, kdy je to nevhodné a naopak, když se očekává jejich hlasité jasné sdělení, kterému mají porozumět všichni žáci ve třídě, musí učitel, jak již bylo uvedeno, žáka vyzvat k hlasitějšímu projevu či jeho sdělení ostatním žákům zopakovat, aby se dozvěděli, co jejich spolužák vůbec odpověděl.

Naopak bývá učitel někdy také mile překvapen, a to i u žáků, u kterých by to nečekal, pohotovou a srozumitelnou odpovědí (v takovém případě je vhodné pochválit žáka před ostatními a dát jej za vzor, jak má ústní odpověď na otázku vypadat).

3.6.1.3 Přímé pozorování žáků v oblasti neverbální komunikace

Pokud jde o zjištění dosažená přímým pozorováním žáků v hodinách v oblasti neverbální komunikace, je to oblast snad ještě více zajímavější a pestřejší. Častým

¹⁹ Blíže viz kapitola 1.6.2 pojednávající o pravidlech v pedagogické komunikaci na straně 25.

problémem bývá **udržování očního kontaktu**, a to jak v komunikaci žáků mezi sebou, tak i s vyučujícím. Někdy se musí i připomenout, že pokud jeden s druhým mluví, měl by se mu dívat do očí. V oblasti **mimiky** mají žáci často tendence napodobovat výrazy druhých, proto je důležité, aby byl učitel v hodinách pokud možno pozitivně naladěný a připraven na pozitivní otevřenou komunikaci se svými žáky. Co se **pohybové prezentace** žáků týče, můžeme v hodinách pozorovat různorodé osobité pohyby zejména při vyvolání k tabuli či jen vsedě v lavici, kde se žáci především v pozdějších či odpoledních hodinách často různě vrtí, krouží a protahují (v takových případech je dobré volit kratičkou pauzu na protažení v uličce mezi školními lavicemi, aby žáci přešli ze stavu únavy opět do soustředěného stavu – nic se však nesmí přehánět, aby se z vyučovací hodiny např. německého jazyka nestala tělesná výchova). Někteří žáci mají celkově problém se zdravím a vzpřímeným **držením těla**, kdy je důležitá zejména vzájemná poloha hlavy, ramen a hrudníku (poloha těla žáka může učiteli napovědět o jeho stavu jistoty a sebevědomí). Dobře se tak pozná např. žák uzavřený do sebe, který má skloněnou hlavu, pokleslý hrudník a svěšená ramena. Ve třídě je možné také u žáků často pozorovat až přílišnou a nevhodnou **gestiku** (naopak jsou ale i žáci, kteří se gesty téměř neprojeví). V oblasti **proxemiky** můžeme u žáků ve třídě pozorovat, že ti co sedí blíže k učiteli, tedy v předních řadách, jsou většinou pozornější a aktivnější. Proto je důležité se mezi žáky ve třídě často pohybovat a měnit tak prostorovou vzdálenost mezi jednotlivými žáky. Co se **haptiky** týče, tak ta je ve školních podmínkách a především pak ve vztahu učitele k žákovi velmi složitá, neboť obecně se nedoporučují, či jsou přímo zakázány, jakékoliv dotyky. V praxi nejčastěji učitel používá podání ruky žákovi např. při předávání vysvědčení (zde pak také můžeme pozorovat různé způsoby podání ruky ze strany žáka, její uchopení či sílu stisku, což také o žákovi ledacos vypovídá). Někdy se také žáci nevhodně pošťuchují, poklepávají si po ramenou, nebo se různě vzájemně dotýkají.

Zajímavou a pestrou oblastí neverbální komunikace v podmínkách nejen naší základní školy je také **úprava zevnějšku** žáků. Různé „moderní“ účesy především děvčat, ale i chlapců (dnes moderní tzv. dlouhé „patky“) někdy žákům dosti při vyučování překážejí (např. při čtení se skloněnou hlavou, kdy jim vlasy zakrývají sešit či učebnici). V této souvislosti jde také o často používané různé „módní“ doplňky v podobě dlouhých náhrdelníků (korálků) či náramků a náušnic u děvčat a náramků či řetízků s přívěsky u chlapců, které jim taktéž někdy evidentně překážejí zejména při psaní či jiných tvořivých činnostech. V takových případech bývá často složité žákům vysvětlit, že se to do školy moc nehodí. Úplně samostatnou kapitolou je oblečení žáků,

ve kterém základní školu navštěvují a které o nich taktéž mnohé vypovídá. Někdy se může učitel v hodinách setkat s nevhodnými až hanlivými nápisy (potisky) na triku. Převážně u chlapců se objevuje „módní trend“ v podobě nošení mikin s kapucí přes hlavu (v takovém případě je nutné žáka před ostatními upozornit, aby si ji dal z hlavy dolů, neboť je to neslušné). Někdy také může některý s žáků učitele překvapit tím, že sedí v lavici v bundě. Velkým trendem je také sportovní oblečení, ve kterém chodí žáci do školy a tráví v něm celý školní den. Většinou jde o oblečení, které se hodí spíše na tělesnou výchovu a ne do školní lavice. U dívek se někdy objevují až příliš krátké sukně či hluboké výstřihy. I toto jsou momenty, pro upozornění žáka ze strany učitele, že takto by žák do školy na vyučování chodit neměl. Někdy je smutné, že musí zasáhnout učitel a neuvědomí si to sám žák či dokonce (což je ještě smutnější) ani jeho rodiče. Nejde přeci o nic tak složitého, jde jen o dodržování pravidel slušného a vhodného oblékání. Nejedná se však jen o oblast vzhledu a oblečení, ale i o čistotu, se kterou bývají u žáků ze zkušeností problémy jen výjimečně (spíše je to problém u žáků zařazených v projektu „Rovné příležitosti a šance“, tedy u dětí se sociálním znevýhodněním). Celkově u žáků se sociálním znevýhodněním zařazených v tomto projektu můžeme pozorovat (stejně jako já sama často jakožto speciální pedagog pozoruji) na naší škole obecně častěji chyby ve všech složkách komunikace. Je to logické, neboť se jedná o žáky s výukovými problémy, se specifickými poruchami učení a s poruchami koncentrace pozornosti.

Učitel musí vždy všechny žáky na tyto různé negativní jevy upozorňovat, aby se jim na příště pokud možno vyvarovali. Sám se pak musí snažit dodržovat veškerá pravidla a zásady slušné komunikace, aby pro své žáky byl tím dobrým vzorem.

3.6.2 Analýza verbálních a neverbálních projevů žáků

V oblasti **písemné verbální komunikace** žáků byla soustředěna pozornost na jejich plnění zadaných písemných prací ve škole v rámci výuky i domácích písemných úkolů. Velmi často se učitel při opravách těchto prací setkává s tím, že žák **po formální stránce** na počátku psaní nenapíše datum a na konci písemné práce se nepodepíše, ačkoliv je na to v případě školního cvičení upozorňován. V některých případech je písmo žáků neúhledné, roztřesené či dokonce nečitelné, a to nejen u žáků v nižších, ale i vyšších ročnících. Celkově jsou v této oblasti velké nedostatky v písemné úpravě (jedná se o nevhodné rozvržení textu, jeho špatné zarovnání, neúhlednost psaní, nestejná velikost psaných písmen, nedodržování linek apod.).

V současné době je znatelný „fenomén“ různých gumovacích per či zmizíků, které žáci při psaní velmi často používají a pokud je nemají, tak v textu velmi často škrtají (takové písemné práce jsou pak velmi neúhledné). **Po obsahové stránce** je u žáků evidentní nedostatečná slovní zásoba, která je bezesporu zapříčiněna převážně nedostatečným čtením. Někdy jsou písemné odpovědi nesouvislé či dokonce nesmyslné. Při formulování písemných odpovědí na zadané otázky někteří žáci neumí odpovědět celou větou, odpovídají velmi stroze a v některých případech volí i nesprávné či nepřesné termíny. Někdy se v písemných projevech žáků objevují také slengové a hovorové výrazy.

Samostatnou kapitolou je otázka pravopisu a stylistiky²⁰, kde se u žáků projevují také velké nedostatky.

Analýze **neverbálních projevů** žáků byla věnována již kapitola 3.6.1.3 o vlastním přímém pozorování žáků v oblasti neverbální komunikace, kde již byly analyzovány její jednotlivé projevy.

3.6.3 Realizace dotazníkové metody

Před započítáním samotného sestavování dotazníku jsem se pokusila vžít do role různých učitelů na naší základní škole s různými obecnými informacemi o verbální a neverbální komunikaci tak, aby formulaci otázek správně porozuměli skutečně všichni oslovení respondenti – kolegové učitelé.

Pro získání co možná nejvíce objektivních dat jsem se rozhodla zvolit **anonymní dotazník** v tištěné podobě, který jsem po projednání s ředitelem naší základní školy rozdala jednotlivým kolegům učitelům. K dotazníkům jsem přiložila krátké úvodní oslovení s prosbou o jeho co nejobektivnější vyplnění s vysvětlením smyslu tohoto dotazníku, tedy získání jakési zpětné ověřující vazby od svých kolegů učitelů za účelem objektivnějšího zjištění aktuálního stavu schopností účinné komunikace u žáků a jejich dovedností ve formě jak verbální, tak neverbální komunikace. V závěru jsem své kolegy učitele ubezpečila o zajištění anonymity a poprosila je o pravdivé vyplnění dotazníku podle jejich vnitřního přesvědčení s následným vrácením do mé pracovní přihrádky.

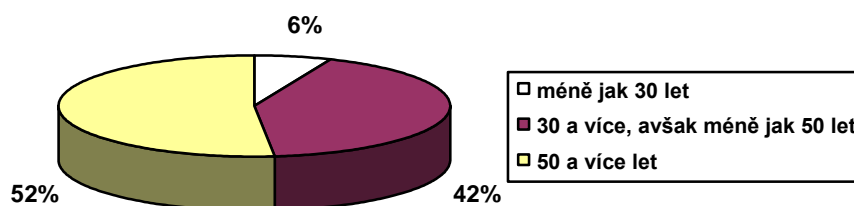
²⁰ **Stylistika** je nauka o slohu. Pojednává o jeho podstatě, jeho druzích, o slohové výstavbě jazykových projevů (textů) a o slohovém rozvrstvení jazykových prostředků. Zkoumá způsob výstavby jazykového projevu (komunikátu), tj. způsob zpracování obsahu a využití jazykových prostředků (výběr, uspořádání v celek). Po stránce jazykové závisí slohová vytříbenost zejména na vhodném výběru slov, na plynulé stavbě vět a na jejich spojení v souvislý text (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Stylistika>).

Po prostudování odborné literatury a zjištěných informací z vlastního přímého pozorování žáků v hodinách a následné analýze verbálních a neverbálních projevů těchto žáků jsem sestavila dotazník na výzkum úrovně komunikativních dovedností žáků naší základní školy (zde jsem se neomezovala na konkrétní ročník či věkovou skupinu žáků), ve kterém jsem se snažila koncipovat otázky, na které by byla vždy jednoznačná odpověď výběrem jedné z uvedených variant. Tento dotazník je uveden v příloze A.

V rámci provedeného výzkumu bylo za využití dotazníkové metody osloveno celkem již uvedených 31 respondentů, tedy všech kolegů učitelů naší základní školy (jedná se o celý pedagogický sbor včetně pana ředitele a zástupkyně ředitele naší školy, který i se mnou čítá celkem 32 učitelů). Po nashromáždění celkem 31 anonymních dotazníkových formulářů a následně provedené analýze jimi získaných dat lze po jejich technickém a statistickém zpracování prezentovat následující výsledky výzkumu komunikativních dovedností žáků naší základní školy. Za účelem vhodného doplnění textem prezentovaných výsledků výzkumu budou v této části použita vlastní sestavená grafická znázornění pro lepší dokreslení, orientaci a představivost.

Z celkového počtu 31 oslovených respondentů – kolegů učitelů bylo **27 žen – učitelek** a **4 muži - učitelé**. Následující graf demonstruje procentuální vyjádření zastoupených **věkových kategorií** všech oslovených respondentů – kolegů učitelů na naší základní škole.

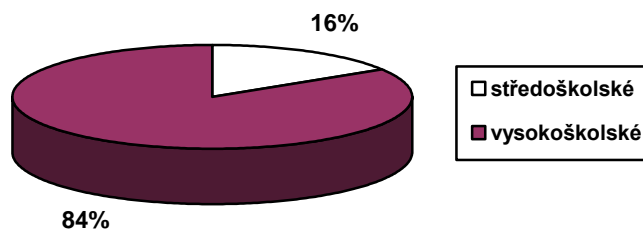
Graf 2: Zastoupené věkové kategorie všech oslovených respondentů



Z uvedeného grafu vyplývá, že v době prováděného výzkumu byli 2 respondenti mladší 30-ti let, 13-ti respondentům bylo 30 a více, avšak méně jak 50 let a 16-ti dotázaným respondentům bylo 50 a více let.

Co se týče **dosazeného vzdělání respondentů**, tak 5 dotázaných učitelů bylo se středoškolským a 26 s vysokoškolským vzděláním. Procentuální vyjádření je zaznamenáno na následujícím grafu.

Graf 3: Dosažené vzdělání všech oslovených respondentů

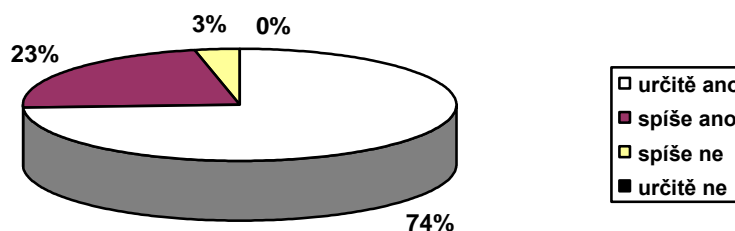


3.6.3.1 Analýza výsledků výzkumu realizovaného dotazníkovou metodou s prezentací dílčích závěrů

Po seznámení s počtem, pohlavím, věkem a dosaženým vzděláním respondentů, můžeme přejít k analýze výsledků s uvedením dílčích závěrů, které z výzkumu vyplynuly. Vždy budou uvedeny nejprve odpovědi na jednotlivé otázky stanovené v dotazníku a teprve poté budou analyzovány a formulovány z nich vyplývající závěry.

Na otázku č. 4, která zněla: „**Jsou podle Vás komunikativní dovednosti v životě a tedy i u žáků základní školy důležité?**“ – odpovědělo „určitě ano“ 23 dotázaných, „spíše ano“ 7 a „spíše ne“ 1 dotázaný učitel. „Určitě ne“ neodpověděl nikdo z dotázaných respondentů. Procentuální vyjádření těchto odpovědí je opět zaznamenáno na následujícím grafu.

Graf 4: Důležitost komunikativních dovedností v životě a tedy i u žáků základní školy pro oslovené respondenty

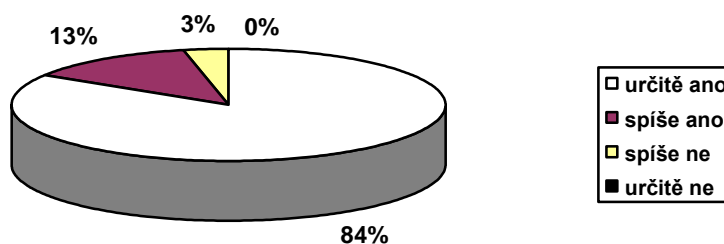


Z těchto výstupů je více než zřejmé, že komunikativní dovednosti v životě a tedy i u žáků základní školy, jsou pro 97% dotázaných učitelů důležité, což není vůbec překvapivé zjištění. Pouze 3% z dotázaných (1 učitel) si myslí, že komunikativní dovednosti pro něj v životě a tedy i u žáků základní školy spíše důležité nejsou. Konkrétně se jednalo o učitele ve věku do 30-ti let se středoškolským vzděláním. Z provedené analýzy dotazníků lze také dovodit, že mnohem důležitější jsou

komunikativní dovednosti v životě a tedy i u žáků základní školy pro učitelky (ženy) než učitele (muže), i když je třeba upozornit na to, že se v tomto případě jedná o velice malý reprezentativní vzorek učitelů, tedy pouze naší základní školy. Konkrétně pro necelých 78% dotázaných učitelek (žen) jsou komunikativní dovednosti v životě a tedy i u žáků základní školy určitě důležité. U učitelů (mužů) je to jen rovných 50%.

Na otázku č. 5, která zněla: „**Myslíte si, že je třeba komunikativní dovednosti u žáků základní školy rozvíjet?**“ – se kladně s odpovědí „určitě ano“ vyjádřilo 26 dotázaných, „spíše ano“ 4 a „spíše ne“ 1 dotázaný učitel. „Určitě ne“ neodpověděl nikdo z dotázaných respondentů. Také v tomto případě je procentuální vyjádření těchto odpovědí zaznamenáno na následujícím grafu.

Graf 5: Potřeba rozvíjení komunikativních dovedností u žáků základní školy

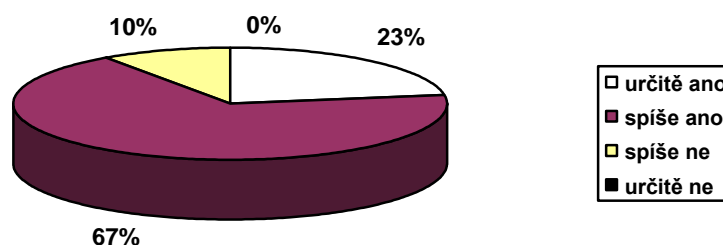


Z těchto výstupů je téměř jednoznačné, že pro potřebu rozvíjení komunikativních dovedností u žáků základní školy, je 97% dotázaných učitelů, což je v podstatě předpokládaný výsledek (osobně jsem spíše počítala s rovnými 100%). Naopak pouze 3% z dotázaných (1 učitel) si myslí, že komunikativní dovednosti u žáků základní školy spíše není potřeba rozvíjet. Konkrétně se jednalo o učitele ve věku do 30-ti let se středoškolským vzděláním. Z provedené analýzy dotazníků lze také zde dovodit, že potřebu rozvíjení komunikativních dovedností u žáků základní školy vidí spíše učitelky (ženy, a to všechny, tedy 100%) než učitelé (muži, u kterých je to jen 75%). Konkrétně pro více jak 85% dotázaných učitelek (žen) je určitě třeba tyto komunikativní dovednosti u žáků základní školy rozvíjet. U učitelů (mužů) je to o cca 10% méně než u učitelek (žen), tedy rovných 75%.

Na otázku č. 6, která zněla: „**Snažíte se, při výuce žáků v hodinách rozvíjet jejich komunikativní dovednosti?**“ – byla předpokládána naprosto shodná, tedy korespondující odpověď jako na předchozí otázku (osobně jsem se domnívala, že pokud je podle mých kolegů učitelů třeba komunikativní dovednosti u žáků základní

školy rozvíjet, tak se podle toho i sami řídí a snaží se o tento rozvoj při výuce ve svých hodinách). Výsledek však byl trochu jiný. „Určitě ano“ se zde vyjádřilo 7 dotázaných, „spíše ano“ 21 a „spíše ne“ 3 dotázaní učitelé. „Určitě ne“ na tuto otázku neodpověděl nikdo z dotázaných respondentů. V tomto případě již tedy není patrná přímá úměra, kdy ne každý z učitelů, který si myslí, že je třeba komunikační dovednosti u žáků základní školy rozvíjet se současně při výuce žáků v hodinách snaží tyto komunikační dovednosti rozvíjet. Procentuální vyjádření těchto odpovědí je zachyceno na níže uvedeném grafu.

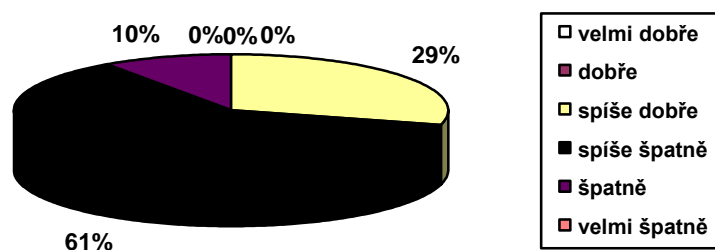
Graf 6: Snaha učitelů při výuce v hodinách rozvíjet komunikační dovednosti žáků



Z těchto výstupů již bohužel není úplně jednoznačná (tedy 97% jako v předchozím případě) snaha učitelů rozvíjet při výuce v hodinách komunikační dovednosti u svých žáků. Takto snažících se učitelů je na naší základní škole sice 90%, ale „určitě“ snažících se je jen 23%. Ostatní z těchto 90%, tedy 67% učitelů je „spíše“ snažících se. 10% z dotázaných (3 učitelé) se o toto rozvíjení dle svého vyjádření spíše nesnaží. Konkrétně se jednalo o 2 učitelky (ženy) a 1 učitele (muže). Z provedené analýzy odpovědí na tuto otázku v dotazníku lze také dovodit, že více se o rozvíjení komunikačních dovedností žáků při výuce v hodinách snaží učitelky (ženy), ze kterých se 7 z 27 vyjádřilo odpovědí „určitě ano“. Takto naopak neodpověděl žádný ze čtyř učitelů (mužů).

Na otázku č. 7, která zněla: „**Jak jsou na tom podle Vás v současné době žáci základních škol s navázáním účinné komunikace?**“ – odpovědělo „spíše dobře“ pouze 9 dotázaných, většina, a to 19 učitelů odpověděla „spíše špatně“ a 3 učitelé odpověděli „špatně“. Velmi dobře a dobře neodpověděl nikdo z respondentů, stejně jako „velmi špatně“. Procentuální vyjádření těchto odpovědí je opět znázorněno následujícím grafem.

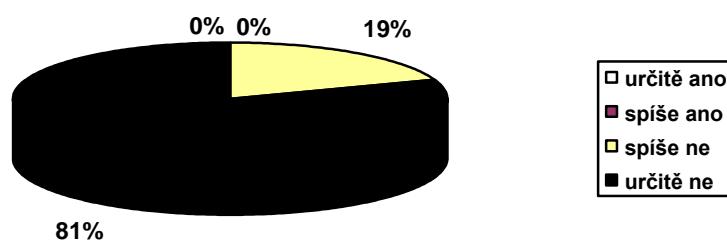
Graf 7: Jak jsou na tom podle učitelů v současné době žáci základních škol s navázáním účinné komunikace



Zde se ukázalo, že žáci naší základní školy jsou na tom v současné době spíše špatně s navázáním účinné komunikace. V podstatě se dá říci, že negativně se k této otázce vyjádřilo celkem 71% dotázaných učitelů. Byla to většina žen (24 učitelek) i všichni muži (4 učitelé). Toto zjištění sice není moc překvapivé, ale ještě více potvrdilo zjištění v rámci přímého pozorování, tedy že žáci naší základní školy na tom nejsou v současné době nejlépe, co se navázání účinné komunikace týče.

Na otázku č. 8, která zněla: „**Mají podle Vás žáci základních škol dostatečnou slovní zásobu?**“ – odpovědělo většinových 25 dotázaných učitelů „určitě ne“ a 6 učitelů „spíše ne“. Žádný z nich neodpověděl „určitě ano“ ani „spíše ano“. Negativně tedy na tuto otázku odpovědělo všech 31 dotázaných respondentů. Procentuální vyjádření těchto odpovědí je možné vidět na následujícím grafu.

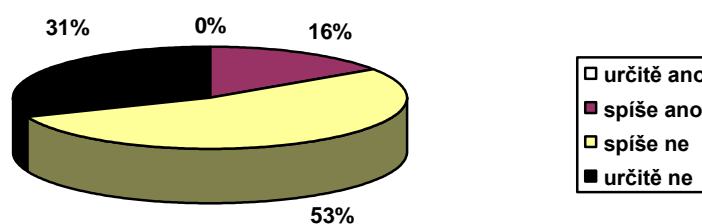
Graf 8: Stav slovní zásoby u žáků základních škol



V tomto případě se potvrdilo i mé vlastní zjištění. Úplně všichni oslovení respondenti (tedy 100%) se vyjádřili negativně ke stavu slovní zásoby u žáků základní školy a považují jej tak za nedostatečný. Pozitivně se k tomuto stavu nevyjádřil nikdo z nich.

Na další otázku č. 9 ve znění: „**Umí se podle Vás žáci základních škol správně vyjadřovat?**“, která souvisí s předchozí otázkou č. 8 – odpověděli respondenti o něco méně kriticky, tedy 17 dotázaných učitelů „spíše ne“, 7 „určitě ne“, jen 7 „spíše ano“ a žádný z nich neodpověděl „určitě ano“. Negativně tedy i na tuto otázku odpovědělo celkem 24 respondentů. Procentuální vyjádření těchto odpovědí je znázorněno na níže vyobrazeném grafu.

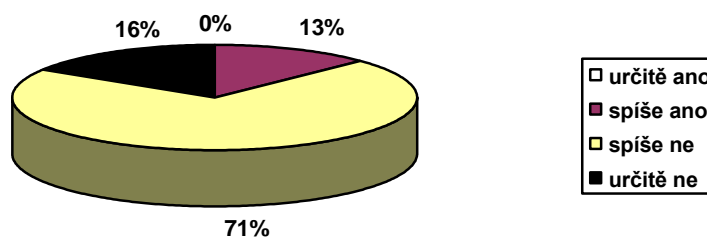
Graf 9: Schopnost správného vyjadřování žáků základních škol



Stejně jako na předchozí související otázku se i zde naprostá většina oslovených respondentů (84%) vyjádřila negativně ke schopnostem správného vyjadřování žáků základních škol. Spíše pozitivně se k této schopnosti žáků vyjádřilo pouze 16% z oslovených učitelů. Procentuální podíl žen (učitelek) byl na negativních odpovědích o něco vyšší než u mužů (učitelů). U žen to bylo téměř 78% (tedy 21 z 27) a u mužů 75% (tedy 3 ze 4).

Při dotázání otázkou č. 10: „**Umí podle Vás žáci základních škol vhodně používat neverbální složku komunikace (zejména volbu vzdálenosti, dotyky, tělesné postoje a pohyby, gesta, výrazy obličeje a pohledy)?**“ – odpovědělo 22 dotázaných respondentů „spíše ne“, 5 „určitě ne“, jen 4 „spíše ano“ a žádný z nich neodpověděl „určitě ano“. Také v tomto případě odpovědělo negativně většinových celkem 27 učitelů naší základní školy. Procentuální vyjádření je opět uvedeno v následujícím grafu.

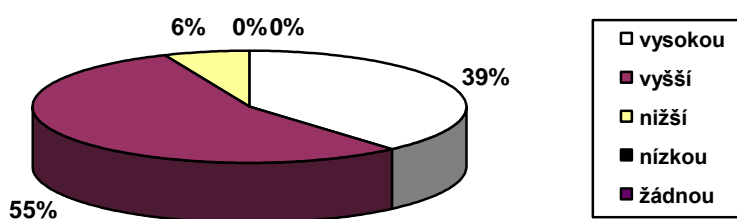
Graf 10: Náзор respondentů na vhodné používání neverbální složky komunikace ze strany žáků základních škol



Zde se ukázalo, že žáci základních škol ve většině případů (přes 87%) neumí vhodně používat neverbální složku komunikace (zejména shora uvedenou volbu vzdálenosti, dotyky, tělesné postoje a pohyby, gesta, výrazy obličeje a pohledy). Jen pouhých zbývajících 13% dotázaných učitelů se domnívá, že žáci základních škol spíše umí tuto neverbální složku komunikace vhodně používat. Smutné je, že úplně pozitivně (tedy odpovědí „určitě ano“) se nevyjádřil nikdo z oslovených učitelů.

Na otázku č. 11: **„Jakou důležitost přisuzujete neverbálním (mimoslovním) projevům v komunikaci (jde zejména o volbu vzdálenosti, dotyky, tělesné postoje a pohyby, gesta, výrazy obličeje a pohledy)?“** – odpovědělo 29 z 31 respondentů „vyšší“ až „vysokou“. Dále jen 2 učitelé se domnívají, že „nižší“ a žádný z oslovených učitelů nepřisuzuje shora uvedeným neverbálním projevům v komunikaci „nízkou“ až „žádnou“ důležitost. I zde je procentuální vyjádření zjištěných hodnot znázorněno v následujícím grafu.

Graf 11: Důležitost přisuzovaná respondenty neverbálním projevům v komunikaci

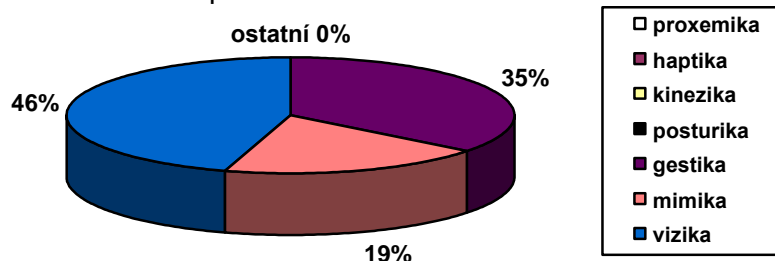


Zde se ukázalo, že neverbálním (mimoslovním) projevům v komunikaci přisuzuje jednoznačně většina učitelů velkou důležitost. V podstatě se dá říci, že neverbální projevy v komunikaci jsou pro 94% dotázaných učitelů důležité (toto zjištění mne velmi mile potěšilo, neboť jsem se právě odpovědí na tuto otázku trochu obávala). Odpověď „nižší“ v dotazníku zaškrtnly 2 učitelky - ženy (jedna se středoškolským a druhá s vysokoškolským vzděláním).

Na otázku č. 12, která zněla: **„Který z uvedených druhů neverbálních projevů (viz legenda následujícího grafu) pokládáte za nejdůležitější?“** – odpovědělo 14 dotázaných pohledy (oční kontakt), 11 gestiku a 6 mimiku. Ostatní z uvedených neverbálních projevů, tedy proxemiku, haptiku, kineziku a posturiku nevedl žádný z dotázaných učitelů. Procentuální vyjádření těchto odpovědí je možné

vidět na následujícím grafu.

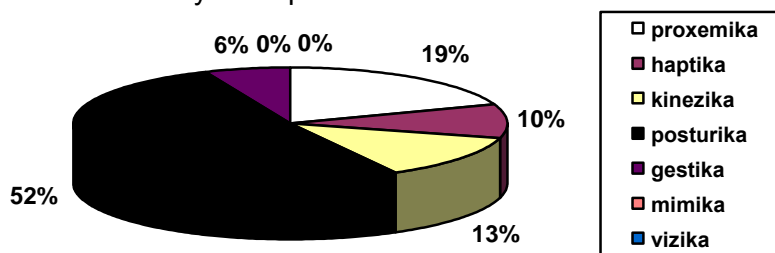
Graf 12: Nejdůležitější druh neverbálního projevu dle dotázaných respondentů



Nejdůležitějšími neverbálními projevy jsou podle oslovených respondentů jednoznačně vizika, nebo-li pohledy či udržování očního kontaktu (46%) a gestika (35%). Za zmínku zde stojí ještě mimika, která získala celkem 19% kladných odpovědí. Zajímavé zde bylo zjištění, že všichni vysokoškolsky vzdělaní respondenti - učitelé (26) odpověděli, že za nejdůležitější neverbální projevy pokládají pohledy (viziku - udržování očního kontaktu) a dále mimiku (výrazy obličeje), která skončila v celkovém hodnocení na třetím místě hned za druhou gestikou.

Na opačnou otázku č. 13, tedy: „**Který z těchto druhů neverbálních projevů (viz legenda následujícího grafu) pokládáte za nejméně důležitý?**“ – odpovědělo 16 dotázaných posturiku, tedy tělesné postoje, 6 proxemiku, 4 kineziku, 3 haptiku a 2 gestiku. Mimiku a viziku neodpověděl žádný z dotázaných. Procentuální vyjádření těchto odpovědí je znázorněno níže na vyobrazeném grafu.

Graf 13: Nejméně důležitý druh neverbálního projevu dle dotázaných respondentů

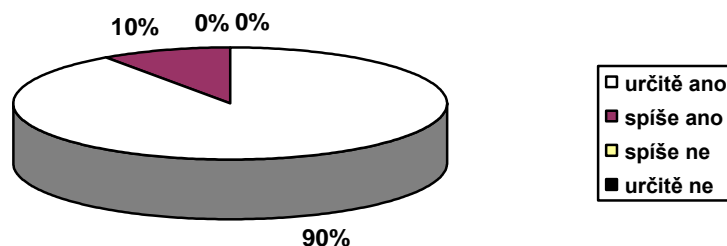


Z výzkumu vyplynulo, že nejméně důležitá z neverbálních projevů je jednoznačně posturika, tedy tělesné postoje (označila ji nadpoloviční většina všech učitelů, konkrétně 52% z nich). Dále pak za zmínku stojí ještě proxemika (19%), kinezika (13%) a haptika (10%), které dotazovaní učitelé považují v komunikaci také za

nedůležité. Překvapivé bylo zjištění, že 6% dotázaných učitelů označilo za nejméně důležitý druh neverbálních projevů gestiku. Dále je možné z analýzy všech odpovědí na tuto otázku uvést, že posturiku označilo 75% mužů (tedy 3 ze 4 učitelů) a téměř 52% žen (tedy 14 z 27 učitelek).

Na otázku č. 14, která zněla: „**Myslíte si, že neverbálními projevy může žák o sobě něco vypovědět?**“ – odpověděla jednoznačná většina (28 z 31) všech dotázaných „určitě ano“. Pouze 3 dotázaní učitelé se vyjádřili „spíše ano“. Negativní odpověď, tedy „spíše ne“ či „určitě ne“ nebyla žádná. Procentuální vyjádření je znázorněno v níže zobrazeném grafu č. 14.

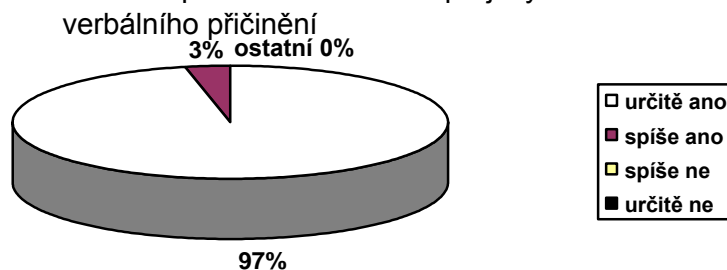
Graf 14: Odpovědi respondentů na otázku, zda si myslí, že neverbálními projevy může žák o sobě něco vypovědět



V tomto případě se předchozí mírné zklamání nad gestikou rozplynulo, neboť dle očekávání odpovědělo celých 90%, resp. 100% dotázaných učitelů. „Spíše ano“ odpověděl jeden učitel a dvě učitelky, všichni s vysokoškolským vzděláním. Tímto způsobem byla jednoznačně vyjádřena skutečnost, že neverbálními projevy žák a tedy i každý člověk o sobě mnohé vypovídá.

U 15. otázky ve znění: „**Myslíte si, že je možné předat některá sdělení pouze neverbálními projevy bez verbálního přičinění?**“ – odpovědělo, alespoň dle očekávání, 30 dotázaných učitelů „určitě ano“ a pouze 1 učitel „spíše ano“. Žádný z učitelů tedy neodpověděl některou ze záporných odpovědí „spíše ne“ či „určitě ne“. Procentuální vyjádření těchto odpovědí je znázorněno na následujícím vyobrazeném grafu.

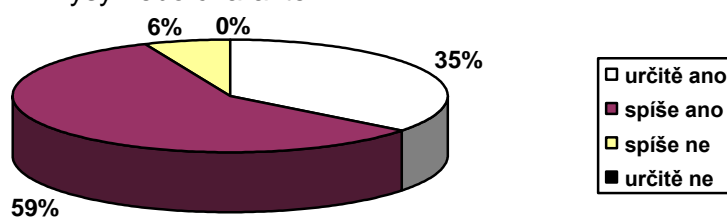
Graf 15: Odpovědi respondentů na otázku, zda si myslí, že je možné předat některá sdělení pouze neverbálními projevy bez



Z uvedeného jednoznačně vyplývá, že celých 97% dotázaných učitelů naší základní školy se kladně vyjádřilo o tom, že je možné předat některá sdělení pouze neverbálními projevy bez verbálního přičinění. Pouhá 3%, tedy konkrétně 1 učitelka se středoškolským vzděláním odpověděla o něco méně přesvědčivěji, tedy „spíše ano“, avšak taktéž pozitivně.

V pořadí 16. otázka, která byla následujícího znění: **„Myslíte si, že je možné podle neverbálních projevů žáka odhadnout jeho povahové rysy nebo charakter?“** – znamenala v případě 10-ti dotázaných učitelů odpověď „určitě ano“, u 17-ti „spíše ano“, u 4 „spíše ne“ a žádný z nich se nevyjádřil jasným zápořem, tedy odpovědí „určitě ne“. Procentuální vyjádření těchto odpovědí je graficky znázorněno na grafu níže.

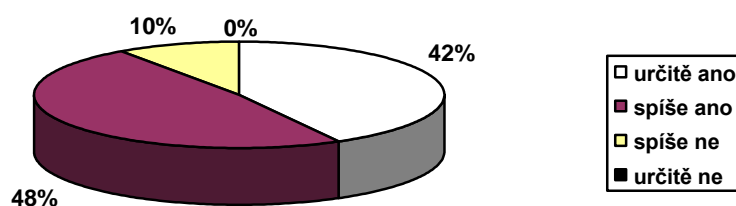
Graf 16: Odpovědi respondentů na otázku, zda si myslí, že je možné podle neverbálních projevů žáka odhadnout jeho povahové rysy nebo charakter



Z odpovědí na tuto výzkumnou otázku bylo analýzou zjištěno, že 94% dotázaných učitelů se vyjádřilo kladně a pouhých 6% učitelů spíše záporně. Úplný zápor vyjádřený odpovědí „určitě ne“ neoznačil v dotazníku žádný z dotázaných učitelů. Spíše zápornou odpověď učinila pouze jedna učitelka s vysokoškolským vzděláním.

U otázky č. 17 ve znění: „**Myslíte si, že neverbální projevy žáka napomáhají odhadnout jeho aktuální psychický stav?**“ – odpovědělo 13 dotázaných učitelů „určitě ano“, 15 „spíše ano“, 3 „spíše ne“ a žádný z dotázaných nepoužil jasný zápor označením odpovědi „určitě ne“. Procentuální vyjádření těchto odpovědí je opět znázorněno na následujícím vyobrazeném grafu.

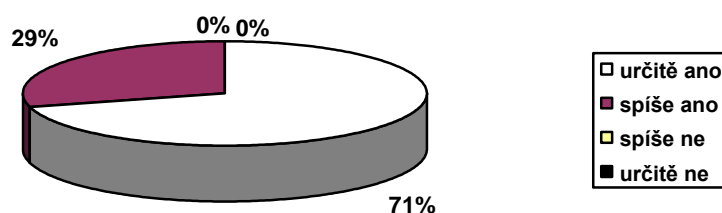
Graf 17: Odpovědi respondentů na otázku, zda si myslí, že neverbální projevy žáka napomáhají odhadnout jeho aktuální psychický stav



Ze shora uvedeného grafu je zřejmé, že naprostá většina (90%) učitelů je přesvědčena, že neverbální projevy žáka napomáhají odhadnout jeho aktuální psychický stav. Pouhých 10% respondentů vyjádřilo spíše nesouhlas nad uvedeným tvrzením. Na tuto otázku byly odpovědi takřka totožné, jako na otázku předchozí, u které šlo na místo psychického stavu žáka o jeho povahové rysy či charakter. V tomto případě odpověděli spíše záporně 3 učitelé (šlo o ženy – učitelky, 2 s vysokoškolským a 1 se středoškolským vzděláním).

Na otázku č. 18 - „**Myslíte si, že se dá správnému a účinnému používání neverbálních projevů naučit (nejedná se tedy o vrozené rysy a schopnosti)?**“ – odpovědělo 22 dotázaných respondentů „určitě ano“, 9 „spíše ano“ a žádný z učitelů se nevyjádřil jakkoliv záporně, tedy označením jedné ze záporných variant „spíše ne“ nebo „určitě ne“. Na níže znázorněném grafu je opět vidět procentuální vyjádření odpovědí.

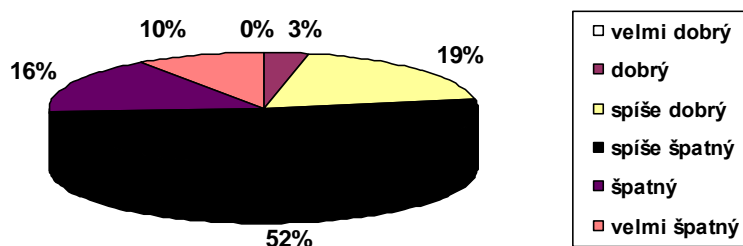
Graf 18: Odpovědi respondentů na otázku, zda si myslí, že se dá správnému a účinnému používání neverbálních projevů naučit



Zde si všichni dotázaní učitelé myslí, že se dá správnému a účinnému používání neverbálních projevů naučit a nejedná se pouze o vrozené rysy a schopnosti. Věkově starší respondenti a všichni muži (učitelé) volili spíše jasnější souhlas odpovědí „určitě ano“.

Na předposlední 19. otázku: **„Jaký mají podle Vás v současné době žáci základních škol písemný projev?“** – odpověděla v podstatě dle očekávání těsná nadpoloviční většina (16) dotázaných učitelů „spíše špatný“, 6 učitelů „spíše dobrý“, 5 „špatný“, 3 „velmi špatný“ a pouze 1 dotázaný učitel odpověděl „dobrý“. Nejpozitivnější odpověď „velmi dobrý“ ne zvolil nikdo z dotázaných učitelů. Procentuální vyjádření těchto odpovědí je opět znázorněno na následujícím vyobrazeném grafu.

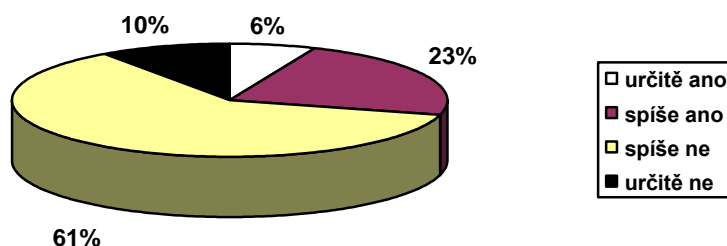
Graf 19: Jaký mají podle učitelů v současné době žáci základních škol písemný projev



Shora uvedené zjištění nebylo vůbec překvapivé a v podstatě se takový výsledek dal předpokládat, neboť se většina dotázaných učitelů (stejně jako já) domnívá, že žáci základních škol si nedávají moc záležet na úpravě svého rukopisu a v dnešní technické době různých elektronických médií píšou spíše než vlastním rukopisem elektronicky na telefonech, tabletech či počítačích. Z uvedeného grafu je totiž zřejmé, že naprostá většina 78% dotázaných učitelů se k současnému písemnému projevu žáků základních škol vyjádřila negativně. Naproti tomu pozitivně se vyjádřilo pouze 22% dotázaných učitelů. Za velmi špatný považují písemný projev žáků 3 spíše věkově starší učitelé (z toho jeden muž a dvě ženy).

„Nebylo by podle Vás na místě zařadit do výuky na základních školách předmět komunikativní dovednosti?“ – byla poslední dvacátá otázka dotazníku, na kterou odpověděli pouze 2 dotázaní učitelé, že „určitě ano“, 7 jich odpovědělo „spíše ano“, 19 „spíše ne“ a 3 dotázaní odpověděli „určitě ne“. Procentuální vyjádření je znázorněno v posledním zobrazeném grafu.

Graf 20: Potřebnost zařadit do výuky na základních školách předmět komunikativní dovednosti



Asi nejvíce překvapivé bylo zjištění získané vyhodnocením odpovědí právě na tuto poslední otázku. Tento výsledek lze vzhledem k předchozím zjištěním považovat za ne úplně očekávaný. Negativně se na tuto otázku vyjádřilo celých 71% (naproti 29-ti kladným odpovědím) dotázaných učitelů, kteří si myslí, že zařadit do výuky na základních školách předmět komunikativní dovednosti není nutné. Tento názor zastávají spíše věkově starší a téměř všichni vysokoškolsky vzdělaní učitelé.

U některých otázek z dotazníku nebylo po analyzování odpovědí na ně možné učinit jednoznačný logický závěr o tom jaká skupina respondentů (kolegů učitelů) co do jejich vzdělání, pohlaví nebo věku se vyjádřila tak, či onak, neboť jak kladné, tak záporné odpovědi těchto skupin osob byly buď dosti vyrovnané, nebo celkově roztříštěné do různých odpovědí.

3.7 Shrnutí celkového závěru výzkumu

Výzkum problematiky úrovně komunikativních dovedností žáků Základní školy Sokolov, ul. Křížíkova 1916 byl proveden na této škole nejprve za využití vlastního pozorování při vyučovacích hodinách s následnou analýzou verbálních i neverbálních projevů těchto žáků, přičemž poté byly zjištěné závěry ověřovány formou anonymní dotazníkové metody, provedené u 31 respondentů (kolegů učitelů), s tím, že kombinací těchto výzkumných metod byla zjištěna aktuální úroveň komunikativních dovedností těchto žáků, a to v obou jejích základních formách. Výzkumem bylo také objasněno, jakou důležitost přisuzují učitelé komunikativním dovednostem u svých žáků a zda se snaží o jejich rozvíjení. Výzkum se obešel bez vážnějších komplikací, i když bylo těžké a celkově náročné skloubit přímé pozorování s vlastním vyučováním, kdy bylo nutné si bezprostředně po skončení každé výuky v rychlosti a ve spěchu vždy poznamenat

vlastní zjištění, aby nebyly ty nejdůležitější momenty opomenuty. Dále je třeba zmínit až překvapivě pozitivní přístup oslovených kolegů učitelů k této záležitosti. Byl to určitý signál, že se skutečně jedná o důležitou oblast problému, která byla v rámci této diplomové práce zkoumána.

Po shrnutí jednotlivých dílčích závěrů výzkumu je možné uvést, že původně **stanovené výzkumné hypotézy se naprosto potvrdily**. Lze tudíž závěrem konstatovat, že „**komunikativní dovednosti jsou u žáků základní školy určité (tedy velmi) důležité a proto je třeba je neustále rozvíjet**“. Pozitivní je, že se učitelé také o tento rozvoj ve svých hodinách spíše snaží. Dále se výzkumem také potvrdilo, že „**žáci základních škol jsou na tom v současné době spíše špatně (mají tedy problém) s navázáním účinné komunikace, trpí nedostatečnou slovní zásobou a ne vždy se správně vyjadřují a vhodně používají neverbální složku komunikace**“. Kladným zjištěním také bylo, že učitelé přisuzují neverbálním projevům v komunikaci velkou (konkrétně vyšší až vysokou) důležitost.

Nejdůležitějšími neverbálními projevy jsou podle oslovených respondentů jednoznačně **pohledy**, nebo-li udržování očního kontaktu. Za velice důležitý projev považují také gestiku a nakonec i mimiku. Naopak **nejméně podstatným neverbálním projevem jsou pro učitele tělesné postoje**.

O velké důležitosti přisuzované neverbálním projevům v komunikaci svědčí také většinový názor dotázaných učitelů, kteří si myslí, že **některá sdělení je možné předat pouze neverbálními projevy bez verbálního přičinění** a dále že těmito **neverbálními projevy může žák o sobě mnohé vypovědět**.

Velmi důležité se jeví i zjištění přímým pozorováním potvrzené dotázanými učiteli, že **neverbální projevy žáka napomáhají odhadnout jeho aktuální psychický stav a lze podle nich dokonce odhadnout též jeho povahové rysy nebo charakter**.

V rámci provedeného výzkumu se též potvrdilo, že **se dá správnému a účinnému používání neverbálních projevů naučit**. Podle většiny dotázaných učitelů se tedy nejedná o vrozené rysy a schopnosti.

V podstatě se potvrdila i poslední stanovená hypotéza, tedy že „**žáci základních škol v současné době mají většinou špatný (resp. spíše špatný) písemný projev**“.

Jediným mírným zklamáním bylo zjištění, že podle dotázaných učitelů **není nutné zařadit do výuky na základních školách předmět komunikativní dovednosti**, což je většinový názor učitelů, se kterým já osobně nesouhlasím a naopak si na základě všech shora uvedených zjištění myslím, že by měl v systému

výukových předmětů na základních školách své opodstatnění. Konec konců se jedná o jednu z klíčových kompetencí v základním vzdělávání často prezentovanou v rámcově vzdělávacích programech na základních školách, přičemž na některých z nich se v rámci České republiky tento předmět jako volitelný již vyučuje.

Celkově ale musím sama za sebe říci, že jsem s výsledky výzkumu nad míru spokojena, neboť to co jsem zjistila vlastním přímým pozorováním žáků při výuce, se mi i potvrdilo dotazníkovou metodou.

Zde je však nutné upozornit na skutečnost, že výzkum byl proveden za použití ne příliš reprezentativního vzorku žáků i učitelů základních škol v České republice. I přesto si však myslím, že se jedná o zjištění, která mají určitou vypovídací hodnotu a je možné je obecně využít v učitelské praxi v rámci výuky na základních školách.

ZÁVĚR

Závěrem mohu konstatovat, že komunikativní dovednosti obecně patří jednoznačně k nezbytné výbavě každého vzdělaného člověka, neboť v podstatě vytváří jeho, pro dnešní dobu tak zásadní a důležitý, vzdělanostní potenciál. Právě komunikativními schopnostmi a dovednostmi dává vzdělaný člověk nejvíce najevo svou vzdělanost. Ani sebevíce chytrý člověk, který má např. výborné odborné znalosti, se nebude moci v životě dobře prosadit, nebude-li umět dobře a efektivně komunikovat.

Dobré komunikativní dovednosti jsou ve spojení se znalostmi základním a současně tím nejlepším předpokladem pro úspěch nejen v profesním, ale i soukromém životě každého z nás. Tím spíše důležitější jsou v procesu vzdělávání, a to na jakémkoliv z jeho stupňů. Nejvíce je však třeba, dle mého názoru, dbát na jejich utváření a rozvoj již na základním stupni vzdělávání, tedy na základních školách. Nezastupitelnou roli v tomto procesu, tedy utváření a rozvíjení těchto dovedností, hraje samozřejmě rodina, která by měla již od útlého věku dítěte stavět pevné základy těchto budoucích komunikativních dovedností, na kterých by měl učitel mateřské a dále i základní školy stavět. Osvojení si těch základních komunikačních zásad a pravidel je právě v tomto věku dětí nesmírně důležité. Rodiče by tedy měly se svými dětmi více mluvit, vést je k zálibě ve čtení, ale i psaní nejlépe svých vlastních rukopisů, aby tak vytvářeli a rozvíjeli jejich slovní zásobu a celkově i dovednosti jak ve složce verbální, tak i neverbální komunikace.

Pokud jde o samotný proces vzdělávání na základní škole, měl by se žák v jeho průběhu seznámit alespoň se základními prostředky účinné komunikace, naučit se srozumitelně, jasně a výstižně vyjadřovat v obou jejích základních formách, pochopit vždy smysl sdělení a jeho podstatu, umět správně naslouchat, ale i vhodně reagovat. Takto vybavený žák by pak měl umět pozitivně využít získané komunikativní dovednosti i k vytváření různých mezilidských vztahů a dobré spolupráci s ostatními lidmi. Co se mimoslovních projevů a chování žáka týče, jsou nejen v procesu vzdělávání, ale i v životě jako takovém, velmi důležité, neboť jsou jedním ze zásadních faktorů, které vypovídají o osobnosti každého žáka. Z tohoto důvodu by pak komunikativní dovednosti měly být vždy jednou z klíčových kompetencí na tomto základním stupni vzdělávání.

V současné době by dobrá komunikativnost měla být základem každého vzdělaného člověka, který svým projevem v podstatě vyjadřuje svou dosaženou úroveň

vzdělanosti. Nejen verbálním, ale i neverbálním projevem o sobě člověk totiž mnohé vypovídá, a proto je úroveň jeho komunikativních dovedností nesmírně důležitá.

Podle mých dosavadních, nejen profesních zkušeností, spočívá pravé umění komunikace ve schopnosti naučit se vědomě vnímat i mimoverbální signály, vědomě je hodnotit a také využívat.

Důležitost verbálního, ale i neverbálního projevu v komunikaci nejen žáků základní školy, ale v podstatě v životě vůbec, ***se potvrdila také mým provedeným výzkumem***, kterým bylo zejména prokázáno, že tyto ***komunikativní dovednosti je třeba u žáků neustále rozvíjet, neboť jsou na tom v současné době spíše špatně a mají tedy problém s navázáním účinné komunikace, trpí nedostatečnou slovní zásobou a ne vždy se správně vyjadřují a vhodně používají neverbální složku komunikace***. Dále se mi potvrdilo i to, že ***žáci základních škol mají v současné době většinou spíše špatný i písemný projev***.

Bez komunikativních dovedností se v současné době neobejde žádný člověk. Z tohoto důvodu je podle mne komunikace velice důležitou a současně zajímavou součástí našeho života.

V předkládané diplomové práci jsem se pokusila poskytnout ucelenou představu o verbální i neverbální komunikaci se zaměřením na žáky základních škol a upozornit na problémy s ní spojené (tedy již zmiňovanou nedostatečnou slovní zásobu dětí, schopnost vyjadřování, navázání komunikace a dovednosti v obou jejích základních formách). Zaměřila jsem se v širších souvislostech také na jednotlivé druhy neverbálních projevů žáků, i když si nedělám ambice na to, že jsem touto prací verbální a neverbální komunikativní dovednosti těchto žáků rozebrala do všech detailů a zcela tak toto téma vyčerpala. Není to možné již z důvodu stanoveného omezeného rozsahu práce. Myslím si však, že komplexní informaci o úrovni komunikativních dovedností žáků na základních školách za využití mnou zkoumaného vzorku žáků Základní školy Sokolov, ul. Křížíkova 1916 se všemi základními souvislostmi a navazujícími problematikami tato práce poskytuje.

Stejně tak si myslím, že má práce může poskytnout cenné informace i mým kolegům, pedagogickým pracovníkům základních škol v podobě souboru ověřených zkušeností a doporučení pro rozvíjení praktické efektivní komunikace jejich žáků.

Pevně proto věřím, že tato má práce bude přínosem pro mé pedagogické kolegy ze základních škol pro úspěšné vedení (učení a rozvíjení) komunikace s respektováním jejich zásad a pravidel v pedagogické praxi s žáky těchto škol.

Pro učitele je také velmi důležité si uvědomit, že s jejich učitelskou profesí je spojená dovednost efektivní komunikace, která se dá učit, cvičit, rozvíjet a zdokonalovat.

Závěrem musím uvést, že si ve své profesní „pedagogické komunikační“ praxi s úspěchem ověřuji veškeré studiem získané teoretické znalosti snad ze všech vědních oborů a disciplín, které jsem se snažila do své práce implementovat. V konečném důsledku pak vidím, že studium v oboru speciální pedagogika – učitelství na Univerzitě J. A. Komenského v Praze má velký význam a smysl, zvláště, spojí-li se teorie s praxí. V případě umění komunikace platí toto tvrzení dvojnásobně.

Úplným závěrem použiji citát známého amerického psychologa, psychoterapeuta a filosofa rakouského původu Paula Watzlawicka, který se mimo jiné věnoval i teorii komunikace a který důležitost komunikativních dovedností nejen u žáků základních škol, ale nás všech v životě vůbec, jejím prostřednictvím dostatečně vystihuje:

„Nelze nekomunikovat. Každé chování je komunikace. A proto, že neexistuje nechování, nemůže neexistovat komunikace.“

Paul Watzlawick

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- ANDREJEVOVÁ, G. M. *Sociální psychologie*. Praha: Svoboda, 1984, 395 s.
- BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Sociální komunikace: [texty k distančnímu a kombinovanému studiu]*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, 79 s. ISBN 80-244-1357-4.
- BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 75 s. ISBN 978-808-7000-076.
- CEJPEK, Jiří. *Informace, komunikace a myšlení: [texty k distančnímu a kombinovanému studiu]*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 179 s. ISBN 80-718-4767-4.
- DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 502 s. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.
- FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006, 325 s. ISBN 80-867-2322-4.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-731-5104-9.
- GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1992, 647 s. ISBN 80-856-0528-7.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-717-8303-X.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie a David ŠTĚPÁNEK. *Média - prostředky transferu informací*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 47 s. ISBN 80-210-1992-1.
- HUK, Jaroslav. *Mediální publikum a výzkum veřejného mínění*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2007, 112 s. ISBN 978-80-86723-24-2.
- JANOUSEK, Jaromír. *Sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1968, 172 s.
- JIRÁNEK, František a Jan SOUČEK. *Úvod do obecné psychologie*. Praha: SPN, 1969.
- KOHOUT, Karel. *Umění komunikace*. In: Úvod do studia managementu. Praha: AJAK, 1996, s. 53 – 72.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998, 181 s. ISBN 80-720-4064-2.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 230 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4728-575.

KUNCZIK, Michael. *Základy masové komunikace*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1995, 307 s. ISBN 80-718-4134-X.

LAMSER, Václav. *Komunikace a společnost: Úvod do teorie společenské komunikace*. 1. vyd. Praha: Academia, 1969. 298 s.

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

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 161 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-042-1854-7.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003, 361 s. ISBN 80-247-0650-4.

NAUMANN, Frank. *Umění konverzace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 170 s. ISBN 80-717-8622-5.

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

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobností*. 2. vyd. Praha: Orbis, 1975. 325 s.

SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Pedagogická komunikace*. Ostrava: FF OU 2002.

SCHNEIDEROVÁ, Anna a Marek SCHNEIDER. *Komunikační dovednosti: učební text pro distanční studium*. Vyd. 2., upr. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008, 84 s. ISBN 978-807-3682-682.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-802-6200-857.

URBANOVSKÁ, Eva. *Sociální a pedagogická psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 97 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1410-4.

VLČEK, Bořivoj a Miloslav VLČEK. *Komunikace a interakce ve výchovně vzdělávacím procesu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004, 63 s. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-704-2963-1.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 319 s. ISBN 80-717-8998-4.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 264 s. ISBN 80-717-8291-2.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Úvod do psychologie komunikace: přehled základních přístupů k interpersonální komunikaci*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997, 118 s. ISBN 80-704-1002-7.

VÝROST, Jozef. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Editor Ivan Slaměník. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4714-288.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

LOHMANN, Armin. *Welche Kommunikation pflegen gute Schulen? Pädagogische Führung: Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*. Neuwied: Luchterhand, 1990, roč. 22, č. 6. ISSN: 0939-0413.

Seznam použitých internetových zdrojů

Dysgrafie: Wikipedie. In: *Wikipedia* [online]. 25. 3. 2013 [cit. 2014-08-28]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Dysgrafie>

Dyslexie: Wikipedie. In: *Wikipedia* [online]. 25. 8. 2014 [cit. 2014-08-28]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Dyslexie>

Dysortografie: *Spokojení* [online]. 2013 [cit. 2014-08-29]. Dostupné z: <http://www.spokojeni.cz/informace/poruchy-uceni/10-informace/52-dysortografie.html>

Lesezeit. *Freiwilligen Agentur Bremen* [online]. 2015 [cit. 2015-01-18]. Dostupné z: <http://www.freiwilligen-agentur-bremen.de/lesezeit.html>

SLUKOVÁ, Petra. Komunikace informací. In: *Informační věda: Studium informační vědy a znalostního managementu v evropském kontextu* [online]. 2009 [cit. 2014-10-22]. Dostupné z:

http://www.informacniveda.cz/dwn/1003/1158_Komunikace%20informaci.pdf

Stylistika: Wikipedie. In: *Wikipedia* [online]. 4. 7. 2014 [cit. 2014-11-15]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Stylistika>

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Model procesu komunikace.....	16
------------------------------------------	----

Seznam grafů

Graf 1: Počty žáků v jednotlivých ročnících s poměrem chlapců a dívek	47
Graf 2: Zastoupené věkové kategorie všech oslovených respondentů.....	54
Graf 3: Dosažené vzdělání všech oslovených respondentů.....	55
Graf 4: Důležitost komunikativních dovedností v životě a tedy i u žáků základní školy pro oslovené respondenty	55
Graf 5: Potřeba rozvíjení komunikativních dovedností u žáků základní školy..	56
Graf 6: Snaha učitelů při výuce v hodinách rozvíjet komunikativní dovednosti žáků	57
Graf 7: Jak jsou na tom podle učitelů v současné době žáci základních škol s navázáním účinné komunikace.....	58
Graf 8: Stav slovní zásoby u žáků základních škol	58
Graf 9: Schopnost správného vyjadřování žáků základních škol.....	59
Graf 10: Názor respondentů na vhodné používání neverbální složky komunikace ze strany žáků základních škol	59
Graf 11: Důležitost přisuzovaná respondenty neverbálním projevům v komunikaci	60
Graf 12: Nejdůležitější druh neverbálního projevu dle dotázaných respondentů	61
Graf 13: Nejméně důležitý druh neverbálního projevu dle dotázaných respondentů	61
Graf 14: Odpovědi respondentů na otázku, zda si myslí, že neverbálními projevy může žák o sobě něco vypovědět	62
Graf 15: Odpovědi respondentů na otázku, zda si myslí, že je možné předat některá sdělení pouze neverbálními projevy bez verbálního přičinění	63
Graf 16: Odpovědi respondentů na otázku, zda si myslí, že je možné podle neverbálních projevů žáka odhadnout jeho povahové rysy nebo charakter	63

Graf 17: Odpovědi respondentů na otázku, zda si myslí, že neverbální projevy žáka napomáhají odhadnout jeho aktuální psychický stav	64
Graf 18: Odpovědi respondentů na otázku, zda si myslí, že se dá správnému a účinnému používání neverbálních projevů naučit	64
Graf 19: Jaký mají podle učitelů v současné době žáci základních škol písemný projev	65
Graf 20: Potřebnost zařadit do výuky na základních školách předmět komunikativní dovednosti	66

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník k výzkumu úrovně komunikativních dovedností žáků ... I

PŘÍLOHY

Příloha A – Dotazník k výzkumu úrovně komunikativních dovedností žáků

Vážené kolegyně, vážení kolegové,
v současné době studuji na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze ve studijním oboru „Speciální pedagogika – učitelství“ a nyní zpracovávám diplomovou práci na téma „Komunikativní dovednosti žáků základní školy“ v rámci kterého provádím výzkum úrovně komunikativních dovedností žáků naší základní školy. Z tohoto důvodu se na Vás učitele obracím s prosbou o co nejobjektivnější vyplnění tohoto anonymního dotazníku, který pro mne bude velice cennou zpětnou ověřující vazbou k objektivnějšímu zjištění aktuálního stavu schopností účinné komunikace u žáků naší základní školy a jejich dovedností ve formě jak verbální, tak neverbální komunikace.

Ubezpečuji Vás o zajištění anonymity a prosím o pravdivé vyplnění dotazníku podle Vašeho vnitřního přesvědčení s následným vrácením do mé pracovní přihrádky.

Předem Vám děkuji za spolupráci.

Bc. Alexandra Götzlová

Vaši odpověď prosím zakroužkujte.

1) Jste:

- a) muž
- b) žena

2) Je Vám:

- a) méně jak 30 let
- b) 30 a více, avšak méně jak 50 let
- c) 50 a více let

3) Vaše vzdělání je:

- a) středoškolské
- b) vysokoškolské

4) Jsou podle Vás komunikativní dovednosti v životě a tedy i u žáků základní školy důležité:

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

5) Myslíte si, že je třeba komunikativní dovednosti u žáků základní školy rozvíjet:

- a) *určitě ano*
- b) *spíše ano*
- c) *spíše ne*
- d) *určitě ne*

6) Snažíte se, při výuce žáků v hodinách rozvíjet jejich komunikativní dovednosti:

- a) *určitě ano*
- b) *spíše ano*
- c) *spíše ne*
- d) *určitě ne*

7) Jak jsou na tom podle Vás v současné době žáci základních škol s navázáním účinné komunikace:

- a) *velmi dobře*
- b) *dobře*
- c) *spíše dobře*
- d) *spíše špatně*
- e) *špatně*
- f) *velmi špatně*

8) Mají podle Vás žáci základních škol dostatečnou slovní zásobu:

- a) *určitě ano*
- b) *spíše ano*
- c) *spíše ne*
- d) *určitě ne*

9) Umí se podle Vás žáci základních škol správně vyjadřovat:

- a) *určitě ano*
- b) *spíše ano*
- c) *spíše ne*
- d) *určitě ne*

10) Umí podle Vás žáci základních škol vhodně používat neverbální složku komunikace (zejména volbu vzdálenosti, dotyky, tělesné postoje a pohyby, gesta, výrazy obličeje a pohledy):

- a) *určitě ano*
- b) *spíše ano*
- c) *spíše ne*
- d) *určitě ne*

11) Jakou důležitost přisuzujete neverbálním (mimoslovním) projevům v komunikaci (jde zejména o volbu vzdálenosti, dotyky, tělesné postoje a pohyby, gesta, výrazy obličeje a pohledy):

- a) vysokou
- b) vyšší
- c) nižší
- d) nízkou
- e) žádnou

12) Který z uvedených druhů neverbálních projevů pokládáte za nejdůležitější:

- a) proxemika – volba vzájemné vzdálenosti mezi lidmi při komunikaci
- b) haptika – dotyky (např. podání ruky)
- c) kinezika - pohyby těla
- d) posturika - tělesné postoje
- e) gestika - gesta
- f) mimika – výrazy obličeje
- g) vizika – pohledy (oční kontakt)

13) Který z těchto druhů neverbálních projevů pokládáte za nejméně důležitý:

- a) proxemika – volba vzájemné vzdálenosti mezi lidmi při komunikaci
- b) haptika – dotyky (např. podání ruky)
- c) kinezika - pohyby těla
- d) posturika - tělesné postoje
- e) gestika - gesta
- f) mimika – výrazy obličeje
- g) vizika – pohledy (oční kontakt)

14) Myslíte si, že neverbálními projevy může žák o sobě něco vypovědět:

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

15) Myslíte si, že je možné předat některá sdělení pouze neverbálními projevy bez verbálního přičinění:

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

16) Myslíte si, že je možné podle neverbálních projevů žáka odhadnout jeho povahové rysy nebo charakter:

- a) určitě ano*
- b) spíše ano*
- c) spíše ne*
- d) určitě ne*

17) Myslíte si, že neverbální projevy žáka napomáhají odhadnout jeho aktuální psychický stav:

- a) určitě ano*
- b) spíše ano*
- c) spíše ne*
- d) určitě ne*

18) Myslíte si, že se dá správnému a účinnému používání neverbálních projevů naučit (nejedná se tedy o vrozené rysy a schopnosti):

- a) určitě ano*
- b) spíše ano*
- c) spíše ne*
- d) určitě ne*

19) Jaký mají podle Vás v současné době žáci základních škol písemný projev:

- a) velmi dobrý*
- b) dobrý*
- c) spíše dobrý*
- d) spíše špatný*
- e) špatný*
- f) velmi špatný*

20) Nebylo by podle Vás na místě zařadit do výuky na základních školách předmět „komunikativní dovednosti“:

- a) určitě ano*
- b) spíše ano*
- c) spíše ne*
- d) určitě ne*

Ještě jednou Vám děkuji za objektivní vyplnění dotazníku a Váš čas nad ním strávený.

Bc. Alexandra Götzlová

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Alexandra Götzlová

Obor: Speciální pedagogika – učitelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Komunikativní dovednosti žáků základní školy

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 63

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 33

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 6

Počet ostatních zdrojů: 0

Vedoucí práce: PhDr. Albína Měchurová