

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Zuzana Melounová

Úroveň porozumění sdělení v ortokomunikaci pedagogických
pracovníků s rodinnými příslušníky žáků s narušenou komunikační
schopností

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jsem pouze prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 8. 2. 2016

.....
Bc. Zuzana Melounová

„Se starým O. se dá, na rozdíl od jiných lidí, mluvit o všem. S někým se nedá mluvit o ničem.

Arnošt Lustig

Děkuji PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce. Děkuji za její pomoc, ochotu, čas, trpělivost a cenné rady, které mi věnovala.

Velice ráda bych také poděkovala všem rodinným příslušníkům a pedagogům, kteří vynaložili čas i úsilí a vyplnili dotazníky nezbytné pro realizaci výzkumného šetření.

OBSAH

Úvod	8
1 VYMEZENÍ TERMÍNŮ	10
1.1 Porozumění	10
1.2 Komunikace	10
1.3 Ortokomunikace.....	10
1.4 Pedagogický pracovník.....	11
1.5 Rodič, rodinný příslušník.....	11
1.6 Žák s narušenou komunikační schopností	12
2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	13
2.1 Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti.....	13
1.1 Klasifikace narušené komunikační schopnosti	14
2.1.1 Vývojová nemluvnost (narušený vývoj řeči a vývojová dysfázie)	15
2.2.2 Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus).....	18
2.2.3 Narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie).....	20
2.2.4 Narušení plynulosti řeči (tumultus sermonis, balbuties).....	21
2.2.5 Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie).....	24
2.2.6 Narušení grafické stránky řeči	25
2.2.7 Poruchy hlasu	26
3 MEZILIDSKÁ KOMUNIKACE	28
3.1 Verbální a neverbální komunikace	28
3.1.1 Verbální komunikace	29
3.1.2 Neverbální komunikace	29
4 FUNKČNÍ KOMUNIKACE	31
4.1 Charakteristika zdravé komunikace.....	31
4.2 Aktivní naslouchání	32
4.3 Pasivita, asertivita a agresivita v mezilidské komunikaci.....	34

4.3.1	Jednoduché asertivní reakce.....	35
4.3.2	Asertivní desatero	36
4.4	Pozitivní program	37
4.5	Porozumění v mezilidské komunikaci.....	38
5	ŠKOLA, UČITEL A RODIČ, JEJICH VZÁJEMNÁ INTERAKCE, SPOLUPRÁCE A KOMUNIKACE	40
5.1	Stručná historie vzájemné spolupráce rodiny a školy.....	40
5.2	Význam vzájemné spolupráce a komunikace	41
5.3	Zapojení rodičů do života školy.....	43
5.3.1	Realizace spolupráce a komunikace rodičů a školy a její obvyklé formy	44
5.3.2	Realizace spolupráce a komunikace rodičů a školy a její obvyklé méně obvyklé formy	47
5.4	Spolupráce rodiny a školy v zahraničí	48
6	METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	52
6.1	Cíl práce	52
6.2	Metody šetření	52
6.3	Organizace výzkumného šetření	53
6.4	Charakteristika výzkumného souboru	53
7	Výsledky výzkumného šetření.....	55
7.1	Návratnost dotazníků	55
7.2	Hodnocení a srovnání výsledků odpovědí obou výzkumných vzorků	56
7.2.1	Hodnocení výsledků odpovědí na otázky určené pouze pro pedagogické pracovníky.....	56
7.2.2	Hodnocení výsledků odpovědí na otázky určené pouze pro rodinné příslušníky.....	60
7.2.3	Hodnocení a srovnání výsledků odpovědí na otázky pro rodinné příslušníky i pedagogické pracovníky.....	65
7.3	Závěry výzkumného šetření a diskuze.....	84

ZÁVĚR	86
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	88
SEZNAM ZKRATEK	94
PŘÍLOHY.....	95
ANOTACE	100

Úvod

Oblast komunikace a především porozumění v sociální komunikaci lidí je v dnešní době velmi diskutovaným tématem. Komunikace je základem lidské společnosti, která by bez ní nemohla existovat. Vzhledem k nemožnosti dostatečně ocenit význam lidské komunikace se tomuto tématu věnuje nemalé množství odborníků.

Modernizace školství jak v zahraničí, tak na území České republiky s sebou přináší nové poznatky, pohledy a především nové potřeby, kterým je bezesporu nutné se důkladně věnovat. Jedna z těchto nově vzniklých potřeb vyplývá z větší otevřenosti a přístupnosti českých škol veřejnosti a tím i rodinám žáků a studentů. Nutnost intenzivnější, častější a pravidelnější komunikace mezi školou a rodinou s sebou nese úskalí, se kterými si česká pedagogika ještě neumí zcela poradit. Budoucí i stávající pedagogové byli a ještě stále jsou připravováni především na interakci a komunikaci s žáky a studenty, ale velice významně zapomínáme na rodiče, jako na skupinu velmi početnou, na skupinu, se kterou se pedagogové ve své profesi, ať chtějí či ne, setkávají dnes a denně.

Kupodivu i odborníci a odborná literatura na komunikaci s rodinou žáků zapomínají. Důkazem toho je kupříkladu profesorka Nelešovská, která ve svých publikacích *„Pedagogická komunikace“* a *„Pedagogická komunikace v teorii a praxi“*, neuvádí jedinou zmínku o vzájemné komunikaci mezi rodinnými příslušníky a pedagogickými pracovníky, ač k tomu názvy publikací přímo vybízejí. Stejně tak tomu je na příklad u autorky Číhalové a její publikaci *„Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci: zkušenosti z praxe na 1. Stupni ZŠ“*. Ani v této knize, nenajdeme o komunikaci rodičů a školy jedinou informaci. Totožně je to u mnoha a mnoha dalších autorů a jejich odborných publikací.

Proto, a také navzdory tomu jsme se rozhodli tuto oblast pedagogiky probádat. Téma diplomové práce bylo vybráno na základě výzkumu, který autorka (Melounová 2014) této práce prováděla a publikovala v roce 2014 ve své bakalářské práci. Z tohoto výzkumu mimo jiné zjistila, že 90% pedagogických pracovníků je přesvědčeno, že jejich informace jsou pro rodinné příslušníky srozumitelné. Ovšem pouze 54,43 % z dotázaných rodinných příslušníků

žáků s narušenou komunikační schopností, skutečně těmto informacím rozumí. (Melounová 2014)

Tato skutečnost nás přiměla se zaměřit nejen na komunikaci mezi rodinnými příslušníky a pedagogickými pracovníky, ale také na jejich vzájemné porozumění, které je pro kvantitní, správnou a funkční komunikaci nezbytné.

Teoretická část této práce se nejprve zabývá velmi stručnou klasifikací narušené komunikační schopnosti. V jednotlivých podkapitolách definuje a popisuje etiologii vybraných druhů narušené komunikační schopnosti vzhledem k potřebám této práce. Další část práce je zaměřena na mezilidskou komunikaci a její funkční formu, kterou vymezuje a popisuje jejich druhy. V neposlední řadě tato diplomová práce pojednává již o konkrétní spolupráci, komunikaci a vzájemné interakci rodičů a učitelů, respektive rodiny a školy v širším pojetí.

Praktická část práce se věnuje zkoumání úrovně vzájemného porozumění mezi rodinnými příslušníky a pedagogickými pracovníky na vybrané škole.

1 VYMEZENÍ TERMÍNŮ

V této práci se objevují termíny, jejichž významem a specifikací se bude zabývat tato kapitola.

1.1 Porozumění

Psychologický slovník definuje porozumění jako pochopení souvislostí, vztahu, smyslu či podstaty problému. (Hartl, Hartlová 2015)

Pedagogický slovník pak termín porozumění definuje jako schopnost jedince pochopit význam obsahu sdělení ať už je prezentováno ve slovní, obrazové nebo symbolické podobě a zpracovat jej do podoby, která je pro něj smysluplná. Porozumění je základní součást procesu učení a předpokladem pro vzdělávání. (Průcha, Walterová, Mareš 2009)

1.2 Komunikace

I přesto, že je termín komunikace velmi často používán jak běžné, tak i v odborné mluvě, není definice tohoto pojmu v literatuře jednotná. Pojmu komunikace využívá nesčetné množství vědních oborů a v každém z nich se jeho význam odlišuje. Pro tuto práci můžeme komunikaci definovat dle Klenkové (Klenková 2006), která říká, že komunikací rozumíme schopnost lidí užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.

1.3 Ortokomunikace

Popsat a vysvětlit termín Ortokomunikace není jednoduché. Žádná dostupná česká ani zahraniční literatura tento termín nedefinuje.

Termín „ortokomunikace“ vznikl nejspíše složením předpony orto- a termínu komunikace. Předpona orto- pochází z řeckého slova *orthos* = rovný, přímý nebo správný. (Klimeš 2010)

Termín „ortokomunikace“ tedy znamená správná komunikace.

1.4 Pedagogický pracovník

Pro definování pojmu „pedagogické pracovník“, který se vyskytuje v této práci, využijeme definice, tak jak ji uvádí Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

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

Pro potřeby této práce považujeme za pedagogické pracovníky třídní učitele a učitelky, učitele a učitelky, vychovatele a vychovatelky, ředitele a ředitelky škol. Dále také další odborné pedagogické pracovníky jako jsou logopedové a logopedky a v neposlední řadě za pedagogické pracovníky považujeme asistenty a asistentky pedagoga.

1.5 Rodič, rodinný příslušník

V této práci se velmi často objevuje pojem rodič a to zejména v části teoretické. V praktické části se setkáváme s pojmem rodinný příslušník.

Za rodinného příslušníka pro potřeby této práce považujeme jedince, který náleží do užší blízké rodiny dítěte. Pro tuto práci pod pojmem rodinný příslušník chápeme i pěstouny, poručníky a osvojitele dětí.

1.6 Žák s narušenou komunikační schopností

Pedagogický slovník definuje „žáka“ jako člověka v roli vyučovaného subjektu. Také takto označuje dítě, které navštěvuje základní školu. (Průcha, Walterová, Mareš 2009)

Pro definování „žáka s narušenou komunikační schopností“ využijeme upravené definice narušené komunikační schopnosti, kterou uvádí Lechta (in Klenková 2006). Žák s narušenou komunikační schopností je dítě, navštěvující základní školu, jehož jedna nebo více rovin jazykových projevů působí rušivě vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Schopnost komunikace může být narušena v jedné (či více) ze čtyř jazykových rovin, ale i ve verbální i neverbální, mluvené i grafické formě komunikace. Narušena může být i receptivní či expresivní složka.

2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Narušená komunikační schopnost je předmětem vědního oboru logopedie a je jedním z jeho základních termínů (Klenková 2006). Tento termín zastřešil stávající termíny porucha či vada řeči. Za novou terminologií stálo dle Klenkové (2010) přetváření logopedie na moderní vědu. Došlo ke změně paradigmatu a z původní orientace na výslovnost, se logopedie zaměřuje na komunikaci v tom nejširším smyslu slova. Znamená to, že fundamentem termínu narušení komunikační schopnosti není jen mluva, řeč nebo jazyk, ale že se logopedie zaměřuje na všechny jazykové roviny a to morfologicko – syntaktickou, lexikálně – sémantickou, foneticko – fonologickou a pragmatickou (Peutelschmiedová in Vitásková, Peutelschmiedová 2005).

Synonymy pro českou narušenou komunikační schopnost jsou v angličtině „communication disability“ či v němčině „gestörte Kommunikationfähigkeit“ (Lechta 2003)

Termín narušená komunikační schopnost definuje Lechta (2013) takto:

„O narušené komunikační schopnosti člověka mluvíme tehdy, když se některá roviny jeho jazykového projevu (případně několik rovin současně) odchyluje od zažitých norem daného jazykového prostředí do té míry, že působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko – fonologickou, morfologicko – syntaktickou, lexikálně – sémantickou, pragmatickou rovinu nebo její kombinace.“ (Lechta 2013, s. 13).

2.1 Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti

Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti mohou být různé. Dle Klenkové (2006) můžeme příčiny rozdělit dle několika hledisek:

- Časové hledisko – k narušení může docházet v období prenatálním, perinatálním i postnatálním
- Lokalizační hledisko – Klenková (2006) považuje za nejčastější příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti genové mutace, vývojové odchylky, aberace chromozomů, orgánová poškození receptorů nebo poškození centrální nervové

soustavy. Na vývoj řeči má také vliv působení nepodnětného, nevhodného nebo nestimulujícího prostředí.

Dle stupně narušení komunikační schopnosti rozlišujeme narušení:

- Totální (úplné)
- Parciální (částečné).(Klenková 2010)

Klenková (2010) dále uvádí, že narušení komunikační schopnosti může vzniknout na orgánovém nebo funkčním podkladě:

- Orgánový podklad - narušení komunikační schopnosti vzniká na základě poškození orgánu participujícího na mluvení (například nádorové onemocnění hlasivek, jehož následkem mohou vzniknout poruchy hlasu)
- Funkční podklad - kdy narušení komunikační schopnosti vzniká na základě narušení funkce orgánu, který se podílí na tvorbě řeči.

1.1 Klasifikace narušené komunikační schopnosti

V logopedii se pro klasifikaci narušené komunikační schopnosti nejčastěji užívá symptomatická klasifikace dle Lechty (2013). Narušenou komunikační schopnost autor dělí do deseti kategorií, dle toho, jaký symptom je typický pro jednotlivá narušení.

- 1) vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
- 2) získaná orgánová nemluvnost (afázie)
- 3) získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
- 4) narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)
- 5) narušení plynulosti řeči (tumultus sermonis neboli breptavost, balbuties neboli koptavost)
- 6) narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
- 7) narušení grafické stránky řeči
- 8) symptomatické poruchy řeči
- 9) poruchy hlasu
- 10) kombinované vady a poruchy řeči

V následujících kapitolách se budeme stručně věnovat jednotlivým kategoriím narušené komunikační schopnosti. Pro potřeby této práce jsme se zaměřili pouze na ty kategorie, které se běžně vyskytují u žáků s narušenou komunikační schopností.

2.1.1 Vývojová nemluvnost (narušený vývoj řeči a vývojová dysfázie)

Termín vývojová nemluvnost zastřešuje termíny narušený vývoj řeči a vývojová dysfázie. Mlčáková (2010) ovšem udává, že v současné logopedii k termínu vývojová nemluvnost používáme ekvivalentní termín narušený vývoj řeči.

2.1.1.1 Narušený vývoj řeči

Vývoj řeči je velice složitý proces, který je ovlivňován vývojem motoriky, myšlení, sensorického vnímání a socializací dítěte. Na vývoji řeči se podílí nesčetné množství faktorů, které dělíme na vnitřní a vnější. (Klenková 2006)

Za vnitřní faktory považujeme stav organismu a fyzické i psychické schopnosti dítěte. Jsou zde velmi podstatné vrozené dispozice a nadání pro řeč, správný vývoj nervového systému, zdravý vývoj orgánů podílejících se na tvorbě řeči, nepoškozená funkce zrakového a sluchového analyzátoru a stejně tak i dobrý fyzický a psychický vývoj. V neposlední řadě je důležitá i uspokojující úroveň intelektu. (Klenková 2006)

Za vnější faktory považuje Klenková (2006) především vliv prostředí a výchovy, přiměřenost a množství podnětů pro rozvoj řeči a stimulaci dítěte ke komunikaci.

Mikulajová, Rafajdusová (2009) říkají, že o narušeném vývoji řeči mluvíme tehdy, když má dítě narušenou schopnost rozumět mluvené řeči a/nebo vyjadřovat se řečí v porovnání s vrstevníky. Stejně autorky dodávají, že narušení vývoje řeči se v různých obdobích života projevuje různě a mění se s věkem a vývojem dítěte. Narušený vývoj řeči se může objevit jako dominující příznak v klinickém obrazu, jak je tomu například u vývojové

dysfázie, ale může se vyskytnout také jako součást jiných vývojových poruch či onemocnění. (Lechta 2005)

Klasifikaci narušeného vývoje řeči z pohledu vývoje řeči zpracoval Sovák (in Klenková 2006). Sovák (in Mlčáková 2010) narušený vývoj řeči klasifikuje takto:

- Opožděný vývoj řeči – při opožděném vývoji řeči pozorujeme u dítěte takové opoždění, které lze v průběhu dalšího vývoje, pomocí včasného zásahu, eliminovat a tím dosáhnout tzv. normy, ovšem s časovým opožděním. Mezi příčiny opožděného vývoje řeči řadíme nedostatečnou motivaci a stimulaci dítěte či nepodnětné řečové prostředí. Jistý vliv může mít dědičnost, kde se sklony k opoždění vývoje řeči přenáší častěji ze strany otce a spíše se projevuje u chlapců. Opožděný vývoj řeči pozorujeme u dětí s opožděním vývoje centrální nervové soustavy a také u dětí s nedoslýchavostí. Dále pak u dětí s vadami zraku, u dětí s poruchou intelektu, autistickými rysy nebo autismem. Opožděný vývoj řeči můžeme pozorovat u dětí s akustickou dysgnózií. (Mlčáková 2010) Klenková (2006) říká, že prognóza opožděného vývoje řeči je dobrá v případě včasné intervence. Důležitý je správný mluvní vzor a podněcování dítěte ke komunikaci.
- Omezený vývoj řeči – omezený vývoj řeči se projevuje ve všech jazykových rovinách. Objevuje se u dětí s těžkým sluchovým postižením, mentálním postižením a u dětí s poruchou autistického spektra. Výjimečně se může vyskytnout u dětí, vyrůstajících v nepříznivém a nepodnětném prostředí. U omezeného vývoje řeči není možné již očekávat návrat do normy (Mlčáková 2010).
- Přerušovaný vývoj řeči – vývoj řeči je přerušovaný. Příčinou přerušování mohou být duševní onemocnění, úrazy nebo těžká psychická traumata. Vývoj řeči může pokračovat dále a může dosáhnout normy, ale jen za předpokladu, že příčina přerušování je odstraněna. (Klenková 2006) Vznik sekundárního onemocnění (např. demence), může zapříčinit omezený vývoj řeči. (Mlčáková 2010)

- Odchylný (scestný) vývoj řeči – vzniká nesprávným vývojem řeči, a to pouze v některých z jazykových rovinách. Objevuje se při rozštěpech patra, kdy můžeme pozorovat poruchy artikulace. (Mlčáková 2010)

2.2.1.2 Vývojová dysfázie

Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) z roku 1992 rozeznáváme dva druhy vývojové dysfázie a to F80.1 Expresivní porucha řeči a F80.2 Receptivní porucha řeči. (Mlčáková 2010)

Vývojovou dysfázii řadíme k vývojovým centrálním poruchám řeči. (Klenková 2006). Dle Klenkové (2006) byla vývojová dysfázie ve starší odborné literatuře nazývána jako sluchoněmota, alálie, dětská vývojová nemluvnost či afemie. Mikulajová, Rafajdusová (1993) uvádí další termíny jako dyslogie, vývojová afázie nebo anglické termíny „developmental language disorder“ a „specific language impairment“.

V Českém jazyce používáme termín vývojová dysfázie, který vznikl z přípony dys-, která naznačuje, že se jedná o narušení dosud nevyvinutých funkcí a o narušení vrozené. Druhá část slova – fázie, z řeckého slova *fasi*, což v překladu znamená mluvit. (Mlčáková 2010)

Pro definování vývojové dysfázie použijeme definici Mikulajové, Rafajdusové (1993, s. 30): „*Vývinová dysfázia sa diagnostikuje vtedy, keď je prítomný narušený vývin jazykových schopností, ktorý sa nedá vysvetliť ani mentálnou retardáciou, ani fyzickým handicapom, ani poruchou sluchu, ani citovou depriváciou či emočnými poruchami ani nepriaznivými vplyvmi prostredia a výchovy.*“

Příčiny vzniku jsou předmětem neustálého zkoumání. Nejčastěji se odborná literatura shoduje na přítomnosti bilaterální difúzní kortikální léze (Dlouhá in Vitásková 2005) a také na multifaktoriální příčině (Mikulajová in Vitásková 2005)

Oblast symptomů vývojové dysfázie je velmi široká. Peutelschmiedová (2005) říká, že u jedinců s vývojovou dysfázií se ve svých jazykových projevech a problémech velmi liší,

a proto můžeme říct, že nenalezneme dva stejné dysfatiky. Vitásková (2005) dělí projevy do následujících kategorií:

- Symptomy na úrovni řeči a jazyka – poruchy krátkodobé sluchové paměti, malá aktivní slovní zásoba, narušení v oblasti fonologického vnímání distinktivních rysů hlásek, porucha binokulární integrace akustických podnětů a za nejvýraznější symptom považuje autorka dysgramatismy.
- symptomy vyplývající z psychologických a speciálněpedagogických vyšetření – jako příklad můžeme uvést psychomotorický neklid, poruchy pozornosti a aktivity, impulzivitu, snadnou unavitelnost, opoždění vývoje jemné motoriky, poruchy pravolevé orientace.

Oblast symptomů vývojové dysfázie je velmi široká. Peutelschmiedová (2005) říká, že jedinci s vývojovou dysfázií se ve svých jazykových projevech a problémech velmi liší, a proto můžeme říct, že nenalezneme dva stejné dysfatiky. V oblasti sluchové percepce se objevují obtíže při rozlišování distinktivních rysů hlásek, artikulační neobratnost a z ní plynoucí specifické asimilace hlásek. (Mlčáková 2010) V oblasti uchovávání a zpracovávání informací se u klientů s dysfázií můžeme setkat s poruchou krátkodobé, verbálně akustické paměti. Vitásková (2005) u dysfatiků popisuje přítomnost impulzivity, poruch pozornosti a aktivity, poruch koncentrace pozornosti. V oblasti symptomů na úrovni řeči a jazyka se setkáváme s jedním s nejvýraznějších projevů vývojové dysfázie, s dysgramatismy. (Vitásková 2005) Objevují se v morfologii i v syntaxi (Mlčáková 2010). U dětí s vývojovou dysfázií se dále objevuje dyslexie, dyspraxie, porucha kresby, neschopnost udržet dějovou linii (Lejsek in Klenková 2006), opoždění vývoje jemné i hrubé motoriky, poruchy v pravolevé orientaci, taktilním vnímání a pozorovat můžeme i narušení v oblasti motoriky mluvidel (Vitásková 2005)

2.2.2 Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)

Mezinárodní klasifikace nemocí MKN – 10 mutismus řadí do kategorie F94 – *Poruchy sociálních vztahů se vznikem specificky v dětství a adolescenci* (Klenková 2006).

Termín mutismus vychází z latinského slova *mutus*, což v překladu znamená němý (Tichá 2009). Tichá (2009, s. 274) definuje mutismus: „*Mutismus představuje získanů stratu řeči na funkčnom podklade, ktorá nie je podmienená organickým poškodením CNS.*“

Definici v užším smyslu slova pak uvádí Mlčáková (2010 s. 181) „*Mutismus je považován za funkční poruchu, reakci na jistou zátěžovou situaci, kdy hlavním symptomem je náhlá ztráta schopnosti komunikovat mluvenou řečí, jedinec nemluví, přes psychické obtíže se mu to nedaří, přestože mluvit chce.*“

Mutismus je považován za hraniční oblast mezi různými vědeckými obory. Konkrétně mezi psychiatrií, psychologii, foniatrií a logopedií. (Klenková 2006). V některých zemích Evropské unie kvůli svému psychickému podkladu, spadá mutismus do sféry psychotických poruch, nikoli do oblasti logopedie. (Peutelschmiedová 2005).

Mutismus se nejčastěji objevuje u dětí předškolního a mladšího školního věku. Pravděpodobnost vzniku mutismu mohou zvyšovat osobnostní vlastnosti, způsob výchovy, ale také tělesné tresty či projevy agresivního chování mezi rodiči. Dále pak výsměch nebo ponižování ze strany vrstevníků či dospělých osob (Klenková 2006).

Nejčastější klasifikaci, objevující se v odborné literatuře uvádí Tichá (2009)

- Elektivní mutismus – často se užívají ekvivalentní termíny t selektivní nebo výběrový mutismus. Projevuje se mlčením za přítomnosti konkrétní osoby nebo v určité situaci.
- Totální mutismus – základní charakteristikou je úplně oněmění. Objevuje se po nějakém traumatickém zážitku nebo šoku a náhle ztrácí schopnost komunikace hlasitou řečí. Jedinec mluvit chce, ale není schopen. (Peutelschmiedová 2005).

Peutelschmiedová (2005) do klasifikace přidává:

- Surdomutismus – jedná se o vzácně se vyskytující narušení komunikační schopnosti. Projevuje se náhlou ztrátou schopnosti komunikovat hlasitou řečí, která je doprovázena současně ztrátou schopnosti rozumět slyšené řeči.

2.2.3 Narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)

Do oblasti narušení zvuku řeči řadíme rinolalii, pro kterou můžeme použít ekvivalentní termín huhňavost, a palatolalii, kterou označujeme narušení komunikační schopnosti, jejíž příčinou jsou orofaciální rozštěpy (Klenková 2006).

2.2.3.1 Rinolalie

Dle Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 (MKN – 10) zařazujeme rinolalii do R49. 2 Hypernazalita a hyponazalita (Mlčáková 2010)

Mlčáková (2010) uvádí, že v logopedické terminologii se rinolalie označuje také termínem huhňavost. V terminologii lékařské se používá termín rinofonie (rinophonia).

Patologické snížení nebo zvýšení nosovosti v mluvené řeči se označuje jako porucha nosní rezonance, kterou označujeme za rinolalii neboli huhňavost. Rinolalie představuje patologickou změnu rezonance, proměnu zvuku jednotlivých hlásek a taktéž i mluvené řeči samotné (Kerekrétiiová 2003)

Škodová a Jedlička.(2012) uvádí tři typy huhňavosti:

- Huhňavost otevřená (rinophonia aperta, hyperrhinophonia) – objevuje se při patologickém zvýšení nosovosti neboli hypernazalitě.
- Huhňavost zavřená (rinophonia clausa, hyporhinophonia) – objevuje se při patologickém snížení nosovosti neboli hyponazalitě.
- Huhňavost smíšená (rinophonia mixta) vzniká kombinací hypernazality a hyponazality (Kerekretiová 2003)

Příčiny vzniku hypernazality dělí Škodová a Jedlička (2007) na organické, mezi které patří rozštěpy měkkého a tvrdého patra, vrozeně zkrácené měkké patro, patologická činnost svalstva měkkého patra, centrální obrny, obrny měkkého patra, periferní obrny, apod. a příčiny funkční, které se mohou objevit při snížené činnosti svalstva patrohltanového

uzávěru. Dále pak také při neurózách a hysteriích, mentální retardaci nebo také jako návyk po odstranění nosních či krčních mandlí (Škodová, Jedlička 2007)

Mezi příčiny vzniku hyponazality řadíme vrozené úzké nosní průduchy, deformace obličeje či vybočenou nosní přepážku. Jako získané příčiny hyponazality můžeme uvést nádory, cysty, polypy, hypertrofie nosních či krčních mandlí či deformaci nosní přepážky po úrazech nosu a podobně (Škodová, Jedlička 2007)

2.2.3.2 Palatolalie

„Palatolalie (z latin. Palatum – patro) je druh narušené komunikační schopnosti, který vzniká na základě orofaciálního rozštěpu.“ (Klenková a kol. 2012, s. 65)

Mezi orofaciální rozštěpy řadíme rozštěpy ústní, obličejové a tvářové (Klenková 2006). Vohradník (in Vitásková 2005) rozděluje orofaciální rozštěpy na typické (tj. rozštěp rtu, rozštěp rtu a čelisti, celkový rozštěp a rozštěp patra) a na atypické (tj. mediální rozštěp rtu, makrostomii, šikmý rozštěp obličeje, rozštěp nosu, apod.) Rozštěpy vznikají ve 4. – 9. týdnu nitroděložního vývoje a jedná se o velice těžké vrozené vady. (Klenková a kol. 2012)

Palatolalie se především projevuje poruchou rezonance, artikulace a srozumitelnosti řeči. Mezi další symptomy, které se nemusí ovšem projevit u každého jedince, patří narušený vývoj řeči, poruchy hlasu a narušené koverbální chování. (Kerekrétiová 2003)

2.2.4 Narušení plynulosti řeči (tumultus sermonis, balbuties)

Narušení fluence řeči zahrnuje dva typy narušené komunikační schopnosti, a to Tumultus sermonis (breptavost) a balbuties (koptavost). Koptavost je poruchou narušení dynamiky řeči, breptavost se projevuje narušením tempa řeči. Vzhledem k rozsáhlé problematice koptavosti vzniklo v moderní logopedii samostatné odvětví – balbutiologie. (Mlčáková 2010)

2.2.4.1 Tumultus sermonis (breptavost)

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10) zařadila tumultus sermonis do F98. 6 Breptavost (Mlčáková 2010)

Weiss (in Tarkowski 2003, s. 282) uvádí definici breptavosti: „*Jde o narušení komunikační schopnosti charakteristické tím, že si ho daná osoba neuvědomuje, má malý rozsah pozornosti, narušena je percepce, artikulace a formování výpovědi. Rovněž se jedná o narušení myšlenkových procesů programujících řeč na bázi dědičných predispozic. Breptavost je projevem centrálních poruch řeči a působí na všechny komunikační cesty, tj. čtení, psaní, rytmus, hudebnost a chování.*“

Příčiny vzniku breptavosti nejsou zcela známy. V posledních letech uvádí odborná literatura, že klinický obraz breptavosti je obdobný symptomům lehké mozkové dysfunkce (Vymlátílová in Škodová, Jedlička 2007). Klenková (2006) uvádí jako možné příčiny vzniku breptavosti také dědičnost, organický podklad, ale také neurotický či polyfaktoriální charakter. Názory odborníků, že za vznik breptavosti může poškození mozku v podkorové oblasti, dokazuje i to, že téměř 50% pacientů s tumultem má pozitivní nález na EEG. (Škodová, Jedlička. 2007)

Z toho důvodu, že breptavost má charakter syndromu, musíme na breptavost pohlížet jako na celý soubor příznaků. (Mlčáková 2010)

Škodová a Jedlička (2007) tvrdí, že mezi projevy breptavosti, znatelné v mluvené řeči, řadíme akceleraci, opakování a redukci slabik, narušenou artikulaci a dýchání, hlasové poruchy a dysmúzií.

Breptavost se projevuje i v neverbálním projevu, především v oblasti chování, které může být unáhlené, impulzivní či roztržité. Jedinci s breptavostí bývají často špatnými posluchači. Oblast symptomů zasahuje také motoriku a může se projevit i v psané formě řeči (Škodová, Jedlička 2007)

2.2.4.2 Blabuties (kocktavost)

Podle 10. Revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) z roku 1992 řadíme balbuties mezi poruchy chování a emocí F98.5 Kocktavost (Mlčáková 2010).

Vyčerpávající definici kocktavosti uvádí Lechta (2010, s. 28): „*Jde o syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickými nedobrovolnými specifickými pauzami narušujícími plynulost procesu mluvení a tím působícími rušivě na komunikační záměr. Je to multifaktoriální dynamický a variabilní syndrom narušené komunikační schopnosti se složitou symptomatikou, která je často důsledkem několika parciálních, vzájemně se prolínajících, navazujících nebo recipročně i souhrnně reagujících příčin.*“

Odborná literatura se doposud neshoduje na jednotné příčině vzniku kocktavosti. Lechta (2010) uvádí jako pravděpodobně nejčastější příčinu dědičnost. Dle Mlčákové (2010) se dědí ovšem jen určité dispozice. Ke vzniku kocktavosti může dojít, přidají-li se k dědičným faktorům další činitelé. Lechta (2010) dále uvádí, že za vznikem kocktavosti stojí sociální prostředí, ve kterém jedinec žije, jeho vlastní psychické procesy, orgánové odchylky a další příčiny (přecvičování leváků k používání pravé ruky, poruchy metabolismu či vícejazyčnost). Peutelschmiedová (2005) tvrdí, že na vzniku kocktavosti mohou mít také vliv neurologické faktory, poškození mozku v těhotenství a v průběhu porodu, biochemické faktory, fyzikální změny ve fonačním ústrojí a odchylky interhemisferálních vztahů.

Jakožto syndrom se projevuje kocktavost souborem příznaků, které lze pozorovat ve všech jazykových rovinách (Klenková 2006). Klenková (2006) uvádí, že příznaky se neustále mění a kombinují dle momentální situace, ve které se balbutik nachází. Klenková (2006) mezi typické příznaky kocktavosti řadí narušení respirace (dýchání je nepravidelné, povrchní a přerývané), narušení fonace (na hlasivkových vazech se objevují spazmy, které způsobují obtíže s fonací), narušení artikulace, dysprozódie, embolofrázie (užívání slovních vmetků) a parafrázie. U balbutiků se mohou objevit obtíže v písemném projevu a jemné motorice. V oblasti tělesných projevů můžeme pozorovat změněnou frekvenci pulsu, zvýšený krevní tlak, zvýšenou unavitelnost či nespavost. (Klenková 2006)

2.2.5 Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)

Artikulace neboli článkování řeči je jistou souhrou mluvních orgánů při mluvě. Poruchy či odchylky v artikulaci se objevují jak u dětí tak u dospělých a mezi tyto poruchy řadíme dyslalii a dysartrii (Mlčáková 2010)

2.2.5.1 Dyslalie

Dle 10. Revize mezinárodní klasifikace nemocí řadíme dyslalii mezi poruchy psychického vývoje do kategorie F80, konkrétně F80.0 Specifická porucha artikulace řeči. (Mlčáková 2010)

V logopedické terminologii používáme taktéž ekvivalentní termíny patlavost (Klenková 2006) a psellismus (Krauhlová 2013).

Dle Krauhlové (2013) definujeme dyslalii jako poruchu, která se projevuje vadnou výslovností hlásek, vynecháváním či jejich zaměňováním. Je nejrozšířenějším a neznámějším narušením komunikační schopnosti, zejména v dětském věku. (Peutelschmiedová 2005)

V souvislosti s dyslalií je třeba zmínit tzv. „fyziologickou dyslalii“. Jedná se o přirozené odchylky v přesnosti tvoření hlásek během vývoje řeči dítěte. Fyziologickou dyslalii můžeme pozorovat okolo 3. a 4. roku dítěte. Pokud se vadná výslovnost objevuje i po sedmém roce života, hovoříme již o dyslalii. (Mlčáková 2010)

Z hlediska etiologie dyslalie se zpravidla nejedná o jednu příčinu ale o jejich celý komplex. (Gúthová 2009) Krauhlová (2013) za nejčastější příčiny vzniku dyslalie považuje dědičnost, vrozené dispozice, vliv prostředí či patologii mluvních orgánů.

Symptomatologie dyslalie používá následující termíny (Mlčáková 2010):

- Mogilálie - taktéž eliminace, kdy dítě pravidelně vynechává hlásku (například místo „tráva“ vysloví „táva“)
- Paralálie – taktéž substituce, kdy dítě nahradí hlásku jinou, která je pro něj z pohledu výslovnosti snazší (například místo „kráva“, vysloví „kláva“)

- Nesprávně (vadně) tvořenou hlásku vyjadřujeme pomocí řeckého názvu hlásky a příponou – ismus. (například nesprávnou výslovnost hlásky S nazýváme sigmatismus. Podle místa vadného tvoření hlásky přidáme označení, například labiodentální sigmatismus.). (Mlčáková 2010)

2.2.5.2 Dysartrie

Neubauer (2007, s. 44) definuje dysartrii jako „*poruchu motorické realizace řeči na základě organického poškození nervové soustavy*“ Při dysartrii jsou v různém rozsahu a míře přítomny narušení respirace, fonace, rezonance a artikulace. (Neubauer 2007)

Dle MKN – 10 řadíme dysartrii do kategorie R47.1 Anartrie a dysartrie. O anartrii mluvíme tehdy, jedná – li se o úplnou ztrátu schopnosti artikulovat. (Mlčáková 2010)

2.2.6 Narušení grafické stránky řeči

Vitásková (2005) říká, že základními jednotkami, souvisejícími s oblastí narušení grafické stránky řeči, jsou specifické vývojové poruchy školních dovedností, získané poruchy čtení a psaní a specifická vývojová porucha motorické funkce.

Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) z roku 1992 rozlišujeme tyto kategorie specifických vývojových poruch školních dovedností: (Vitásková 2005)

- F 81.0 Specifická porucha čtení (dyslexie)
- F 81.1 Specifická porucha psaní (dysortografie)
- F 81.2 Specifická porucha počítání (dyskalkulie)
- F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F 81.8 Jiné poruchy školních dovedností (dysgrafie)
- F 81.9 Vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované

Z pohledu etiologie se moderní logopedie přiklání k multifaktoriální příčině vzniku specifických vývojových poruch školních dovedností. Kombinují se zde příčiny endogenní,

kam řadíme genetické dispozice (Wolff in Vitásková 2005), kortikální morfologické abnormality (Robinson a kol. in Vitásková 2005), motorické deficity a tak dále, a příčiny exogenní, které spíše umocňují vnitřní dispozice, kam řadíme didaktogenní vlivy, postoj rodičů či výchovu (Vitásková 2005)

Specifické vývojové poruchy školních dovedností se projevují u každého jedince či konkrétní poruchy individuálně. Z nesespecifické projevy, které můžeme pozorovat i u jiných vývojových poruch, považujeme deficity pozornosti, unavitelnost, poruchy paměti, deficity v oblasti motoriky, obtíže v pravolevé orientaci, obtíže ve vnímání času a prostoru, či emoční labilitu. Specifické projevy se poté vztahují ke konkrétnímu druhu specifické poruchy školních dovedností. (Vitásková 2005)

2.2.7 Poruchy hlasu

Logopedického slovník definuje hlas jako „*prostředek lidské komunikace*“ (Dvořák 2001, s. 77)

Jedlička (2007) tvrdí, že oblast poruch hlasu nepatří do působnosti klinických logopedů, nýbrž do oboru foniatrie. Kerekrétiová (2003) ovšem tvrdí, že interdisciplinární přístup logopedie a foniatrie způsobil významný pokrok kupředu, co se problematiky poruch hlasu týče.

Dle Mezinárodní klasifikace nemocí zařazujeme F 44.4 Psychogenní dysfonie a afonie (Dvořák 2001) Termínem afonie rozumíme úplné bezhlasí, dysfonie znamená poruchu hlasu hovorového (Kerekrétiová 2009)

Pro definování poruch hlasu se v odborné literatuře stále nejčastěji cituje definice Sováka z roku 1981 (In Kerekrétiová 2003, s. 142), kdy definuje poruchu hlasu jako „*patologickou změnu v individuální struktuře hlasu, změnu v jeho akustických kvalitách, způsobu tvoření a používání, přičemž v hlase se mohou vyskytnout i různé vedlejší zvuky.*“

Peutelschmiedová (2005) uvádí nejčastější příčiny poruch hlasu

- Dědičnost
- Vliv prostředí

- Hormonální odchylky
- Audiogenně podmíněné poruchy
- Operační zákroky
- Postižení centrální nervové soustavy

Klenková (2006) uvádí, že jednou z významných příčin vzniku poruch hlasu je nedodržování pravidel hlasové hygieny.

3 MEZILIDSKÁ KOMUNIKACE

Ačkoliv je pojem komunikace všeobecně používaný a v našich myslích pevně zakotvený, hledání celistvé definice můžeme považovat za nesplnitelný úkon. I když definic pojmu komunikace je nepřehledné množství, každá vychází z určitého pojetí tohoto termínu. (Žantovská 2015). Pojem komunikace využívají obory jako je pedagogika, psychologie, lingvistika, sociologie a mnoho dalších. (Klenková 2006)

Klenková (2006) definuje komunikaci jako obecně lidskou schopnost využívat výrazových prostředků k vytváření, pěstování a udržování mezilidských vztahů.

Jankovský (2003) tvrdí, že komunikace je velmi významnou činností. Vzájemné vyměňování a sdělování informací v rámci společnosti, společenského prostředí nazýváme sociální komunikací. Sociální komunikace má důležitou úlohu při procesu socializace a personalizace každého lidského jedince. Termínem socializace rozumíme zapojování, integrování nebo tzv. vrůstání do společnosti. Pojem personalizace představuje proces utváření osobnosti jedince v její neopakovatelnosti a jedinečnosti. (Jankovský 2003)

Cílem komunikace je zjednodušeně řečeno, vyjádření názoru, sdělení, myšlenky nebo také přesvědčení komunikačního partnera o správnosti vlastních postojů. (Pech 2009). Klenková (2006) doplňuje, že cílem komunikace je také vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.

Co se týče významu a důležitosti lidské komunikace, nelze je dostatečně ocenit. Bez komunikace by nemohla existovat žádná společnost (Klenková 2006). Komunikace je pro život lidí důležitější než si umíme představit. Jakmile spolu lidé v rámci společenství přestanou komunikovat, dochází k narušení základních vztahů a společenství chřadne. (Jankovský 2003)

3.1 Verbální a neverbální komunikace

Pomocí verbální komunikace sdělujeme především abstraktní obsahy, kdežto neverbální komunikace je nástrojem sdělování situací, emocí či snah. Další rozdíl mezi verbální a neverbální komunikací najdeme zejména v tom, že verbální je úmyslná, záměrná,

neverbální pak velmi často nevědomá. Prostřednictvím neverbální komunikace člověk nechtěně sděluje to, co by zřídka chtěl sdělit za pomoci slov. (Nakonečný 2009) Klenková (2006) pak podstatný rozdíl mezi verbální a neverbální komunikací vidí v tom, že neverbální komunikace vždy doplňuje komunikaci verbální ve své ústní podobě. Neverbální komunikace může vystupovat i samostatně. (Klenková 2006)

3.1.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace je specifickým lidským způsobem předávání informací, která má formu psané či mluvené řeči, (Nakonečný 2009), což umožňuje znalost jazyka (Vybíral 2009). Jazyk i řeč spolu úzce souvisí. Aby mohl člověk mluvit (řeč), musí znát (jazyk) například náš, český jazyk. (Klenková 2006)

Pech (2009) uvádí, že kvalita verbální komunikace je úměrná schopnosti jedince využívat slovní zásobu.

3.1.2 Neverbální komunikace

Pojmem neverbální komunikace rozumíme komunikaci buď bez přítomnosti verbálních prostředků, nebo s jejich pomocí (Pech 2007). Neverbální komunikace se hůř ovládá vůlí, je automatická, mimovolní, proto jsme schopni podle ní velice snadno poznat opravdový pocit nebo záměr člověka (Praško, Prašková 2007). Komunikace neverbální je rychlá a probíhá v podstatě okamžitě při spatření druhé osoby. (Jankovský 2009)

Neverbální komunikace má v praxi mimořádný význam, protože výraznou část informací získáváme právě prostřednictvím ní. V sociální psychologii se uvádí, že více jak 50% informací předáváme mimikou, tedy pohyby obličejových svalů, téměř 40% informací předáváme hlasem (intonace, tón, výška a další) a pouhých 10% zbývá na to, co skutečně říkáme. (Jankovský 2009)

Praško, Prašková (2007) uvádí následující součásti neverbální komunikace:

- Zrakový kontakt – jeho navození, udržení
- Mimika – pohyby obličejových svalů, pohyby úst a očí či výrazy tváře
- Kinetika – pohyby těla jako celku a jejich koordinace, styl chůze
- Gesta a Gestikulace – pohyby a postavení rukou
- Haptika – doteky (polibek, podání ruky, objetí, apod.)
- Proxemika – vzdálenosti (a její změny) od komunikačního partnera
- Teritorialita – obsazení a využití prostoru
- Posturika – poloha těla či fyzický postoj, postavení nohou a rukou
- Paralingvistika – tón hlasu, hlasitost řeči, intonace, výslovnost, frázování apod.
- Jiné znaky-produkce – celkový vzhled, oblečení, účes, čistota, osobní výkony, apod.

4 FUNKČNÍ KOMUNIKACE

„Zdravá komunikace je nazývána také komunikací funkční – v protikladu k dysfunkčním výměnám, jako jsou nebrzděné emoční exploze, dvojitěné či agresivní promluvy, paušálně zobecňující či zatracující výroky, lhaní, simulace nebo disimulace, rezignované a poráženecké projevy aj.“. (Vybíral 2005, s. 226)

Vybíral (2005) ve svých publikacích nejčastěji používá termín zdravá komunikace, Křivohlavý (in Plaňava 2005) propojuje kvalitu komunikace s kvalitou a smysluplností lidského života. Jiní autoři například Plaňava (2005) používá taktéž termíny zdravá, efektivní či funkční komunikace.

Vybíral (2005) stejně jako Křivohlavý uvádí, že kvalita komunikace významným způsobem ovlivňuje kvalitu života. Strádání, způsobené nedostatkem komunikace, především té kvalitní, se objevuje u osob v kulturní, sociální či geografické izolaci, u lidí opuštěných, osamělých či žijících samotářsky, ale také u osob dlouhodobě žijících s partnerem komunikujícím dysfunkčně. Strádání se také objevuje u žen na mateřské dovolené, které jsou po dobu několika let odkázané pouze na vztah s dítětem. U těchto jedinců s nedostatkem kvalitní lidské komunikace se mohou projevit vztahové nebo také řečové poruchy (Vybíral 2005).

4.1 Charakteristika zdravé komunikace

Vybíral (2005) ve své knize Psychologie lidské komunikace uvádí následující charakteristiky zdravé komunikace:

- Bezprostřednost reakce – odpověď neodkládáme na později. Dlouhé odmlky, může komunikační partner vnímat jako formu trestu, únikové tendence nebo mohou partnera znejistit. Tyto odmlky snadno způsobí poruchu momentálního kontaktu. Zafixování těchto poruch může zapříčinit i delší poruchy ve vztahu. (Vybíral 2005)
- Kognitivní přizpůsobování – znamená přizpůsobit se stejné jazykové a inteligenční úrovni komunikačního partnera. Kognitivní přizpůsobování, ale neznamená změnu názorů nebo stát se snadno ovlivnitelným. (Vybíral 2005)

- Zájem o druhého – zájmem o komunikačního partnera vyjadřujeme zájem nejen o jeho sdělení ale i o něj samotného v rovině komunikace. Zájem o druhého dáváme najevo udržováním zrakového kontaktu, pozorným nasloucháním, trpělivostí, přívětivým hlasem přátelským pohledem či sdílením emocí s partnerem. Taktéž verbálními a neverbálními projevy. (Vybíral 2005)
- Reciprocita – taktéž vzájemnost. Pro vlastní vyjádření by měl mít každý s komunikačních partnerů přiměřený prostor. Při vzájemné komunikaci je nevhodné druhého přerušovat, nebo mu vůbec neumožnit se vyjádřit. (Vybíral 2005)
- Humor – humorné momenty v komunikaci uvolňují atmosféru a napomáhají udržet pozornost. V některých případech může být ale humor neadekvátní, přehnaný, urážlivý, vulgární, nebo v dané situaci nevhodný. (Vybíral 2005)
- Třikrát ne – při zdravé komunikaci není vhodné zahrnout partnera přemírou požadavků a kritiky. Pokud chceme partnerovi vyjádřit zklamání, není potřeba jej zbytečně dramatizovat. Není nutné zklamání vícekrát připomínat nebo vyvozovat dalekosáhlé závěry. (Vybíral 2005)
- Podpora vývoje a flexibility – funkční komunikaci charakterizuje otevřenost, možnost navázat na předchozí rozhovor, možnost pokračovat. Zdravá komunikace podporuje osobnostní rozvoj obou partnerů. Při zdravé komunikaci uplatňujeme toleranci a empatii. (Vybíral 2005)
- Konzistence interakcí – při, během i po zdravé komunikaci se chováme konzistentně, tedy stále stejně. Snažíme se vyhnout pomluvám a jsme upřímní. (Vybíral 2005)
- Uvolnění – v závěru zdravé komunikace by mělo docházet k uvolnění a případně k odstranění vzniklého napětí. (Vybíral 2005)

4.2 Aktivní naslouchání

Aktivní naslouchání můžeme označovat také jako naslouchání zúčastněné (Plaňava 2005). Pomocí aktivního naslouchání dáváme komunikačnímu partnerovi najevo, že mu rozumíme a přijímáme to, co nám říká. (Praško, Prašková 2007) Aktivní naslouchání se vyznačuje aktivitou naslouchajícího, který registruje partnerovo sdělení a zároveň kognitivně, emočně i akčně participuje na rozhovoru. (Plaňava 2005)

Praško, Prašková (2007) ve své publikaci uvádí následujících 9 zásad aktivního naslouchání:

- Neverbálním chováním dáváme najevo porozumění a přijetí.
 - Udržujeme zrakový kontakt
 - Dáváme druhému najevo náš zájem o sdělení (mimikou, gesty, přikyvování hlavou apod.)
 - Necháme druhého domluvit
- Použijeme jednoduché slovní ujištění, že nasloucháme.
 - „ano, chápu Vás...“
 - „Rozumím...“
 - „hmm, aha...“
- Vcítíme se co nejvíce do partnera.
- Přeformulujeme nejdůležitější myšlenky a pocity partnera (využíváme empatické reflexe).
- Použijeme otevřené otázky.
- Použijeme oceňující výroky.
- Parafrázujeme tu a tam, co druhý řekl.
- Použijeme sumarizující výroky.
- Vyvarujeme se
 - Čtení „mezi řádky“ a domýšlení myšlenek.
 - Doporučení a rad.
 - Skákání do řeči a přerušování komunikačního partnera.

Užitím aktivního naslouchání v komunikaci partnerovi pomáháme. Povzbuzujeme ho k tomu, aby v komunikaci pokračoval, a ujistujeme ho o tom, že nás jeho sdělení zajímá. Slovní aspekty naslouchání („hmm“, „ano, dobře ti rozumím“ apod.) vyjadřují pochopení a citovou zainteresovanost poslouchajícího a také motivují vypravěče k pokračování v tématu (Praško, Prašková 2007).

Lidé se při komunikaci často dopouštějí chyb, kterým je třeba se ve funkční komunikaci a aktivním naslouchání vyvarovat. Jedná se především o „čtení myšlenek“. Znamená to, že si určitou informaci vyložíme dřív, než si její správnost ujasníme pomocí otázek. Nejedná se o empatii, která znamená vcítění se do emocí a pocitů komunikačního

partnera. „Čtením myšlenek“ si naopak zdůvodňujeme partnerovo chování pomocí myšlenek. (Praško, Prašková 2007)

4.3 Pasivita, asertivita a agresivita v mezilidské komunikaci

Pech (2009) považuje asertivitu za takový styl jednání, kterým neomezujeme práva druhých lidí a zároveň jsme schopni si ochránit práva vlastní. Asertivita je zručnost, kterou nelze zdědit, ale lze se jí naučit. (Hošková, Lakatošová 1994). Asertivita představuje tenkou hranici mezi pasivitou a agresivitou.

Pasivní člověk je nejistý a ustupuje ostatním. Často se omlouvá a vyhýbá se výměnám názorů. Na druhou stranu má pocit, že ho ostatní využívají a často tomu tak skutečně je. Pasivní chování se vyznačuje neschopností se prosadit, nepřiměřenou snaživostí a bezbranností vůči požadavkům ostatních. (Praško, Prašková 2007)

Naopak agresivní člověk je neustále připraven na útok, zraňuje druhé a ponižuje je. Svůj názor prosazuje bez ohledu na ostatní. Rád druhé moralizuje, káže jim a přisuzuje jim vinu. Sám ji nepřizná. Agresivní chování se vyznačuje tím, že jedinec prosazuje svoje zájmy na úkor druhých. Ponižuje a pokořuje ostatní, nedbá na jejich práva. Často bývá neoblíbený ve skupině a cítí se sám. (Praško, Prašková 2007)

Asertivní člověk je schopen přijmout plnou odpovědnost za svoje chování. Uvědomuje si důsledky svého jednání. Asertivní člověk přímo říká, co cítí a co chce. Umí naslouchat a přistoupit na kompromisy. Na druhé se nikdy nepovyšuje a zásadně se nenechá ponižovat. Pokud udělá chybu, umí ji přiznat. Na venek působí uvolněně, jistě a klidně. Druhému se dívá do očí a umí rozeznat manipulaci, které je schopen čelit (Praško, prašková 2007). Asertivita znamená svobodu emocí. Je to schopnost projevovat emoce, jak pozitivní, tak negativní. Asertivní člověk umí odmítat nepřijatelné požadavky a zvládnout agresi jiných, ale také tu svou. Asertivní způsob komunikace je životním stylem, který eliminuje strach, úzkost a manipulaci v komunikaci. (Hošková, Lakatošová 1994)

4.3.1 Jednoduché asertivní reakce

Podstata asertivního jednání se skrývá v celoživotním dodržování následujících zásad, které uvádí a konkretizují Praško, Prašková (2007)

- **Reakce zpětnou vazbou** – jinak také poskytnutí informací o tom, jakým způsobem na nás působí určité chování.
 - Pozitivní zpětná vazba posiluje konkrétní chování a motivuje druhého, aby se jeho chování opakovalo.
 - Negativní zpětná vazba zeslabuje konkrétní chování nebo také vede k omezení tohoto chování.

Při reakci zpětnou vazbou je důležité udržovat zrakový kontakt, poskytovat informaci nikoli hodnocení, nezobecňujeme, ale reagujeme na konkrétní chování. (Praško, Prašková 2007)

- **Vyjádření a přijetí komplimentu**- pomocí komplimentu vyjadřujeme, co se nám na tom druhém líbí. Kompliment udělujeme jen v tom případě, je-li vhodný a jsme o něm přesvědčeni. Častou chybou ale je, že místo komplimentu druhého hodnotíme. Při přijímání komplimentu je vhodné poděkovat, avšak přehnané děkování může působit komicky. Komplimenty nezlehčujeme a nepoužíváme ironii. (Praško, Prašková 2007)
- **Asertivní NE** – tato asertivní reakce spočívá v uvědomění si vlastních pocitů a potřeb a odmítnout to, o co nemáme zájem bez povinnosti vysvětlovat proč tomu tak je. (Praško, Prašková 2007)
- **Technika přeskakující gramofonové desky** – podstatou techniky přeskakující Přehlížíme snahy o odvedení pozornosti a nenecháme v sobě vyvolat pocit viny. (Praško, Prašková 2007)
- **Umění požádat o laskavost** – při asertivním jednání je důležité umět požádat druhé o laskavost ve chvíli, kdy ji potřebuji. O laskavost žádáme klidně, díváme se do očí bez pocitu zavázanosti či viny. O pomoc žádáme jen tehdy, když ji opravdu potřebujeme a nevyužíváme druhé. (Praško, Prašková 2007)

- **Technika otevřených dveří** – podstata této techniky spočívá v souhlasu a přijetí partnerova tvrzení. Souhlasíme s každou pravdou, pravděpodobnou pravdou i obecnou pravdou v komunikaci s ním a také se všemi argumenty, které se nám zdají oprávněné. Partnerovi postupně dochází energie pro hledání dalších argumentů. Nikdy nesouhlasíme s něčím, co nás ponižuje. (Praško, Prašková 2007)
- **Negativní dotazování** – technika negativního dotazování slouží k podpoře otevřenosti komunikace. Používáme ji v případě, že nás někdo kritizuje, ale místo obranné reakce žádáme další kritiku nebo konkrétnější vysvětlení kritiky předchozí, a tím se snažíme rozšířit nebo upřesnit partnerovo sdělení. (Praško, Prašková 2007)
- **Negativní aserce** – podstatou techniky negativní aserce je uznání práva dělat chyby, nebýt dokonalí a za tyto nedostatky být zodpovědný. (Praško, Prašková 2007).

4.3.2 Asertivní desatero

Každá lidská osobnost má jistá přirozená práva, která se musí naučit prosazovat a obhajovat. Následující asertivní desatero nepotřebuje konkrétní vysvětlení, ale je důležité, aby asertivně jednajícím jedinec tyto práva absorboval, přijal a zvnitřnil se s nimi. (Vališová 1994)

1. Mám právo sám posuzovat své vlastní chování, emoce a myšlenky a být za ně zodpovědný.
2. Mám právo nenabízet žádné výmluvy, vysvětlení ani omluvy svého chování
3. Mám právo posoudit, nakolik jsem zodpovědný za řešení problémů druhých
4. Mám právo změnit názor.
5. Mám právo dělat chyby a být za ně zodpovědný
6. Mám právo říci „já nevím“
7. Mám právo nezávislosti na dobré vůli druhých
8. Mám právo dělat nelogická rozhodnutí
9. Mám právo říci „já tomu nerozumím“
10. Mám právo říci „je mi to jedno“ (Vališová 1994)

4.4 Pozitivní program

Pěstujeme-li optimistický pohled na svět, získáváme tím sympatie svých komunikačních partnerů. Pozitivním vystupováním svým partnerům poskytujeme, obrazně řečeno, „teplo na duši“, povzbuzujeme je a otevíráme cestu k vzájemnému porozumění. Optimismus je velmi dobrým komunikačním nástrojem a přináší kvalitu a úspěšnost vzájemné komunikace. (Špačková 2011) Špačková uvádí následující kroky Pozitivního programu:

- Pozdrav a vstřícný výraz, přátelské podání ruky – pozdravení s radostným úsměvem, který začíná ještě před setkáním tváří v tvář a trvá ještě chvíli po ukončení zrakového kontaktu. Stejně tak přátelsky podáváme partnerovi ruku. (Špačková 2011)
- Úvodní hovor – v případě úvodního hovoru hovoříme o nezávazné konverzaci, která má navodit atmosféru před samotným rozhovorem. Příjemnou a pozitivní úvodní konverzaci můžeme v mezilidském kontaktu hodně získat. Snažíme se partnera oslovovat jménem a více nasloucháme, než hovoříme. Pro neznámé partnery si připravíme neutrální otázky, pro známého otázky navazující na minulé setkání nebo na osobu či situaci, která nás spojuje. Vynecháme ovšem témata ohledně peněz, nemocí, politice či témata náboženská. (Špačková 2011)
- Aktivní vstřícnost – Přiměřeným udržováním zrakového kontaktu dáváme najevo svou vstřícnost a zájem o druhého. Neustálý zrakový kontakt ovšem může komunikačního partnera znejistit. Pokud vidíme, že partner rozumí a chápe naše sdělení, můžeme zrakový kontakt na moment přerušit. Při rozhovoru není vhodné jíst, žvýkat nebo zívát. Komunikačnímu partnerovi chceme vyjádřit náš zájem o něho a jedním způsobem jak toho dosáhnout je vstřícný a otevřený postoj těla. Svou roli v pozitivním programu hraje taky tón hlasu a v neposlední řadě také přizpůsobivost. Při komunikaci je vhodné přizpůsobit se po stránce chování i terminologie svému partnerovi. Nedávejme najevo svou nadřazenost, vyplývající ze vzdělání či sociálního postavení. (Špačková 2011)
- Pochvala – Pochvala může výrazně upevnit vztah s komunikačním partnerem. Oceňujme i maličkosti, a aby pochvala zněla věrohodně, chvalme konkrétně a pochvalu zdůvodněme. (Špačková 2011)

- Pozitivní pojmenování – pro zlepšení kvality komunikace je vhodné vyhnout se negativnímu vyjadřování. Chceme-li partnera v rozhovoru motivovat vyvarujeme se negativním myšlenkám a vyjádříme je pozitivním pojmenováním. Kupříkladu větu „Nemáte pravdu.“, můžeme pozitivně vyjádřit větou „Mám jiné informace než vy.“ Nebo místo negativně působící věty „nemáte zač.“ použijeme „Rádo se stalo.“ (Špačková 2011)

4.5 Porozumění v mezilidské komunikaci

Porozumět si můžeme tehdy, když spolu máme něco společného. Ne všechno, alespoň něco. Aby naše společná komunikace měla smysl, musíme se také od sebe lišit. Ne příliš, ne úplně. Pro vzájemné porozumění si musí být podobní i nepodobní, mít něco společného a něco rozdílného. (Plaňava 1992)

Společný je nám jazyk, který je nezbytným nástrojem pro naše dorozumívání. Ale pouhý nástroj nestačí, záleží také na tom, jak ho umíme používat. Takže abychom si porozuměli, musíme nejenom používat stejný jazyk, ale mít i určitou míru společných zkušeností se světem okolo nás. (Plaňava 1992)

V mezilidské komunikaci se mohou objevovat bariéry, které snižují nebo znemožňují porozumění. Bariéra znamená překážku či chybu, které se dopouštíme a která brání dosažení účelu komunikace. (Pech 2009)

Pech (2009) popisuje nejčastější bariéry efektivní komunikace:

- Nesrozumitelnost vyjadřování – nesrozumitelnost spočívá v příliš „košatém“ projevu, nadměrném užívání cizích slov, užívání odborné terminologie, hantýrky či slangu nebo chybném vyslovování
- Příliš zřejmá snaha o zmanipulování druhého
- Falešná argumentace – tedy používání lží, polopravd a klišé
- Narušování interpersonálních zón
- Nevhodné používání neverbálních prostředků – například přehnaná gestikulace, nevhodné dotýkání a podobně

- Negativní osobnost – negativní osobností se může stát kdokoliv. Závisí to pouze na individuálním lidském vnímání okolí. Negativní osobnosti se člověk stane například proto, že udělal něco, co neměl, řekl něco, co neměl nebo prostě jen budí odpor svým vzezřením, stylem komunikace popřípadě zlozvyky. (Pech 2009)
- Funkční poruchy hlasu a vady řeči.
- Neschopnost naslouchat druhým.
- Absence psychopřestávek – délka schopnosti plného soustředění je odborníky odhadována na necelých deset minut. Posluchač se po takovémto plném soustředění neubrání fyziologickým a psychologickým projevům únavy. Během delších výkladů je tedy vhodné vložit něco, co odlehčí vypětí a umožní se znovu soustředit. (Pech 2009)
- Mezigenerační změny slovníku

5 ŠKOLA, UČITEL A RODIČ, JEJICH VZÁJEMNÁ INTERAKCE, SPOLUPRÁCE A KOMUNIKACE

Tato kapitola se již poměrně úzce věnuje konkrétní spolupráci pedagogických pracovníků s rodinnými příslušníky. Kromě komunikace se v této kapitole objevuje i termín spolupráce, který považujeme za termín nadřazený ke komunikaci, avšak odborná literatura jej používá častěji. Stejně tak termín rodič je v odborné literatuře používán častěji než termín rodinný příslušník a obdobná situace nastává při používání výrazu učitel jako zástupný termín pro výraz pedagogický pracovník. Pro potřeby této práce budeme termíny považovat za ekvivalentní a budeme se držet termínů, jež využívá odborná literatura.

5.1 Stručná historie vzájemné spolupráce rodiny a školy

Vzájemná komunikace a spolupráce rodičů a školy, respektive spolupráce učitelů a rodičů je bezesporu důležitá, Čapek (2013) dokonce uvádí termín klíčová. Fungující komunikace je nezbytným základem vztahu mezi rodinou a školou (Šed'ová, Čiháček 2004) Čapek (2013) dodává, že by rodiče s učiteli měli spolu spolupracovat, nikoliv mezi sebou bojovat, ovšem oblast vzájemné spolupráce je v našem školství na špatné úrovni. Vedení škol a pedagogové, ale mají jen částečnou vinu. V odborné literatuře chybí informace a návody pro komunikaci s rodiči a bohužel chybí také zkušenosti učitelů.

Vztahy mezi rodiči a školou byly dlouhou dobu omezeny spíše jen na jednosměrné předávání informací od učitelů k rodičům. K častějším kontaktům docházelo teprve tehdy, bylo – li potřeba řešit kázeňské, prospěchové či jiné problémy žáků. (Payne in Rabušicová a kol. 2004) Za období socialismu v bývalém Československu se na názory rodičů a veřejnosti nebral zřetel. Bylo nutné předpokládat, že socialistické školství se pod vedením strany vyvíjí úspěšně a rodiče do jeho fungování „nemají co mluvit“. Postavení rodičů vůči vzdělávání jejich dětí bylo značně omezeno. Sdružení rodičů a přátel školy bylo sice oficiální, ale ani toto sdružení nemohlo reflektovat názory a očekávání rodičů. Bylo typické, že se učitelé často obávali rodičů a rodiče učitelů. (Průcha 2005)

Teprve až v posledních desetiletích začali být rodiče vyzýváni k tomu, aby brány školy překračovali častěji. Nejprve byla častější komunikace spíše jen na bázi formálních diskuzí o školních výsledcích jejich dětí, ale postupně dostali rodiče příležitost zapojit se do učebních aktivit ve škole, diskutovat s učiteli na neformální až přátelské bázi a celkově mít odpovědnější roli ve vztahu ke škole a vzdělávání dětí. (Rabušicová a kol.)

Situace se významně změnila po roce 1989, kdy se názory veřejnosti a rodičů začaly brát v úvahu, především ze strany politiků a ekonomů školství. Na rodiče a jejich děti začalo být nahlíženo jako na klienty využívající služeb vzdělávacích zařízení. Tento „klientský přístup“ se objevil jednak v důsledku plurality ve školství, kdy rodiče mají právo volby při výběru školy pro své děti, jednak v důsledku tržních mechanismů a konkurence ve školství, které vedou, z ekonomického hlediska, k zájmu škol o rodiče jako zákazníky a partnery. (Průcha 2005)

5.2 Význam vzájemné spolupráce a komunikace

Spolupráce rodiny a školy je jednou z cest zvyšování efektivity výchovy a vzdělávání žáků. Vzájemná spolupráce školy s rodiči předpokládá otevřenost školy vůči vnějším vlivům, schopnost tuto činnost účinně koordinovat a v neposlední řadě utvářet a také využívat dialogický prostor. Komunikace s rodinou je zásadní součástí profese učitele a proto je nutné poskytovat budoucím i stávajícím učitelům jak teoretické tak praktické znalosti a dovednosti v této oblasti. (Vítečková 2011)

Škola je místo, které velice významně ovlivňuje dítě. Pomáhá utvářet jeho sebepojetí, rozvíjí jeho zájmovou strukturu, tvoří vztah ke vzdělávání a v neposlední řadě se podílí na zdravém vývoji jeho osobnosti. Nelze pochybovat o tom, že škola je také místem, kde by se měl žák setkávat, učit se a vstřípit si model konstruktivní, otevřené a pozitivní komunikace (Vítečková 2011)

Samotní rodiče mohou zásadním způsobem přispět ke školní úspěšnosti jejich dítěte. Simonová (in Rabušicová a kol. 2004) výzkumným šetřením zjistila, že žáci, jejichž rodiče se více a aktivněji zapojovali do dění školy, měli lepší prospěch, docházku, chování a chodili do školy lépe připraveni. Spolupráce učitelů s rodiči vytváří vzájemnou důvěru, odbourává strach

a předsudky, podporuje toleranci a hodnoty žáků, posiluje ochotu dětí se aktivně zapojovat do výuky a vzbuzuje u nich radost z učení. Zlepšuje schopnost dětí překonávat osobní rodinné i školní problémy. Kvalitní spolupráce pomáhá snižovat nejrůznější sociálně patologické jevy a negativní vlivy prostředí a především je pro žáky modelem pro respektující a konstruktivní vztahy mezi lidmi.

Čapek (2013) věří, že každý učitel by rád měl ve třídě vzorné žáky a k nim i dobré, spolupracující rodiče, kteří se chtějí zapojit do školního dění svých dětí. Wolfendaleová (in Čapek 2013) zdůrazňuje argumenty pro zapojení rodičů do vzdělávání žáků:

- Právo – rodiče mají právo na všechny informace o jejich dítěti, nesou za dítě odpovědnost, a proto mohou zvolit školu, kterou bude navštěvovat, a mohou rozhodnout, zda posílí vliv působení školy na dítě či nikoliv.
- Rovnost – rodiče jsou partnery školy a mají rovnocenný vztah s učiteli. Každá ze stran přináší, ač odlišnou, tak stejně hodnotnou zkušenost.
- Reciprocita – ze vzájemného vztahu by měl mít každý prospěch. Každý nese zodpovědnost za své rozhodnutí.
- Posilování – vzájemné spolupráce otevírá nové možnosti, seznamování s novými věcmi a učení se oběma stranám.

Na druhou stranu si ale položme otázku: Jak může rodič spolupracovat s učitelem, který o vzájemnou spolupráci nemá zájem? Štech (in Čapek 2004) uvádí případy, kdy pedagogové o komunikaci s rodiči nestojí. Raději by je ve škole vůbec neviděli. Zájem komunikovat mají pouze s těmi rodiči, jejichž děti jsou problémové, a učitelé si s nimi neví rady. Někdy se ale ukáže, že si neví rady ani s jejich rodiči.

V moderním školství nemohou být školy izolovanými institucemi, ale musí kooperovat s prostředím, v němž působí. Uzavřenost školy vůči obklopující, především rodičovské, komunitě se považuje za negativní (2005)

Téma vzájemné spolupráce se čím dál více dostává do popředí pedagogických diskuzí a postupně se také dostává do pedagogické praxe a vzhledem k rychlému rozvoji moderní

pedagogiky se již školy nemohou kontaktům a vztahům s rodiči vyhýbat. Ve své podstatě se jim ani nevyhýbají, protože to není fakticky možné, ale dalo by se říci, že celá řada škol nepřichází s novými nápady jak vzájemné vztahy rozvíjet. Staré, stereotypní způsoby fungují již léta a na první pohled se zdá, že není třeba je měnit. (Rabušicová a kol. 2004)

Velmi zajímavý výzkum, dostupný na stránkách Edutopia provedla v roce 2011 National School Public Relations Association, americká asociace, která již od roku 1935 poskytuje vedoucím pracovníkům ve školství mimo jiné školení komunikace. Tato asociace se zaměřila na komunikační preference rodičů, tedy na to, jaké informace chtějí rodiče od školy získat. Pro naši práci nejsou konkrétní výsledky důležité, zaujalo nás především to, že ředitel výše zmíněné asociace doporučuje všem školám udělat si vlastní malý průzkum, zjistit, jaké informace si rodiče od pedagogů žádají, a tím samozřejmě zkvalitnit komunikaci, na které stojí vzájemné vztahy. (OBrien 2011)

5.3 Zapojení rodičů do života školy

Partnerství respektive spolupráce rodiny a školy v českých školách je na nízké úrovni a zdaleka nedosahuje kvalit, na které jsou zvyklí v pedagogicky vyspělejších zemích (Čapek 2010). Čapek (2010) tvrdí, že škola se sférou komunikace s rodiči zabývá především v případě problému. Přitom právě vedení školy má možnost regulovat způsob komunikace mezi pedagogickými pracovníky a rodiči tak, aby vycházelo vstříc oběma stranám. Je potřeba nastavit taková pravidla, aby rodiče informace o svých dětech dostávali průběžně a v době, kdy je to potřeba. Komunikovat s rodiči smysluplně a efektivně znamená informovat je třeba prostřednictvím školního časopisu, který je jim pravidelně zasílán. Lze také využít veřejnosti volně přístupnou vývěsku pro rodiče, večery rodičů, rodičovský koutek a další, v našich podmínkách nepříliš frekventované akce (Čapek 2010).

Epsteinová (in Čapek 2013) popisuje následující stupně zapojení rodičů do dění školy:

- Plnění základní rodičovských povinností
- Komunikace škola – rodiče
- Zapojení rodičů jako dobrovolníků do činnosti školy

- Zapojení rodičů do domácí přípravy
- Zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy
- Zapojení rodičů do školní komunity

Čapek (2013) tvrdí, že v českém školním prostředí je nemálo škol, které dosahují pouze druhé úrovně zapojení.

5.3.1 Realizace spolupráce a komunikace rodičů a školy a její obvyklé formy

Ve své publikaci Čapek (2013) uvádí několik možných forem spolupráce a tedy i komunikace rodičů a školy. Tyto formy spolupráce považuje za nejčastěji realizované v českých školách. Některé z nich jsme vybrali pro podrobnější vysvětlení:

- **Třídní schůzky a individuální konzultace**

Čapek (2013) považuje třídní schůzku za jednu z nejdůležitějších interakcí mezi školou a rodinou. Třídní schůzky lze považovat za „výkladní skříň“ školy, což se týká jak prostředí školy a třídy, vybavenosti školy ale také připravenosti školy a pedagogů na tuto událost. Na rozdíl od individuální konzultace slouží třídní schůzky k utváření školního společenství a vhodně řízené schůzky zkvalitňují školní klima. To bezpochyby vede ke zlepšení vztahů rodičů k pedagogům a škole všeobecně. Třídní schůzka má pro učitele zásadní význam. Je velmi důležité, aby měl pedagog schopnost vést třídní schůzku a utvořit mezi rodiči příjemné klima, ale také ukázat rodičům, že je na jejich straně a že v něm mohou mít plnou důvěru. (Čapek 2013)

- **Informační schůzka pro rodiče prvňáčků**

Tento způsob komunikace rodič – škola, je intenzivně v českých podmínkách využíván. Jedná se o jednu z prvních interakcí a je službou pro „začínající školní rodiče“. Mimo rodičů jsou na schůzce přítomni budoucí třídní učitelé, vychovatelé a vedení školy.

Rodiče dostávají informace o organizaci školy, psychické hygieně a o možnosti spolupráce a aktivního zapojení se do života školy. (Kaiser in Čapek 2013)

- **Dny otevřených dveří**

Dny otevřených dveří jsou na území České republiky dnes již běžnou formou komunikace s rodiči. Jedná se o způsob jak prezentovat školu především rodičům budoucích žáků prvních tříd. Rodič z této návštěvy pozná určitou kvalitu (ale i nekvalitu) školy. Bohužel je některé české školy rodičům zprostředkují ukázkové lekce a způsob výchovy. Ostatní den otevřených dveří pokládají za „hru na hezkou školu“ a rodičům ukáží pouze prázdné, byť hezky zařízené třídy (Čapek 2013) Čapek (2010) řadí dny otevřených dveří do „války o děti“. Vzhledem k tomu, že žák nese škole finance, je předmětem boje. Školy, které jsou si navzájem určitými konkurenty, organizují tyto dny podle nejlepších zásad public relations a přípravy trvají i několik měsíců.

- **Koncerty a vystoupení pro rodiče**

Různé druhy vystoupení a koncertů jsou na našich školách běžné. Tato vystoupení by měla rodičům ukázat, že pedagogové umí pracovat se všemi dětmi, ne jen s těmi nadanými a talentovanými. (Čapek 2013)

- **Výtvarné dílny**

Velmi populární jsou výtvarné či jinak rukodělné dílny, ve kterých žáci společně s rodiči provádějí výtvarné činnosti nebo ruční práce. Mohou být organizovány jako společné či výhradně jen pro rodiče. (Čapek 2013)

- **Rodič na akci školy**

Rodiče je nutné zapojit do akcí školy daleko více, než je v našich podmínkách běžné. Tato forma spolupráce zahrnuje jak pasivní účast rodičů, tak i jejich aktivní zapojení. Mluvíme zde o pomoci při realizaci například výtvarných soutěží, burz a jiných činností, tak i o vlastní účasti na těchto akcích. Zaslání pozvánky o plánované akci všem rodičům by mělo být samozřejmostí. Pozornost veřejnosti a zvyšující se počty zúčastněných rodičů budou motivovat jak samotné rodiče, tak i pedagogy k opětovnému plánování stejných, podobných nebo zcela nových akcí. (Čapek 2013)

- **Rodič – návštěvník vyučování – a rodič – asistent při vyučování**

Všichni rodiče by měli být informováni o tom, že pokud chtějí navštívit výuku jejich dítěte, mají na to právo. Toto právo dává rodičům příležitost poznat dítě z jiné stránky, v třídním kolektivu. Umožníme tak rodičům strávit s dítětem více času, což je pro ně vždy velmi cenné. Mimo jiné dáme rodičům možnost uplatnit se, realizovat a být potřebnými. Tohoto využívá program „začít spolu“, který využívá rodiče jako asistenty při výuce (Čapek 2013)

- **Rodič jako expert na svůj obor**

V amerických školách je zcela běžné zapojovat do vyučování rodiče. I v našich podmínkách se začínají objevovat akce či aktivity podobné „dni otců“, kde otcové žáků hovoří o náplni své práce, vysvětlují žákům, v čem jejich povolání spočívá. Rodiče asistují při výuce, která se tematicky vztahuje k jejich zaměstnání či zájmům, zajišťují různé exkurze a výlety (Krejčová, Kargerová in Čapek 2013)

Takzvaný „den otců“ může do prostředí školy a výuky přinést různá pozitiva. Na jedné straně může tento den pomoci dětem zorientovat se v rozmanitosti nově vzniklých i stávajících pracovních pozic. Na druhé straně se dá za pozitivní považovat to, že děti mají možnost strávit více času se svými otci. Díky dnešní hektické a uspěchané době, z důvodu pracovní vytíženosti, tráví rodiče s dětmi velmi málo času. V neposlední řadě můžeme vyzdvihnout i to, že tato akce může přispět pedagogům seznámit se rodiči a naopak (Melounová 2014).

- **Rodič – pomocník při výletech a exkurzích**

Většina učitelů přivítá pomoc rodičů na exkurzích či výletech. Bohužel se tato plodná spolupráce často realizuje pouze na prvním stupni základních škol a ve vyšších ročnících již ne. (Čapek 2013)

- **Setkávání absolventů**

Poslední, ale neméně zajímavou formou spolupráce, kterou se budeme zabývat je organizované setkávání absolventů. Řada absolventů je dnes již v roli rodičů či prarodičů. Některé školy pořádají tato setkání k příležitosti významného jubilea školy, některé každoročně. Výzkumy ukazují, že nezanedbatelné procento absolventů umísťuje do své bývalé školy i své děti. Setkávání absolventů mohou školy využít také pro propagaci školy a její představení v tom nejlepším světle. (Čapek 2013)

5.3.2 Realizace spolupráce a komunikace rodičů a školy a její obvyklé méně obvyklé formy

Převážně v zahraničí se běžně uskutečňují různé formy spolupráce, které v našich podmínkách tak běžné nejsou, respektive se objevují velmi zřídka. Stejně jako ty obvyklé je uvádí ve své publikaci Čapek (2013) a my jsme pro podrobnější vysvětlení vybrali níže uvedené.

- **Rodičovský koutek**

Pod pojmem rodičovský koutek si představme „území“ ve škole, speciálně vytvořené pro rodiče. Jedná se o kombinaci čekárny, klubovny a studijního místa, kde rodiče čekají na své děti a setkávají se s ostatními rodiči. Tento prostor může sloužit také jako neutrální území pro rozhovor mezi rodičem a učitelem. Tyto prostory bývají vybaveny malou knihovnou, nástěnkou s informacemi a výzdobu tvoří dětské kresby. Součástí místnosti je i konvice s hrníčky, čaj nebo káva, které jsou hrazeny z prostředků rodičovské organizace (Čapek 2013)

- **Společná četba**

Iniciátorem tohoto typu spolupráce je učitel. Vlastní aktivita spočívá ve výběru knihy, kterou čtou žáci, jejich rodiče a také učitel. Na konci měsíce se všichni sejdou a o přečtené knize si společně povídají (Čapek 2013)

Dle našeho názoru má tato aktivita také další, autorem neuvedená pozitiva. Vzhledem k rozvoji moderní techniky a médií, se klasická tištěná literatura čím dál více přesouvá do pozadí zájmu. Tato aktivita pozitivně působí na navrácení knih do rukou dětí, čímž se bezpochyby zkvalitňuje jejich slovní zásoba a porozumění čtenému textu.

- **„Dejte škole tři hodiny“**

Škola vyzývá rodiče, aby slíbili věnovat škole (například) jen tři hodiny svého času během školního roku. Škola poté vypracuje seznam činností i s termíny a rodiče si vyberou, kde a kdy svůj závazek uplatní. V anglickém originále se tento typ spolupráce nazývá „Three for Me“ dle Národní asociace PTA USA je do tohoto programu zapojeno 8100 škol a více jak 4 a půl milionu rodičů (Čapek 2013)

- **Pomáhající rodiče**

Rodiče společně s dětmi pracují svépomocí na různých úpravách školy nebo konkrétní třídy. Čapek (2013) uvádí příklad, kdy rodiče a děti pomáhají s vymalováním, maminky ušijí polštáře a vybaví tak odpočinkový koutek, tatínkové zrenovují starou skříň a vytvoří tak barevnou knihovničku. (Čapek 2013)

Práce rodičů učitelů a dětí na společném zázemí rozhodně posiluje vzájemné vztahy a to ve všech směrech.

- **Herní odpoledne**

Velmi zajímavý typ spolupráce kdy společné týmy rodičů, dětí a učitelů soutěží v různých turnajích. Většinou se využívá známých stolních her jako je v našich podmínkách „Člověče, nezlob se“. (Čapek 2013)

- **Fundraising**

Zapojení rodičů do získávání finančních prostředků pro školu se uskutečňuje nejčastěji formou, burz oblečení, prodej vstupenek na školní ples či představení nebo pečením a prodejem cukroví na školních jarmarcích a podobně. (Čapek 2013)

5.4 Spolupráce rodiny a školy v zahraničí

Čapek (2013) uvádí, že v porovnání se zahraničními školami jsou ty české v některých případech, obrazně řečeno, kilometry vzdálené, jiné máme na dohled a některé jsme v oblasti spolupráce rodiny a školy, byť jen o krůček, předběhli. Některé nedostatky v této oblasti vychází z toho, že školy netuší jak se ve vzájemné spolupráci a komunikaci zlepšit. Učitelé

nejsou zvyklí mít rodiče a ve škole neumí s nimi pracovat, protože to v našich podmínkách nebylo a stále ještě není zvykem. (Čapek 2013)

Rozdílnosti v přístupu školy k rodičům a naopak uvádí Čapek (2013) na několika výpovědi rodičů z různých škol a zemí. Některé jsme vybrali pro naši práci a uvádíme je níže.

- **Szkoła podstawowa Marii Curie-Sklodowskiej w Głogówku, Polsko**

Spolupráce školy a rodiny je velice rozsáhlá. Na začátku školního roku se společně setkávají rodiče, učitelé a vedení školy a jsou seznámeni s ročním plánem. Třikrát za rok se třídní učitel schází s rodiči na nepovinných rodičovských schůzkách. I když jsou schůzky nepovinné, většina rodičů se jich účastní. Je tradicí, že na schůzky nejmladších žáků chodí oba rodiče. V průběhu roku se učitel s rodiči schází ještě dvakrát nebo třikrát, s rodiči problematických žáků je setkávání častější. Na třídních schůzkách se diskutuje nejen o školních výsledcích a chování žáků, ale také se zde domlouvají společné akce, například Den prarodičů, Den matek, Dětský den a výlety do divadla či kina. Rodiče se akcí účastní i aktivně, pomáhají při přípravě nebo chystají drobné občerstvení. Za tímto účelem byla zřízena Rada školy, která je tvořena rodiči, jež se dvakrát ročně setkávají s vedením školy. Diskutují převážně o financích například na renovaci školy a tříd. Za tímto účelem se škola často obrací na rodiče s prosbou o pomoc při nejrůznějších stavebních úpravách, malování tříd a podobně. (Čapek 2013)

- **Lingwood primary school, Norwich, Anglie**

Škola pro žáky a jejich rodiče připravuje různé akce, například ku příležitosti svátků jako je v anglicky mluvících zemích slavený Halloween, Vánoce, Christmas Fayre, Velikonoce a podobně. Rodiče se podílí na charitativních akcích, do školy nosí nepotřebné hračky a oblečení, pečou dorty a cukroví. Škola organizuje také setkání, kde jsou rodiče informováni o fungování školy a připravovaných akcích. Individuální schůzky rodičů s učiteli probíhají dvakrát ročně a setkání trvá jednu až dvě hodiny. (Čapek 2013)

- **Základní škola, Berlín, Německo**

Účast rodičů na dění ve škole podléhá právní úpravě. Rodiče jej mohou podstatně ovlivňovat, jsou voleni do školní rady a fungují jako mluvčí školy. Komunikace mezi školou a rodiči je velmi individuální. Existují učitelé, kteří s rodiči spolupracovat nechtějí nebo neumějí. Rostoucí poptávka po lepším vzdělávání žáku v Německu donutila školy realizovat

speciální programy pro zapojení rodičů. Některé tyto programy skutečně fungují, některé jsou pouhou formalitou. (Čapek 2013)

Někteří pedagogové zvou rodiče, aby se podívali na vyučování a zjistili, jak se jejich dítě učí, jak se chová k ostatním a především jak s dětmi mohou rodiče doma lépe pracovat. Tato aktivita má pozitivní účinky. Rodiče si budují lepší vztah k učiteli, oceňují jeho profesionalitu a děti jsou hrdé, protože se rodiče zajímají o to, co ve škole dělají. (Čapek 2013)

Škola pořádá mnohé aktivity pro rodiče a žáky jako je například kavárna rodičů ve škole, kde se rodiče neformálně schází, ale také organizují oficiální setkání nejen mezi sebou, ale také přednášky s odborníky. Dále také odpoledne rodičů a učitelů, kde učitel jednou týdně pozve rodiče na šálek čaje. Učitel rodičům neformálně radí jak s dítětem doma lépe individuálně pracovat a rodiče se lépe osmělují pokládat otázky, které je zajímají. (Čapek 2013)

- **Lyceum č. 200, Novosibirsk, Rusko**

Rodičovská schůzka se koná čtyřikrát ročně, vždy na konci každého čtvrtletí. Dvakrát ročně se konají schůzky pro celou školu, kde vedení školy hovoří o tom, co se stalo během posledního pololetí. Dvakrát ročně probíhá také individuální schůzka se školním psychologem, který nejprve testuje žáky a poté s rodiči hovoří o tom, na co si při výchově mají rodiče dávat pozor. Komunikace s třídním učitelem je možná i individuální osobní či telefonická. Nejaktivnější rodiče tvoří výbor rodičů, který rozhoduje o tom, za co se budou utrácet finance a mohou také ovlivnit výběr učebnic a studijních materiálů. (Čapek 2013)

- **Soukromá církevní škola Sacre Coeur, Graz, Rakousko**

Třídní schůzky probíhají zhruba čtyřikrát ročně a trvají přibližně dvě hodiny. Učitel nejprve hodnotí třídu jako celek. Podává informace o dosažených úspěších v jednotlivých předmětech a zabývá se také celkovým chováním třídy. Poté následuje individuální konzultace s každým rodičem. (Čapek 2013)

Škola pro rodiče pořádá plno zajímavých akcí. Jednou z nich je Letní slavnost, která je určena pro rodiče a děti. Kromě tanečního vystoupení jednotlivých tříd je součástí letní slavnosti také zábavný program (soutěže pro rodiče a děti, jízda na koni a podobně). Rodiče

zajišťují občerstvení. Dále se koná společná mše na začátku a konci školního roku a také ku příležitosti různých církevních svátků. Velice populární akcí jsou Vánoční a Velikonoční dílny. V každé třídě je asi pět oddělení, které zajišťují rodiče. TI společně s dětmi vyrábí různé ozdoby a předměty. Velmi příjemnou atmosféru doplňuje občerstvení a nápoje od rodičů. (Čapek 2013)

- **Základní škola Nexus International school, Putrajaya, Malajsie**

Třídní schůzky jsou dvakrát ročně a většina rodičů se jich účastní. Škola pořádá pro rodiny mnoho akcí, jako například oslavy Halloweenu, konce ramadánu nebo jiných svátků. Učitelé, rodiče i děti organizují také společné večery, kde společně zpívají a dělají různé scénky či představení. PTA organizace, složená z rodičů a zástupců školy kontroluje chod školy. Schází se čtvrtletně, vydávají svůj zpravodaj a zabývají se také charitou. (Čapek 2013)

6 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

6.1 Cíl práce

Cílem této práce bylo určit úroveň porozumění ve vzájemné komunikaci pedagogických pracovníků a rodinných příslušníků žáků s narušenou komunikačních schopností, které navštěvují vybrané základní školy logopedické na území České republiky.

6.2 Metody šetření

Výzkumné šetření diplomové práce bylo zaměřeno kvalitativně. Pro výzkumné šetření byl vybrán dotazník. Dotazníky byly vyplňovány písemnou formou a použili jsme v nich otevřené i uzavřené otázky. Všechny dotazníky byly respondentům rozdány v nezalepené obálce, kterou mohl každý z dotazovaných po vyplnění dotazníku zalepit, aby nedošlo k nevyžádanému úniku citlivých informací. Dotazník byl zcela anonymní a dobrovolný, o čemž byli všichni respondenti informováni. Respondenti byli také seznámeni s cílem této práce a pro případné nejasnosti či pochyby byl pro všechny dotazované k dispozici telefonický kontakt na autorku práce.

Pro potřeby této práce jsme vytvořili dva typy dotazníků. Jeden typ pro rodinné příslušníky, druhý pro pedagogické pracovníky. Některé otázky byly po upravení využity v obou typech dotazníků, jiné byly vytvořeny pro jednotlivé výzkumné vzorky zvlášť.

- **Dotazník pro rodinné příslušníky**

V úvodu dotazníku jsme respondenty seznámili s cílem práce a podali jsme jim informace o autorce práce. V samotném dotazníku se zabýváme úrovní porozumění při komunikaci s pedagogickými pracovníky. Zjišťujeme, jak vzájemná komunikace probíhá, co je jejím obsahem a zda jsou informace, které rodinní příslušníci dostávají srozumitelné. Zajímaly nás také pocity, které rodinní příslušníci mají ze vzájemné komunikace s pedagogickými pracovníky. V závěru dotazníku jsme rodinným příslušníkům nechali prostor pro vyjádření vlastního názoru ať už k tomuto dotazníku nebo k problematice samotné. Dotazník pro rodinné příslušníky obsahuje celkem 15 otázek. (Viz příloha č. 1)

- **Dotazník pro pedagogické pracovníky**

Stejně jako rodinné příslušníky jsme pedagogické pracovníky v úvodu dotazníku seznámili s cílem této diplomové práce a informovali jsme je o její autorce. V samotném dotazníku jsme zjišťovali jaký je pohled respondentů na jejich vzájemnou komunikaci s rodinnými příslušníky jejich žáků a s ní i spojené porozumění. Zajímali jsme se o osobní zkušenosti, pocity a názory na danou problematiku. V závěru dotazníku také pedagogičtí pracovníci dostali prostor pro vyjádření svého vlastního názoru. Dotazník pro pedagogické pracovníky obsahoval celkem 12 otázek. (Viz příloha č. 2)

6.3 Organizace výzkumného šetření

Pro provádění výzkumného šetření jsme oslovili dvě základní školy logopedického typu v České republice. Vedení jedné z nich ani po několika žádostech o provedení výzkumu nereagovalo, a proto jsme od dalších žádostí již upustili a výzkum prováděli pouze na jedné z vybraných škol. Je škoda, že z tohoto důvodu není možné srovnání odpovědí respondentů z dvou stejných typů škol.

Výzkumné šetření probíhalo v období od 11. 1. 2016 do 22. 1. 2016. Na vybrané základní škole jsme oslovili ředitele školy a požádali jej o možnost provádět výzkumné šetření. Osobně jsme jej zasvětili do problematiky, vysvětlili cíl práce a představili mu dotazníky. Po našem rozhovoru a prostudování dotazníků s provedením výzkumného šetření ochotně souhlasil. Dotazníky byly předány třídním učitelům a prostřednictvím žáků doručeny rodinným příslušníkům. Dotazníky pro pedagogické pracovníky byly rozdány všem pedagogickým pracovníkům působícím na vybrané škole. Dne 27. 1. 2016 jsme dotazníky vyzvedli a začali zpracovávat.

6.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor obsahoval dva vzorky. Prvním vzorkem byli pedagogičtí pracovníci působící na vybrané základní škole logopedické na území české republiky. Konkrétně se jednalo o třídní učitele, učitele, vychovatele, asistenty pedagogů a logopedy. Celkový počet oslovených respondentů byl 30 a mezi dotazovanými byli ženy i muži.

Druhým zkoumaným vzorkem byli rodinní příslušníci žáků s narušenou komunikační schopností, navštěvující vybranou školu. Domníváme se, že se nejčastěji jednalo o rodiče, konkrétněji o matky nebo otce dětí, ale respondenty mohli být také osoby z širší rodiny žáků, adoptivní rodiče, poručníci či opatrovníci. Celkový počet oslovených rodinných příslušníků byl 150.

7 Výsledky výzkumného šetření

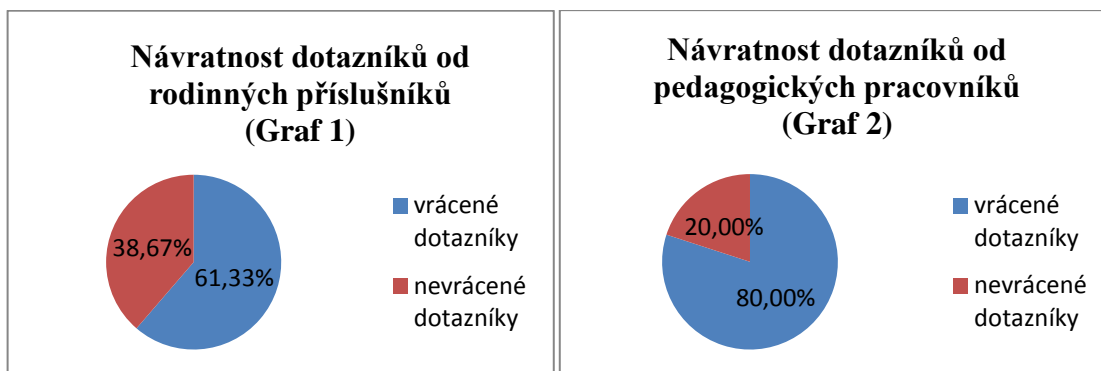
Po zpracování odpovědí z dotazníkového šetření jsme získali mnoho zajímavých informací. Z údajů, získaných od respondentů, jsme zpracovali výsledky jednotlivých položek dotazníků. Každou položku jsme hodnotili zvlášť a položky, které se ekvivalentně vyskytovaly u obou typů dotazníků, jsme vzájemně porovnali.

7.1 Návratnost dotazníků

Nejprve se budeme zabývat návratností dotazníků od obou výzkumných vzorků. V následující tabulce (Tabulka 1) můžeme pozorovat, že celkového počtu 150 rozdaných dotazníků pro rodinné příslušníky je návratnost 61,33 % (tj. 92 dotazníků). Z celkového počtu 30 rozdaných dotazníků pro pedagogické pracovníky, se jich vyplněných vrátilo 80,00 % (tj. 24 dotazníků). Návratnost 61,33 % považujeme za běžný jev a se stoprocentní návratností jsme nepočítali. Osmdesátiprocentní návratnost dotazníků od pedagogických pracovníků nás naopak velmi překvapila a potěšila. Můžeme říci, že jsme neočekávali tak vysokou návratnost, která pro prováděný výzkum znamená vyšší validitu a reliabilitu.

Výzkumný vzorek	Počet vrácených, vyplněných dotazníků	Počet vrácených, vyplněných dotazníků v procentech %	Počet nevrácených dotazníků	Počet nevrácených dotazníků v procentech %	Celkový počet rozdaných dotazníků
Rodinní příslušníci	92	61,33 %	58	38,67 %	150
Pedagogičtí pracovníci	24	80 %	6	20 %	30

Tabulka 1 Návratnost dotazníků



Graf 1 Návratnost dotazníků od rodinných příslušníků

Graf 2 Návratnost dotazníků od pedagogických pracovníků

7.2 Hodnocení a srovnání výsledků odpovědí obou výzkumných vzorků

Protože se v dotaznících objevily položky, které byly určeny pouze pro rodinné příslušníky, položky určené pouze pro pedagogické pracovníky a také položky určené pro oba výzkumné vzorky, jejich hodnocení jsme rozdělili do následujících a kapitol.

7.2.1 Hodnocení výsledků odpovědí na otázky určené pouze pro pedagogické pracovníky

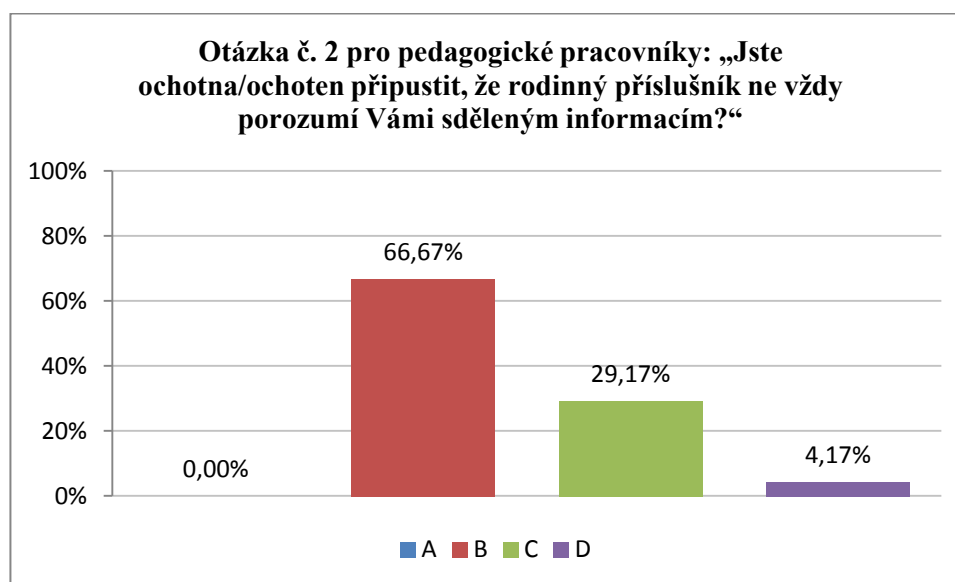
- Otázka č. 2 pro pedagogické pracovníky: „**Jste ochotna/ochoten připustit, že rodinný příslušník ne vždy porozumí Vámi sděleným informacím?**“

Při shromažďování výsledků odpovědí na otázku č. 2 jsme zjistili, že celkem 16 respondentů (tj. 66,67%) označilo možnost b) tedy, že se pedagogickým pracovníkům občas stává, že jimi sděleným informacím rodinní příslušníci nerozumí. Celkem 7 (tj. 29,17 %) dotazovaných uvedlo, že se jim nestává, že by bylo jejich sdělení rodinným příslušníkům nesrozumitelné. Jeden pedagogický pracovník označil v dotazníku možnost d), kterou konkrétně specifikoval slovem „mimořádně“. Z tohoto usuzujeme, že ani jedna z námi uvedených možností nebyla proto tohoto pracovníka výstižná. Předpokládáme, že termín

„občas“ představoval pro tohoto pracovníka vyšší četnost než výraz „mimořádně“. Popsané výsledky jsme přehledněji znázornili v následující tabulce (Tabulka) a grafu (Graf 3).

Možnosti odpovědí	Počet	Procenta
Ano, musím přiznat, že se mi to stává často.	0	0%
Ano, stává se mi to, ale jen občas.	16	66,67%
Ne, nestává se mi to.	7	29,17 %
Jiná odpověď.	1	4,17%
Celkem	24	100%

Tabulka 2 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 2



Graf 3 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 2

- Otázka č. 3 pro pedagogické pracovníky: **„Má Vaše komunikace s rodinnými příslušníky nějaké rezervy? Prosím uveďte konkrétně, čeho se to týká.“**

Otázka č. 4 byla formulována jako otevřená a nebyly respondentům poskytnuty možnosti odpovědí. Velké množství dotazovaných (11, tj. 45,83 %) odpovědělo pouze jednoslovně „ne“ či „komunikace nemá rezervy“. Otázku zanechali bez odpovědi 3 respondenti (tj. 12,50 %).

Ostatní odpovědi byly pro tento výzkum velmi zajímavé, a proto je níže uvádíme konkrétně:

- „Za největší problém při komunikaci považuji nezájem některých rodičů“
 - „Vše se dá vylepšit“
 - „Někdy zapomenu na nějaký detail, který mi přijde samozřejmý, ale rodičům bohužel ne.“
 - „Pokud nemá druhá strana zájem komunikovat těžko je nutit.“
 - „Při komunikaci s rodiči se někdy nepřizpůsobím jejich mentální úrovni a oni nepochopí, co jim chci říct. Vždy se snažím se, ale ujistit, že si rozumíme.“
 - „Nevím, komunikaci s rodiči zvládám.“
 - „Ano, rodiče často neumí připustit svoji chybu nebo chybu svých dětí. Podle nich za vše může škola.“
 - „Nedostupnost rodičů.“
 - „Problém je občas v dodržování toho, na čem jsme se s rodiči dohodli.“
 - „Někdy se mi stává, že používám slova, kterým rodiče nerozumí. Jsou to slova pro mě jako pedagoga úplně běžná a neuvědomím si, že rodiče je neznají.“
- **Otázka č. 8 pro pedagogické pracovníky: „Jakým způsobem a od koho jste za svou práci chválen/a Vy?“**

Otázka č. 8 se opět setkala s velkým množstvím obdobných odpovědí. Celkem 19 (tj. 79,17 %) respondentů uvedlo různé modifikace odpovědi: „Chválena jsem od nadřízených slovně a finanční odměnou“. Jeden pedagogický pracovník (tj. 4,17 %) uvedl, že je chválen od kolegů. Taktéž jeden (tj. 4,17 %) respondent uvedl, že je chválen od kolegů a nadřízených. U jednoho z dotazovaných se objevilo: „Zažila jsem pochvalu od všech – žáků, bývalých žáků, rodičů, kolegů i od vedení“

Stejně jako u otázky č. 7 pro pedagogické pracovníky se v jednom případě objevilo: „jak souvisí s tématem“. Otázka byla opět zařazena z důvodu souvislosti s asertivním způsobem komunikace. Dle našeho názoru dostatečné ocenění pedagogů má vliv na jejich motivaci k práci a pozitivnímu přístupu jako k žákům tak i k jejich rodinným příslušníkům.

Ztotožňujeme se s názorem, že spokojený pedagog je dobrý pedagog, k čemuž pochvaly a ocenění ze strany okolí pedagogických pracovníků bezesporu přispívá. Ocenění za vykonanou práci můžeme považovat za jistou formu zpětné vazby, která je, jak už bylo několikrát zmíněno v práci, prvkem funkční komunikace.

Při hodnocení odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 8 nás velmi zaujalo a nemile překvapilo, že pouze v jednom (tj. 4,17 %) z celkového počtu 24 dotazníků je pedagogický pracovník za svou práci pochválen rodinnými příslušníky.

- **Otázka č. 11 pro pedagogické pracovníky: „Organizujete mimoškolní akce pro žáky a rodinné příslušníky? Pokud ano, jakou formou a od koho dostáváte na tyto akce zpětnou vazbu?“**

Při hodnocení odpovědí na otázku č. 10 jsme zjistili, že 15 (tj. 62,50 %) pedagogických pracovníků žádné mimoškolní akce neorganizuje. Mezi respondenty se objevilo celkem 7 (tj. 29,17 %) respondentů, kteří mimoškolní akce pořádají. Všichni tito respondenti uvedli, že zpětnou vazbu dostávají ihned ústně jak od rodinných příslušníků, tak od jejich dětí. Dva respondenti (tj. 8,33 %) se rozhodli svou odpověď na tuto otázku neuvést.

Při hodnocení odpovědí na tuto otázku jsme se pozastavili nad skutečností, že celých 58,33 % pedagogických pracovníků v otázce č. 9 (viz otázka číslo 9 pro pedagogické pracovníky) uvedli, že by rodinní příslušníci mimoškolní akce uvítali a celkem 37,50 % pedagogických pracovníků na otázku č. 10 (viz otázka číslo 10 pro pedagogické pracovníky) uvedlo, že účast na společných akcích tohoto typu, by umožnily, se vzájemně lépe poznat. Další čtyři pracovníci hodnotili v odpovědích na otázku č. 10 mimoškolní akce také kladně. Zaujalo nás, že když pedagogičtí pracovníci hodnotí mimoškolní akce s rodinnými příslušníky a žáky kladně, více jak polovina z nich tyto akce ovšem neorganizuje. Z tohoto důvodu litujeme, že součástí otázky č. 11 nebyla také prosba o zdůvodnění negativní odpovědi.

- **Otázka č. 12 pro pedagogické pracovníky: „Pokud Vás během vyplňování tohoto dotazníku napadlo něco, co byste chtěli ještě zmínit a nedostali jste k tomu příležitost, zde je prostor pro další připomínky, nápady a poznámky.“**

K otázce č. 12 se vyjádřil pouze jeden pedagogický pracovník. Jeho odpověď uvádíme konkrétně:

- „Největší zájem projevují rodiče prvňáků, později mají zřejmě pocit, že už od učitele nic nového neuslyší, a tak na schůzky nechodí. Dávám přednost setkávání za účasti dítěte – mluvíme koneckonců o něm. Mívám připravené důležité výstupy – prověrky, diktáty, ale i povedené výkresy apod. Hovoříme o tom, co se žákovi daří,

7.2.2 Hodnocení výsledků odpovědí na otázky určené pouze pro rodinné příslušníky

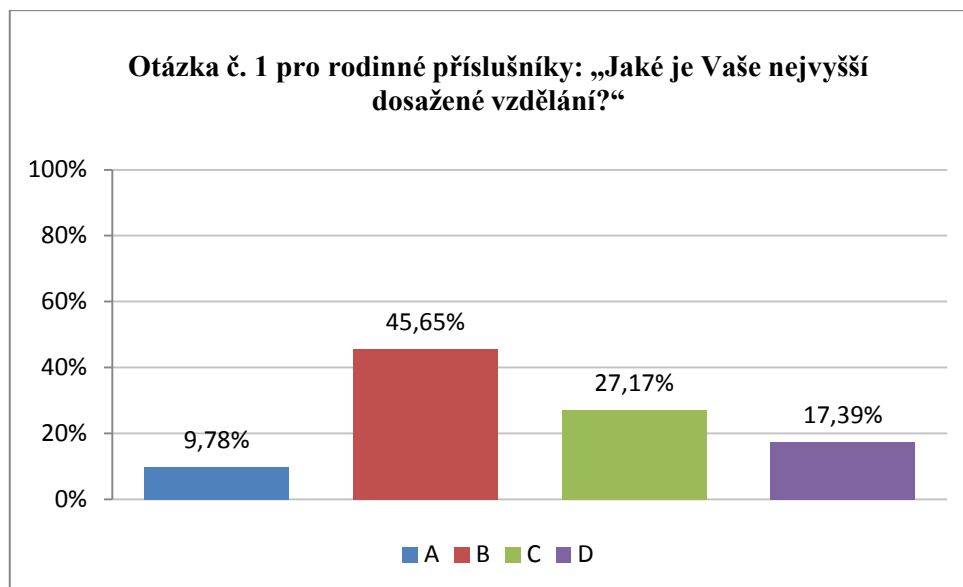
- Otázka č. 1 pro rodinné příslušníky: „**Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**“

Tato otázka byla do dotazníku pro rodinné příslušníky zařazena z toho důvodu, že se domníváme, že by dosažené vzdělání mohlo ovlivnit úroveň vzájemného porozumění. Pedagogičtí pracovníci často užívají odborných výrazů, které jsou pro ně obvyklé v běžné mluvě, ale pro rodinné příslušníky mohou být tyto výrazy neznámé.

Samostatné hodnocení odpovědí rodinných příslušníků nemá pro tento výzkum výpovědní hodnotu. Více se výsledkům budeme věnovat u hodnocení následujících položek dotazníku. Pro lepší orientaci a a návaznost k následujícím otázkám dotazníku ovšem odpovědi uvádíme v Grafu (Graf 4) a tabulce (Tabulka 3)

Možnosti odpovědí	Počet	Celkem
Základní	9	9,78%
Střední bez maturity / vyučen	42	45,65%
Střední s maturitou	25	27,17%
Vysokoškolské	16	17,39%
Celkem	92	100%

Tabulka 3 Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 1



Graf 4 Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 1

- **Otázka č. 3 pro rodinné příslušníky: „Jsou pro Vás informace, podávané pedagogickými pracovníky, ohledně domácí přípravy na výuku Vašich dětí srozumitelné?“**

Tato otázka byla v dotazníku pro rodinné příslušníky koncipována jako otevřená. Většina, konkrétně 88 (tj. 95,65 %) respondentů uvedlo odpověď „ano“. Výrazná většina rodinných příslušníků tedy uvedla, že informace, které dostávají od pedagogických pracovníků ohledně domácí přípravy jejich dětí, jim je srozumitelná. Zbylí čtyři (4,35 %) rodinní příslušníci uvedli, že tyto informace jsou pro ně srozumitelné pouze „někdy“, „ne vždy“ „většinou“ a „většinou ano“. U těchto respondentů jsme se také zaměřili na odpověď na otázku č. 1, tedy na to, jaké je jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Tři respondenti, kterým informace podávané od pedagogických pracovníků nejsou zcela srozumitelné, mají nejvyšší dosažené vzdělání základní. Jeden respondent má střední vzdělání bez maturity.

- **Otázka č. 4 pro rodinné příslušníky: „Jsou pro Vás informace, podávané pedagogickými pracovníky, ohledně školních výsledků Vašich dětí srozumitelné?“**

Tuto otázku jsme do dotazníku pro rodinné příslušníky opět zařadili jako otevřenou. Tentokrát 91 (tj. 98,91 %) respondentů uvedlo jako svou odpověď „ano“. Rozumíme tím, že informace od pedagogických pracovníků ohledně školních výsledků jsou pro rodinné

příslušníky srozumitelné. Pouze jeden (tj. 1,09 %) uvedlo odpověď „většinou ano“. I když je tato odpověď kladná, užití slova „většinou“ chápeme jako vyloučení porozumění v každé situaci. U tohoto rodinné ho příslušníka jsme se také zaměřili na jeho nejvyšší dosažené vzdělání, tedy na odpověď na otázku č. 1. Jedná se o rodinného příslušníka se středním vzděláním bez maturity.

- **Otázka č. 5 pro rodinné příslušníky: „Jsou pro Vás informace, podávané pedagogickými pracovníky, ohledně chování Vašich dětí srozumitelné?“**

I v tomto případě jsme otázku koncipovali jako otevřenou. Také u této otázky jsme opět zaznamenali většinovou odpověď „ano“. To, že rodinní příslušníci rozumí informacím od pedagogických pracovníků ohledně chování jejich dětí, uvedlo 89 (tj. 96,74 %) respondentů. U zbylých 3 tj. (3,26 %) se objevily odpovědi „ano, někdy s výjimkami“, „někdy ne“ a „většinou ano“. Při návratu k otázce č. 1 jsme u dvou s negativně odpovídajících respondentů zaznamenali základní vzdělání a u jednoho vzdělání střední bez maturity.

- **Otázka č. 6 pro rodinné příslušníky: „Jak se zachováte v případě, že informace od pedagogického pracovníka pro Vás není srozumitelná?“**

Při hodnocení výsledků odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 6 jsme zaznamenali téměř u všech respondentů totožné odpovědi. Celých 46 rodinných příslušníků (tj. 50,00 %) uvedlo různě modifikovanou odpověď „zeptám se“ či „znovu se ho zeptám“. Další respondenti, konkrétně pak 41 (tj. 44,57 %) rodinných příslušníků uvedlo, že by si sjednali s pedagogem schůzku ať už osobně nebo telefonicky a nejasnosti objasnili. Celkem tři respondenti (tj. 3,26 %) na otázku č. 6 neuvedli žádnou odpověď. Zbývající dvě odpovědi byly natolik zajímavé, že je uvádíme konkrétně.

- „*neřeším to*“
- „*připomenu dítěti, že je potřeba, aby zjistil dodatečné informace*“

Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na výše uvedenou otázku hodnotíme velmi pozitivně. 94,57% respondentů se při nedorozumění snaží o nápravu situace výše uvedenými způsoby. Poslední dvě, konkrétně uvedené odpovědi, jsou sice negativní a velmi překvapivé, ale vzhledem k jejich ojedinělosti nejsou nijak alarmující.

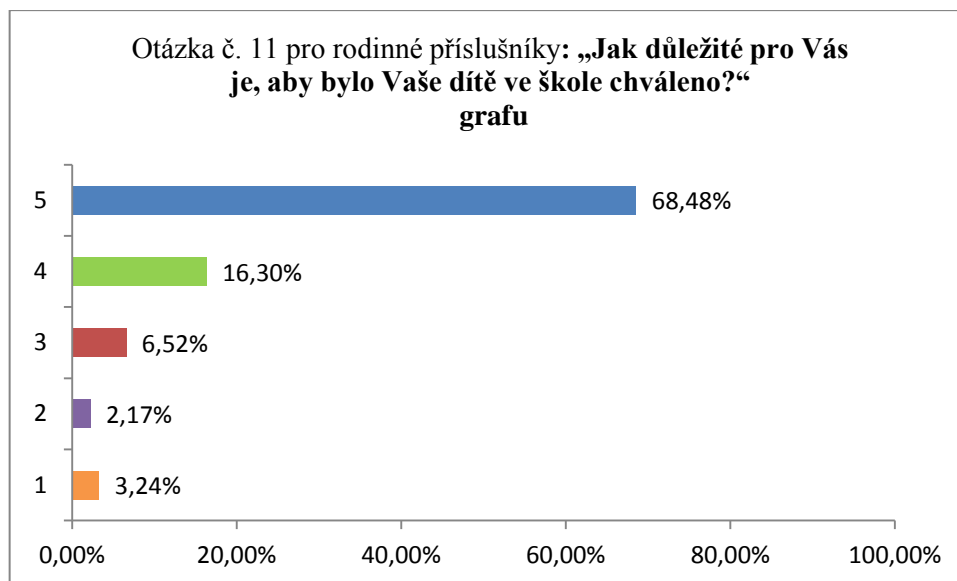
- **Otázka č. 10 pro rodinné příslušníky: „Za co je Vám Vaše dítě ve škole chváleno?“**

Hodnocení výsledků odpovědí na otázku č. 9 pro rodinné příslušníky přineslo velké množství zcela rozdílných odpovědí. Protože odpovědi rodinných příslušníků byly ze zcela pochopitelných důvodů vzhledem k jedinečnosti každého dítěte natolik individuální, nebudeme je uvádět konkrétně. Pro náš výzkum tyto konkrétní odpovědi nemají výpovědní hodnotu. Otázka č. 9 byla do dotazníku pro rodinné příslušníky zařazena především z toho důvodu, že bylo našim záměrem pozorovat především samotnou existenci odpovědí. U většího množství dotazníků rodinní příslušníci na některé položky neuvedli svou odpověď. Všech 92 (tj. 100 %) respondentů ovšem na tuto položku svou odpověď uvedlo. Důležitost vyjádření pochvaly a komplimentů rodinným příslušníkům ze strany pedagogických pracovníků považujeme, z pohledu kvality komunikace, za na nedocenitelnou. Dle našeho názoru vědomí rodinných příslušníků, že jejich dítě je pedagogickým pracovníkem pochváleno jistě pozitivně podporuje vzájemné vztahy a vzbuzuje u rodinných příslušníků důvěru v pedagogické pracovníky. Výsledky hodnocení otázky č. 9 považujeme za velmi pozitivní.

- **Otázka č. 11 pro rodinné příslušníky: „Jak důležité pro Vás je, aby bylo Vaše dítě ve škole chváleno?“**

K otázce č. 11 pro rodinné příslušníky byla pro výběr odpovědi přiřazena číselná škála. Její rozsah byl od 1 do 5, kde číslo 1 znamená, že pro rodinné příslušníky není podstatné, aby bylo jejich dítě ve škole chváleno, a číslo 5 znamená, že chválení dítěte ve škole je pro rodinné příslušníky velmi důležité.

Po vyhodnocení výsledků odpovědí jsme zjistili, že celkem 63 (tj. 68,48 %) rodinných příslušníků považuje za velmi důležité, aby bylo jejich dítě ve škole chváleno. Z celkového počtu dotázaných celkem 15 (tj. 16,30 %) na číselné škále označili číslo 4, tedy že chválení jejich dítěte považují za méně důležité. Celkem 6 (tj. 6,52 %) respondentů na číselné škále vyznačilo číslo 3, tedy že pochvala dítěte ve škole není ani důležitá ani nedůležitá. Pouze 2 (tj. 2,17 %) rodinných příslušníků uvedlo, na číselné škále číslo 2 a celkem 3 (tj. 3,26 %) rodinní příslušníci označili číslo 1, tedy že je pro ně nepodstatné, jestli je dítě ve škole chváleno. Výsledky odpovědí rodinných příslušníků uvádíme v následujícím grafu (Graf 5)



Graf 5 Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 11

Při hodnocení otázky č. 11 pro rodinné příslušníky nás velmi zaujalo, že na číselné škále byly využity všechny možnosti. Předpokládali jsme, že rodinní příslušníci budou převážně označovat čísla 4 a 5, jako výraz důležitosti pochvaly jejich dítěte. I když procento označených čísel 1 a 2 na číselné škále je zanedbatelné, přesto se v dotaznících tyto údaje objevily, a nelze jim pouze kvůli nízkému výskytu nepřikládat význam. I přes veškerou snahu nejsme schopni porozumět a předpokládat proč rodinní příslušníci takto odpovídali. My přiřazujeme vyjádřené pochvale značný význam a přikládáme jí zásadní roli při motivaci žáků a sní spojenou školní úspěšností.

- **Otázka č. 15 pro rodinné příslušníky: „Pokud Vás během vyplňování tohoto dotazníku napadlo něco, co byste chtěli ještě zmínit a nedostali jste k tomu příležitost, zde je prostor pro další připomínky, nápady a poznámky.“**

Na poslední položku dotazníku uvedlo svou odpověď pouze pět respondentů, a proto jejich odpovědi uvádíme konkrétně:

- *„Neměnila bych vůbec nic, jsem šťastná, že tato škola existuje, moc nám pomohla a můj syn začal rád chodit do školy a začal si věřit“*
- *„Jsem velmi spokojená s celým kolektivem školy. Jsou moc vstřícní a chápaví“*
- *„Jsme velmi spokojení a šťastní, že naše dítě navštěvuje tuto školu. Děkujeme!“*

- „Jsem velmi spokojená s pedagogickými pracovníky i jejich komunikací s námi rodiči. Mám dobrý pocit, že mé dítě navštěvuje tuto školu a z přístupů pedagogů k němu. Myslím si, že na normální základní škole by mé dítě bylo nešťastné.“
- „Nebylo by špatné jednou za čas uspořádat setkávání rodičů a dětí při nějaké společné akci, například opékání buřtů nebo menší túra.“

Rádi bychom se jen krátce vyjádřili k odpovědím respondentů na otázku č. 15. Spokojenost rodinných příslušníků s námi vybranou školou pro provedení výzkumu je ohromující a dle našeho názoru má značný vliv na celkové klima školy. Pozitivní postoje a vzájemné vztahy mezi rodinnými příslušníky a pedagogickými pracovníky bezesporu ovlivňují kvalitu výuky žáků, o což jde, v rámci celého školství, především.

7.2.3 Hodnocení a srovnání výsledků odpovědí na otázky pro rodinné příslušníky i pedagogické pracovníky

- **Otázka č. 2 pro rodinné příslušníky: „Jakou formu komunikace s pedagogickými upřednostňujete?“**

Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 2 ukazují, že celkem 61 (tj. 66,30%) respondentů v komunikaci s pedagogickými pracovníky upřednostňuje osobní komunikaci. Celkový počet 10 (tj. 10,87%) respondentů dává přednost písemné formě komunikace prostřednictvím školních deníčků žáků. Písemnou formu komunikace, ovšem s využitím emailu upřednostňuje celkem 9 (tj. 9,78%) rodinných příslušníků a komunikaci telefonickou dává přednost 12 (tj. 13,04%) z dotázaných. Tyto zjištěné preference uvádíme v následující tabulce (Tabulka 4) a grafu (Graf 6).

K otázce č. 2 pro rodinné příslušníky byla také doplněna související podotázka, kde měli rodinní příslušníci zdůvodnit svou odpověď. Toto učinilo pouze 6 (tj. 6,52 %) respondentů. Jejich názory uvádíme konkrétně:

- „Osobní setkání je sice časově náročnější, ale vyřeší více.“
- „Dá se o věcech lépe diskutovat.“

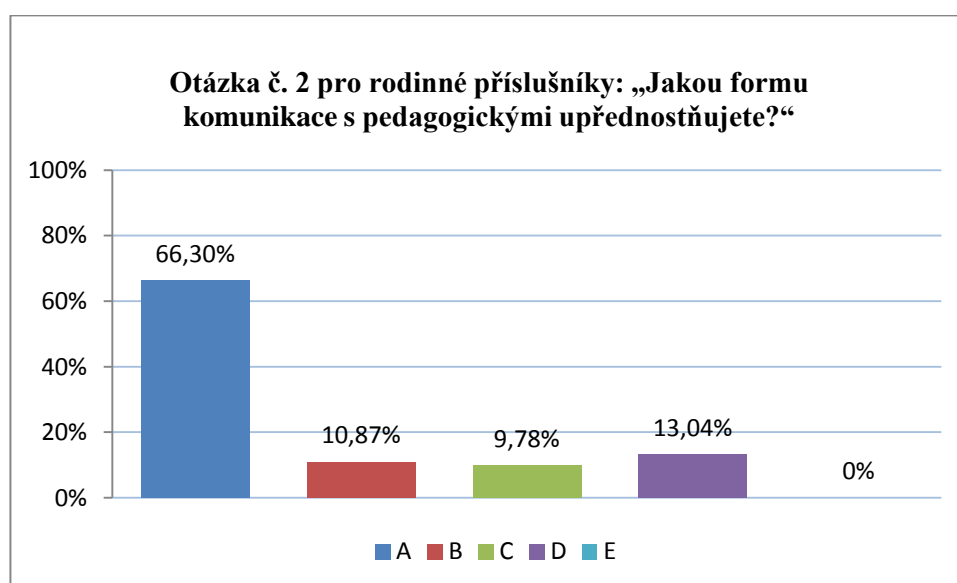
- „Osobní kontakt je nejlepší.“
- „Podle mého názoru je kontakt s učitelem velmi důležitý, mám zájem o to, co dítě umí a neumí.“

Tímto způsobem byly zdůvodněny odpovědi a), tedy preference osobní komunikace. Následující dvě odpovědi, byly zdůvodněny odpovědi c), tedy preference komunikace prostřednictvím emailu.

- „Jsem velmi zaměstnaný člověk a nemohu se osobně do školy dostavit.“
- „Upřednostňuji komunikaci přes email z důvodu úspory času.“

Možnosti odpovědí	Počet	Procenta
Osobní	61	66,30%
Písemnou formou do deníčku	10	10,87%
Písemnou formou na email	9	9,78%
Telefonickou	12	13,04%
Jinou formu komunikace	0	0%
Celkem	92	100%

Tabulka 4 Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 2



Graf 6 Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 2

- Otázka č. 1 pro pedagogické pracovníky „**Jakou formu komunikace s rodinnými příslušníky upřednostňujete?**“

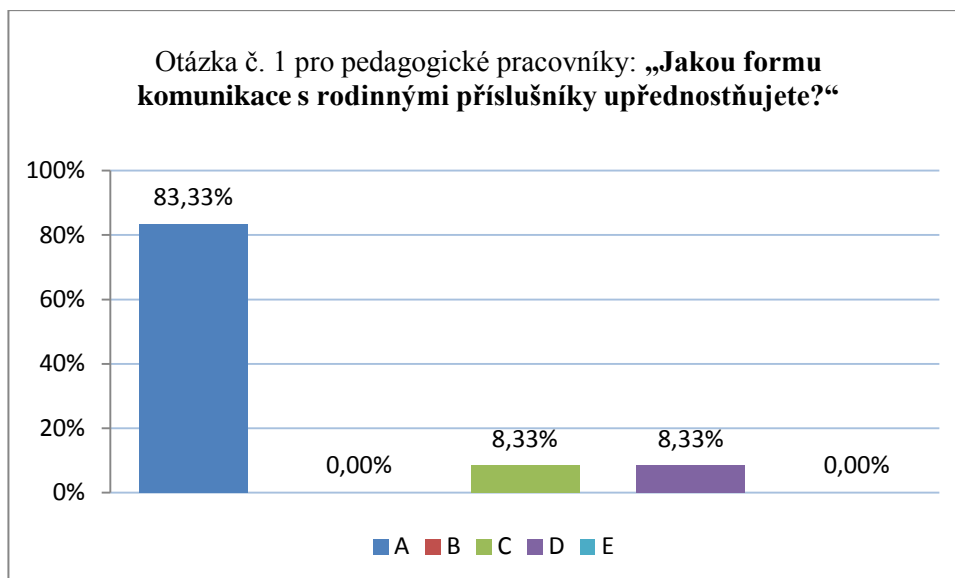
Z výsledků, které můžeme vidět v následujícím grafu (Graf 7) a tabulce (Tabulka 5) je patrné, že 20 (tj. 83,33 %) z celkových 24 respondentů preferuje osobní komunikaci s rodinnými příslušníky. Celkem 2 respondenti (tj. 8,33%) dávají přednost komunikaci prostřednictvím emailu a 2 dotazovaní (tj. 8,33%) upřednostňují komunikaci telefonickou.

Součástí otázky bylo také zdůvodnění označené odpovědi. Vysvětlení podalo pouze 8 (tj. 33,33%) respondentů, ostatní se nevyjádřili. Všichni respondenti, kteří označili možnosti c) a d), tedy upřednostňují telefonickou komunikaci a komunikaci prostřednictvím emailu, považují tyto varianty za rychlé. Další zdůvodnění uvádíme konkrétně:

- „V osobní komunikaci si hned vyjasníme situaci, pokládáme doplňující otázky a lépe si oboustranně porozumíme.“
- „Osobní jednání je vždy nejlepší“
- „Při osobní komunikaci je velmi důležitá řeč těla, neverbální komunikace.“
- „Můžeme si okamžitě vyjasnit sporné body, aby nedošlo k nepochopení nebo k nedorozumění.“

Možnosti odpovědí	Počet	Procenta%
Osobní	20	83,33 %
Písemnou formou do deníčku	0	0%
Písemnou formou na email	2	8,33%
Telefonickou	2	8,33%
Jinou formu komunikace	0	0%
Celkem	24	100%

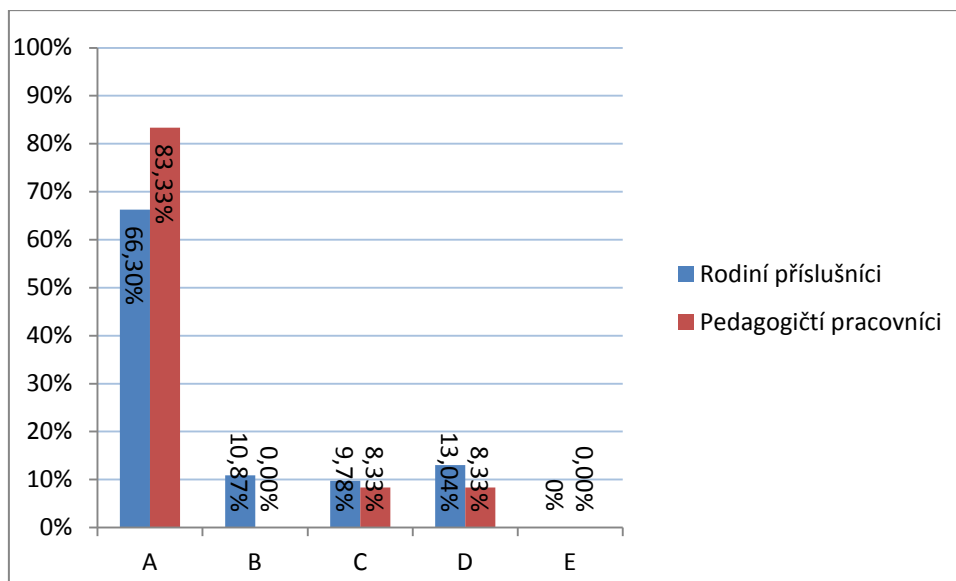
Tabulka 5 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 1



Graf 7 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 1

Po celkovém zhodnocení odpovědí rodinných příslušníků a pedagogických pracovníků na otázku „Jakou formu komunikace s rodinnými příslušníky/pedagogickými pracovníky upřednostňujete?“ jsme zjistili, že oba výzkumné soubory se přiklání k možnosti a), tedy upřednostňují osobní komunikaci. U pedagogických pracovníků se jedná o 83,33 % a u rodinných příslušníků celkem o 66,30%. Těmto výsledkům odpovídá i konkretizace odpovědí jednotlivých respondentů.

Tyto výsledky považujeme za velmi uspokojivé. Ztotožňujeme se s názory většiny respondentů, že osobní komunikace je produktivnější, poskytuje možnost okamžité zpětné vazby a tím také eliminaci nedorozumění. Výše zmíněné srovnání výsledků můžeme názorně pozorovat v následujícím grafu (Graf 8).



Graf 8 Komplexní hodnocení odpovědí na otázku č. 1 /č.2

- **Otázka č. 4 pro pedagogické pracovníky: „Jak často komunikujete s rodinnými příslušníky“**

Původní znění otázky č. 4 bylo doplněno o pět možností a) – d) s různými časovými intervaly. Po opětovném zhodnocení jsme se rozhodli nabídku možných odpovědí k otázce nepřipojit, protože by mohly být pro pedagogické pracovníky příliš návodné a jejich odpovědi by nemusely odpovídat skutečnosti.

Po vyhodnocení odpovědí zjišťujeme, že největší počet dotazovaných (13, tj. 54,17 %) uvedl odpověď „dle potřeby“ nebo „jak je potřeba“. Častěji se také vyskytla odpověď, že pracovník je s rodinnými příslušníky denně v kontaktu. Tuto odpověď do dotazníku zapsali 3 respondenti (tj. 12,50 %) Celkem 4 (tj. 16,67 %) pedagogičtí pracovníci svou odpověď neuvodli. U zbylých respondentů se odpovědi výrazně lišily. V dotaznících se objevily tyto odpovědi „občas, nepříliš často“ a intervalové odpovědi „1x měsíčně“, „1x týdně“ „1x za 14 dní“. Získané odpovědi pedagogických pracovníků jsme pro jejich přehlednost znázornili v následující tabulce (Tabulka 6)

Uvedené odpovědi	Počet	Procenta
Dle potřeby	13	54,17 %
Denně	3	12,50 %
Bez odpovědi	4	16,67 %
Občas, nepříliš často	1	1,09 %
1x měsíčně	1	1,09 %
1x týdně	1	1,09 %
1x za 14 dní	1	1,09 %
Celkem	24	100%

Tabulka 6 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 4

- Otázka č. 7 pro rodinné příslušníky: **„Jak často komunikujete s pedagogickými pracovníky?“**

Stejně jako u otázky č. 4 pro pedagogické pracovníky byla v původním znění u otázky č. 7 škála možností odpovědí. Kvůli možné návodnosti a sugestivitě byla škála odstraněna a v aktuálním znění dotazníku se již neobjevila, položka dotazníku zůstala otevřená.

Po zhodnocení odpovědí na otázku č. 7 pro rodinné příslušníky jsme zjistili, že největší zastoupení měla odpověď „dle potřeby“ a její různé varianty. Tuto odpověď do svého dotazníku uvedlo 39 (tj. 42,39 %) respondentů. V intervalu „4x za rok“ komunikuje s pedagogickými pracovníky celkem 12 (tj. 13,04 %) rodinných příslušníků. Celkový počet 8 (tj. 8,70 %) komunikuje s pedagogickými pracovníky „denně“. 7 (tj. 7,61 %) respondentů uvedlo jako svou odpověď na otázku č. 7, že s pedagogickými pracovníky komunikuje „1x do měsíce“. Stejný počet respondentů, tedy 7 (tj. 7,61 %) do dotazníku uvedl, že s pedagogickými pracovníky komunikují „málo“ či „moc často ne“. Na výše uvedenou otázku 6 (tj. 6,52 %) do dotazníku zaznamenalo odpověď „často“. Z celkového počtu 92 respondentů 5 (tj. 5,43 %) komunikuje s pedagogickými pracovníky „1x týdně“, 4 (tj. 4,35 %) rodinní příslušníci s pedagogickými pracovníky komunikují „2x za měsíc“ a dva (tj. 2,17 %) rodinní příslušníci komunikují „2x týdně“. Celkem 2 respondenti na zadanou otázku neuvedli žádnou odpověď. Výsledky odpovědí seřazené chronologicky dle četnosti komunikace můžeme přehledně vidět následující tabulce (Tabulka 7).

Odpovědi respondentů	Počet	Procenta
Dle potřeby	39	42,39 %
4x za rok	12	13,04 %
Denně	8	8,70 %
1x do měsíce	7	7,61 %
Málo, ne moc často	7	7,61 %
Často	6	6,52 %
1x za týden	5	5,43 %
2x za měsíc	4	4,35 %
2x týdně	2	2,17 %
Bez odpovědi	2	2,17 %
Celkem	92	100%

Tabulka 7 Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 7

Při komplexním hodnocení si můžeme všimnout výrazné shody obou výzkumných vzorků. Celkem 54,17 % pedagogických pracovníků a 42,39 % rodinných příslušníků spolu vzájemně komunikují pouze dle potřeby. Dle tohoto usuzujeme, že komunikace není pravidelná. Vzájemnou interakci jednotlivé výzkumné vzorky vyhledávají, pouze pokud se objeví nějaký významný důvod. Dle našeho názoru je ovšem pravidelnost komunikace, třebaže jen na informativní úrovni, základem kvalitního vztahu mezi pedagogickými pracovníky a rodinnými příslušníky. Z uvedené odpovědi „dle potřeby“ si dovoluujeme soudit, že komunikace nastává pouze ve chvíli, kdy se vyskytl problém, který je potřeba řešit. Předpokládáme, že kdyby takový problém nenastal, ke komunikaci není důvod, což nepovažujeme za vhodné. Pravidelnost vzájemné komunikace můžeme předcházet nedorozumění obou stran.

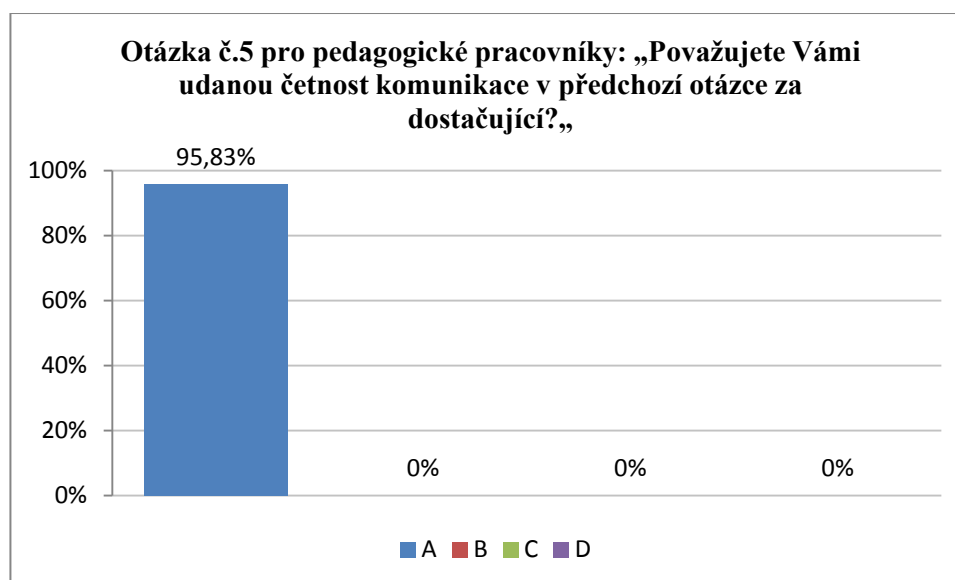
Dále nás zaujala skutečnost, že 7,61% rodinných příslušníků uvedlo, že s pedagogickými pracovníky komunikuje „málo“ či „ne moc často“. Při pozorování výsledků odpovědí pedagogických pracovníků nenajdeme obdobnou odpověď.

- Otázka č. 5 pro pedagogické pracovníky: „Považujete Vámi udanou četnost komunikace v předchozí otázce za dostačující?“

Otázku č. 5 jsme doplnili o výběr možných odpovědí. Téměř všichni respondenti označili možnost a). Konkrétně pak 23 z dotazovaných (tj. 95,83 %). Jeden pedagogický pracovník se k otázce nevyjádřil a svou odpověď do dotazníku nezaznamenal. Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 5 přehledněji uvádíme v následující tabulce (Tabulka 8) a grafu (Graf 9).

Možnosti odpovědí	Počet	Procenta %
Ano, vyhovuje mi.	23	95,83 %
Ne, uvítal/a bych častější komunikaci.	0	0,00 %
Ne, uvítal/a bych méně častou komunikaci	0	0,00 %
Jiná odpověď	0	0,00 %
Bez odpovědi	1	4,17 %
Celkem	24	100%

Tabulka 8 Odpovědi pedagogických pracovníků na otázku č. 5



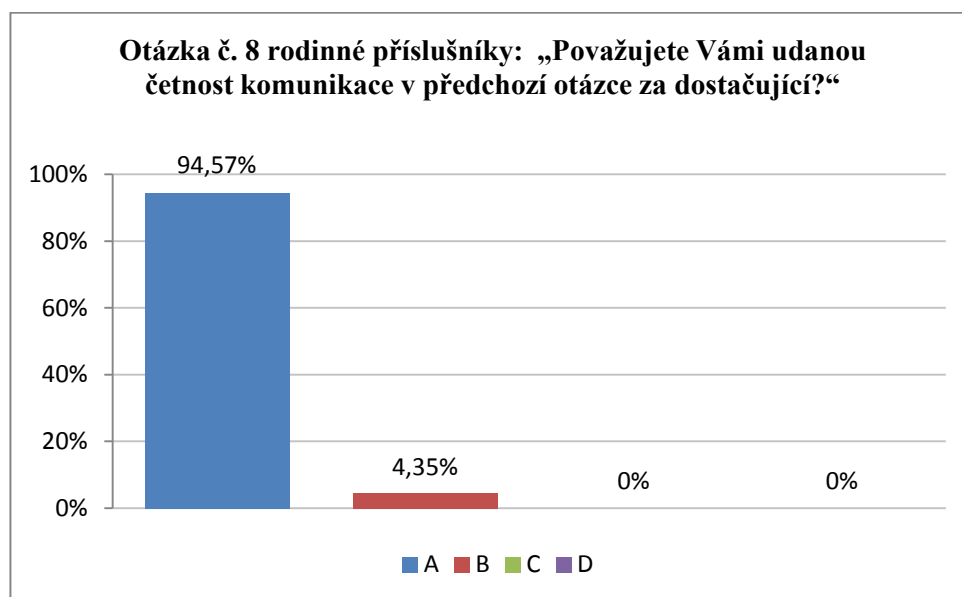
Graf 9 Odpovědi pedagogických pracovníků na otázku č. 5

- Otázka č. 8 pro rodinné příslušníky: „**Považujete Vámi udanou četnost komunikace v předchozí otázce za dostačující?**“

Stejně jako v otázce č. 5 pro pedagogické pracovníky měli rodinní příslušníci pro své odpovědi nabídnutu škálu možností. Při hodnocení výsledků odpovědí jsme získali následující data. Celkový počet 87 (tj. 94,57 %) uvedlo možnost a), tedy že uvedenou četnost v otázce č. 7 považují za vyhovující. Celkem 4 (tj. 4,35 %) rodinných příslušníků do dotazníku zaznačilo možnost b), tedy že by uvítali častější komunikaci. Jeden respondent se k výše uvedené otázce nevyjádřil a svou odpověď do dotazníku nezaznačil. Získané odpovědi jsme pro přehlednost a možnost následného srovnání s odpověďmi na ekvivalentní otázku č. 5 pro pedagogické pracovníky, znázornili v následující tabulce (Tabulka 9) a grafu (Graf 10)

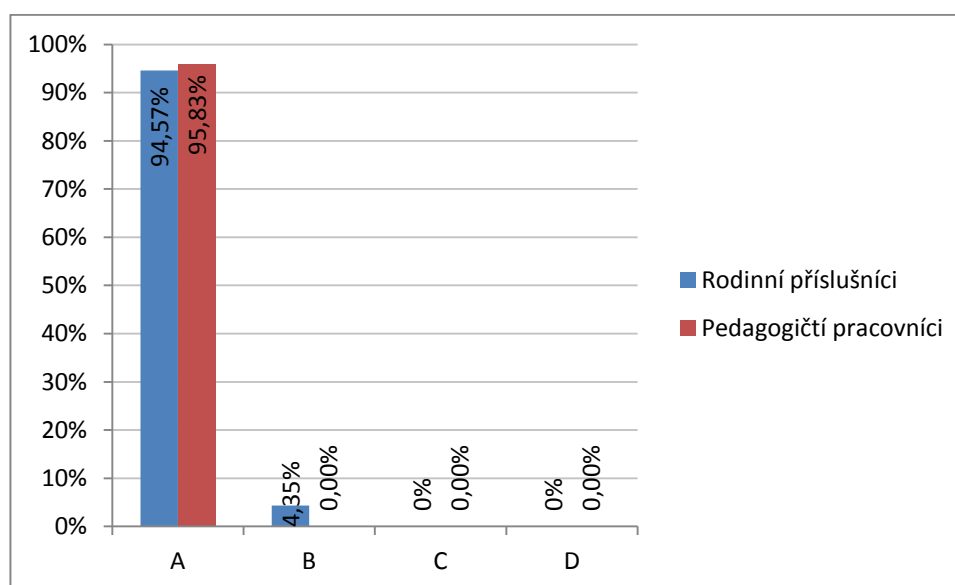
Možnosti odpovědí	Počet	Procenta %
Ano, vyhovuje mi.	87	94,57 %
Ne, uvítal/a bych častější komunikaci.	4	4,35 %
Ne, uvítal/a bych méně častou komunikaci	0	0 00%
Jiná odpověď	0	0,00%
Bez odpovědi	1	1,09 %
Celkem	92	100%

Tabulka 9 Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 8



Graf 10 Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 8

Po komplexním zhodnocení výsledků odpovědí otázky č. 8 pro rodinné příslušníky a otázky č. 5 pro pedagogické pracovníky pozorujeme opět výraznou shodu obou výzkumných vzorků. Z celkového počtu 92 respondentů z řad rodinných příslušníků 94,57% a 95,83% pedagogických pracovníků jsou spokojeni s četností vzájemné komunikace. Tuto informaci považujeme za velmi pozitivní. Za velice zajímavé ovšem považujeme že, 4,35% rodinných příslušníků by uvítalo častější vzájemnou komunikaci. Dle porovnání s výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 7, kde jsme se dotazovali na to, jak často rodinní příslušníci s pedagogickými pracovníky komunikují, se jedná o ty respondenty, kteří uvedli, že s pedagogickými pracovníky komunikují „málo“ či „ne moc často“. Ač se jedná pouze o nepatrné procento, má tato informace význam pro této výzkum. Všichni pedagogičtí pracovníci odpovídající na tuto otázku jsou přesvědčeni, že četnost komunikace s rodinnými příslušníky je dostatečná. My ovšem můžeme pozorovat, že jsou rodinní příslušníci, kteří by ji ocenili častěji. Výše popsané výsledky odpovědí obou výzkumných vzorků a jejich srovnání můžeme vidět v následujícím grafu. (Graf 11)



Graf 11 Komplexní hodnocení odpovědí

- Otázka č. 6 pro pedagogické pracovníky: „**Jak probíhá osobní komunikace rodinných příslušníků s Vámi? Prosím, popište, zda rodinný příslušník udržuje zrakový**

kontakt, zda Vám dává dostatečný prostor pro vyjádření a hovoří s Vámi jako s rovnocenným komunikačním partnerem.“

V otázce č. 6 jsme se pedagogických pracovníků dotazovali, zda jsou v komunikaci s rodinnými příslušníky dodržována pravidla funkční komunikace. Otázka byla ponechána otevřená. Celkem 8 (tj. 33,33 %) odpovědí pedagogických pracovníků bylo velmi obdobných. Konkrétně tito pracovníci uvedli, že komunikace s jednotlivými rodinnými příslušníky je vždy individuální. Dalších 8 (tj. 33,33 %) respondentů svou odpověď na otázku č. 6 neuvedlo.

Zbylých 8 odpovědí uvádíme konkrétně níže:

- *„Rozhovor s rodiči si vedu já. Zním a aplikuji pravidla řízené diskuze. Jsme rovnocenní partneři. Buduji vztah vzájemné důvěry a slušnosti.“*
- *„Rodiče moc mluví“*
- *„Záleží na tématu jednání“*
- *„Většina rodičů udržuje zrakový kontakt, vzájemně si dopřejeme prostor, hovoříme jako partneři, ale najdou se i tací, kteří se chovají úplně opačně“*
- *„Z mé strany je rodič vždy rovnocenným partnerem, já bohužel někdy ne.“*
- *„Často se mi stává, že rovnocenným partnerem bohužel nejsem, s mojí povahou s tím ale mnohdy nic neudělám“*
- *„Umím si zjednat prostor i rovnocenné postavení“*
- *„Prostor si vždy zjednám“*

Rádi bychom se věnovali konkrétním odpovědím podrobně. Z posledních dvou uvedených usuzujeme, že tito pracovníci jsou často v pozici, kdy s nimi rodinný příslušník nejedná v souladu s pravidly funkční komunikace, tudíž je potřeba, jak oba/ obě uvedly „zjednat si prostor“ či „rovnocenné postavení“. Další odpovědi, dokazují, že pozice pedagoga ve společnosti, již nemá tak vysoký status jako dříve, a že v komunikaci s rodinnými příslušníky mohou být pedagogičtí pracovníci v podřazené pozici. Z odpovědi: „záleží na tématu jednání“ chápeme, že dle tématu, které pedagogický pracovník s rodinnými příslušníky projednává, se také odvíjí způsob komunikace. Odpověď: „rodiče moc mluví“ nás velmi zaujala, avšak význam nám není znám. První výše uvedená odpověď nás velmi potěšila. Popisuje kvalitní komunikaci s rodinnými příslušníky, i když pouze z pohledu konkrétního pedagogického pracovníka. Bohužel byla tato odpověď v dotaznících ojedinelá.

- Otázka č. 9 pro rodinné příslušníky: : „**Jak probíhá osobní komunikace pedagogických pracovníků s Vámi? Prosím, popište, zda pedagogický pracovník udržuje zrakový kontakt, zda Vám dává dostatečný prostor pro vyjádření a hovoří s Vámi jako s rovnocenným komunikačním partnerem.**“

Při hodnocení odpovědí rodinných příslušníků jsme byli velmi potěšeni. Na tu to otázku sice neuvedlo svoji odpověď 9 (tj. 9,78 %) respondentů, ovšem zbylých 81 (tj. 88,04 %) rodinných příslušníků na tuto otázku uvedlo pozitivní odpověď. Nejčastěji se objevovaly odpovědi „ano“, „s komunikací jsem naprosto spokojen/a“ „nemám výhrady“ a podobně. Nejzajímavější odpovědi uvádíme konkrétně:

- „*Jsem velice spokojená s přístupem třídní učitelky. Komunikace, předávání informací apod. je na velmi vysoké úrovni*“
- „*Skvělá komunikace? To je samozřejmost!*“
- „*Všichni pedagogové jsou moc sympatičtí a příjemní v každém rozhovoru*“
- „*Úžasní učitelé!!!*“
- „*Osobní komunikace probíhá vždy skvěle. Komunikujeme spolu jako blízcí přátelé. Chválím paní učitelku.*“
- „*Na této škole je komunikace všech na vysoké úrovni a mám z toho dobrý pocit. Na jiných základních školách se to dle mé zkušenosti nedá srovnat.*“
- „*Komunikace je naprosto v pořádku. Podáme si ruce, díváme se do očí a paní učitelka vždy přijme můj názor.*“

Komplexní hodnocení otázky, ve které jsme se zaměřili na to, jak probíhá vzájemné komunikace jednotlivých výzkumných vzorků, se objevil nesoulad. Dle získaných odpovědí můžeme říci, že personální zajištění školy je na velice vysoké úrovni. Pedagogičtí pracovníci jsou schopni komunikovat s rodinnými příslušníky a ti jsou s úrovní komunikace spokojeni. Naopak 33,33% pedagogických pracovníků uvedlo, že komunikace s jednotlivými rodinnými příslušníky je individuální. Z tohoto usuzujeme, že ne vždy jsou s úrovní komunikace s rodinnými příslušníky spokojeni. Z konkrétních odpovědí pedagogických pracovníků, uvedených výše (viz otázka č. 6 pro pedagogické pracovníky), můžeme předpokládat, že ne vždy je pedagogický pracovník rovnocenným komunikačním partnerem a musí si podle svých slov „vytvořit prostor“. Náročnost profese pedagoga se často dle našeho názoru může projevit nikoliv při kontaktu s dítětem, na což je vzdělaný pedagog připravován v průběhu studia, ale

v kontaktu s rodinnými příslušníky žáků či studentů, na což dle našeho názoru nejsou studenti pedagogických oborů dostatečně připravováni. Nedostatek příslušné literatury, věnující se vzájemným vztahům rodinných příslušníků a pedagogických pracovníků může mít za následek nefunkčnost vzájemné komunikace a častá nedorozumění.

- Otázka č. 7 pro pedagogické pracovníky: **„Jakým způsobem chválíte rodinným příslušníkům své žáky?“**

I když byla otázka č. 7 pedagogickým pracovníkům položena jako otevřená, ve 14 (tj. 58,33 %) dotaznících se objevily stejné odpovědi, a to: „zápisem do žakovské knížky“ Celkem 5 (tj. 20,83 %) respondentů se shodlo na odpovědi: „ústně“. Jeden z respondentů se k otázce nevyjádřil, a svou odpověď do dotazníku neuvedl. Další individuální odpovědi pedagogických pracovníků uvádíme konkrétně:

- *„Většinou pochválím na třídních schůzkách popřípadě při jiné osobní příležitosti například při vyzvedávání ze školy.“*
- *„Podle zásluh, ale vždy mám radost, když rodičům mohu říci, jak je jejich dítě šikovné“*
- *„Rodiče moc často nevidám, chválím spíše samotné žáky“*
- *„Jak tato otázka souvisí s tématem?“*

Jeden pedagogický pracovník uvedl odpověď: „Jak tato otázka souvisí s tématem?“ Škoda že jsme nedostali možnost se k této odpovědi osobně vyjádřit. Tato otázka, která se na první pohled může jevit, že s tématem nesouvisí, byla do dotazníku zařazena z toho důvodu, že umění přijmout a udělit pochvalu či kompliment je jednou ze zásad asertivního desatera, které ke komunikaci bezesporu patří. Pochvalu považujeme také za určitý druh zpětné vazby, která je součástí technik funkční komunikace. Dle našeho názoru jsou pochvaly dětí za jejich úspěch důležité nejen pro ně samotné, ale i pro jejich rodinné příslušníky. Dalším důvodem, proč byla tato otázka do dotazníku zahrnuta, bylo zařazení obdobné otázky do dotazníku pro rodinné příslušníky a následné porovnání odpovědí od obou výzkumných vzorků.

Velmi nás zaujala četnost odpovědi „zápisem do žákovské knížky“. Toto nadpoloviční množství stejných odpovědí si vysvětlujeme jednotným hodnotícím systémem školy, kde probíhalo výzkumné šetření, který většina pedagogických pracovníků používá.

- Otázka č. 10 pro rodinné příslušníky: **„Jakým způsobem Vám pedagogický pracovník dítě chválí?“**

Při hodnocení odpovědí rodinných příslušníků jsme se setkali s následujícími odpověďmi: Celkem 53 (tj. 57,61 %) respondentů uvedlo, že je jejich dítě chváleno: „písemně“, 43 z nich svou odpověď konkretizovalo: „písemně do žákovské knížky“. U 25 (tj. 27,17 %) respondentů dostává pochvalu na své děti: „ústně“. Ostatní žáci (14, tj. 15,22 %) jsou od pedagogických pracovníků rodinným příslušníkům chváleni kombinací výše uvedeného, tedy: „ústně i písemně“.

Při komplexním hodnocení otázek č. 7 pro pedagogické pracovníky a č. 10 pro rodinné příslušníky, které byly záměrně do dotazníků tak, aby bylo možné jejich vzájemné srovnání. Můžeme pozorovat výraznou shodu. Celkem 58,33 % pedagogických pracovníků a 57,61 % rodinných příslušníků uvedlo, že pro chválení žáků využívá žákovskou knížku. Tuto výraznou shodu si vysvětlujeme, jak jsme již uvedli výše, jednotným hodnotícím systémem, který vybraná škola používá.

Zaujalo nás, že i když 66,30% rodinných příslušníků a 83,33% pedagogických pracovníků upřednostňuje vzájemnou osobní komunikaci (viz otázka č. 2 pro rodinné příslušníky a otázka č. 1 pro pedagogické pracovníky), pochvaly žáků se uskutečňují nejčastěji písemnou formou.

- Otázka č. 9 pro pedagogické pracovníky: **„Myslíte si, že by rodinní příslušníci ocenili více společných mimoškolních akcí pro ně a jejich děti?“**

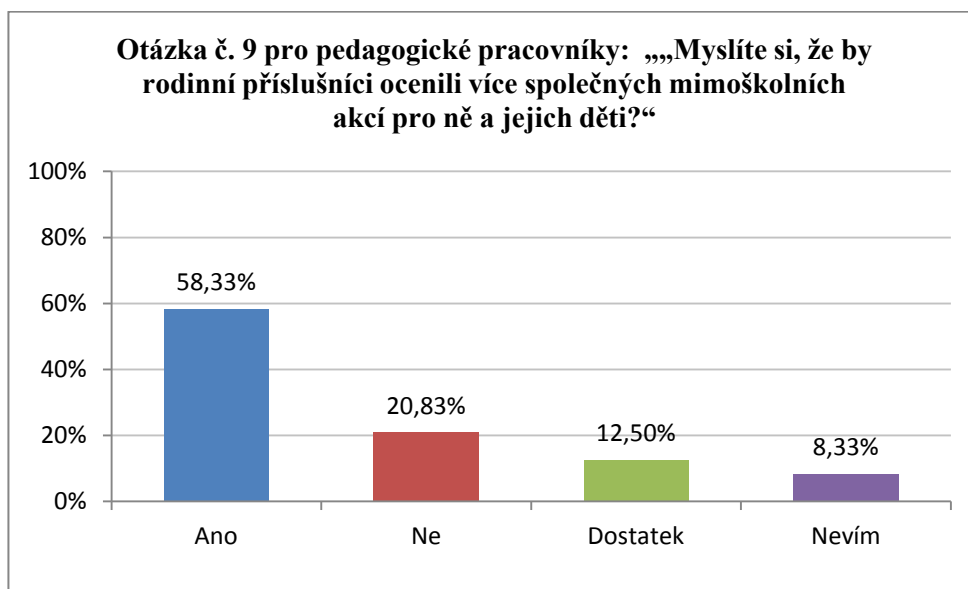
Při hodnocení odpovědí pedagogických pracovníků jsme zaznamenali pouze čtyři typy odpovědí. 14 (tj. 58,33 %) tedy nadpoloviční většina respondentů na tuto otázku odpověděla: „ne“. Z celkového počtu 24 pedagogických pracovníků jich 5 (tj. 20,83 %) uvedlo jako svou odpověď: „ano“. Dva (tj. 8,33 %) dotazovaní na tuto otázku odpověděli: „nevím“ a celkem

tři (tj. 12,50 %) v různých modifikacích uvedli odpověď: „naše škola nabízí dostatek mimoškolních akcí“. Dva respondenti odpovídající na otázku č. 9 „ano“ svou odpověď konkrétně zdůvodnili: „ano – někteří rodiče velmi pozitivně reagují na víkendové výlety s dětmi“, „ano – škola dříve nabízela více mimoškolních aktivit“. Jeden respondent konkretizoval svoji negativní odpověď, tím, že rodiče jsou příliš vytíženi a nedokáží si na mimoškolní akce udělat čas.

I když u otázky nebyly respondentům nabídnuty možnosti odpovědí, tak, jak jsme již uvedli výše, se objevily pouze čtyři typy odpovědí. Proto, pro větší přehlednost při hodnocení, uvádíme výsledky v tabulce (Tabulka 10) a grafu (Graf 12)

Uváděné odpovědi	Počet	Procenta %
Ano	14	58,33 %
Ne	5	20,83 %
Nevím	2	8,33 %
Škola nabízí dostatek mimoškolních akcí.	3	12,50 %
Celkem	24	100%

Tabulka 10 Odpovědi pedagogických pracovníků na otázku č. 9



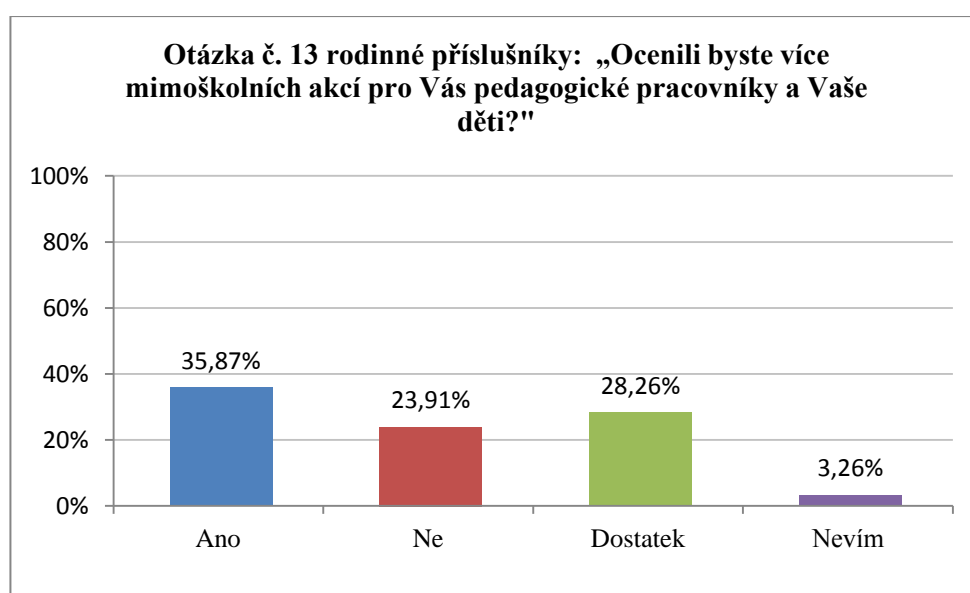
Graf 12 Odpovědi pedagogických pracovníků na otázku č. 9

- Otázka č. 13 pro rodinné příslušníky: „**Ocenili byste více společných mimoškolních akcí pro Vás, pedagogické pracovníky a Vaše děti?**“

Při hodnocení výsledků odpovědí rodinných příslušníků jsme se setkali s následujícími informacemi. Z celkového počtu respondentů 33 (tj. 35,87 %) uvedli, že by více společných mimoškolních akcí uvítali. Negativní odpověď tedy: „ne“ do dotazníku zaznamenalo celkem 22 (tj. 23,91 %) rodinných příslušníků. A celkem 26 (tj. 28,26 %) rodinných příslušníků uvedlo, že škola nabízí dostatek mimoškolních akcí. Pouze 3 (tj. 3,26 %) se k této otázce vyjádřilo slovem: „nevím“. Z 92 dotázaných 8 (tj. 8,70 %) rodinných příslušníků na otázku č. 13 nevedlo žádnou odpověď. Výsledky šetření pro přehlednost uvádíme v následující tabulce (Tabulka 11) a grafu (Graf 13)

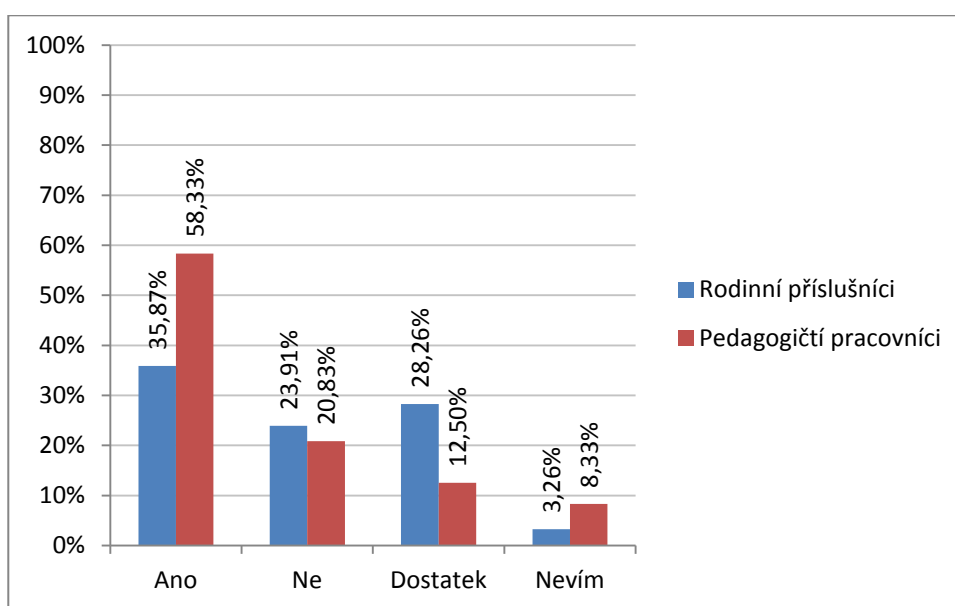
Uváděné odpovědi	Počet	Procenta %
ano	33	35,87 %
ne	22	23,91 %
Škola nabízí dostatek mimoškolních akcí	26	28,26 %
Nevím	3	3,26 %
Bez odpovědi	8	8,70 %
Celkem	92	100%

Tabulka 11 Odpovědi rodinných příslušníků na otázku č. 13



Graf 13 Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 13

Při komplexním hodnocení otázek č. 9 pro pedagogické pracovníky a č. 13 pro rodinné příslušníky jsme zjistili, že největší procenta (35,87 % rodinných příslušníků a 58,33% pedagogických pracovníků) by ocenili více společných mimoškolních akcí, než vybraná škola nabízí. Velice nás potěšil fakt, že dle výpovědí respondentů, vybraná základní škola nabízí dostatek mimoškolních akcí jak pro rodinné příslušníky, jejich děti tak pro samotné pedagogické pracovníky. Takto odpovídalo 28,26 % rodinných příslušníků a 12,50% pedagogických pracovníků.



Graf 14 Komplexní hodnocení odpovědí

- **Otázka č. 10 pro pedagogické pracovníky: „Jakým způsobem by ovlivnilo mimoškolní setkávání rodinných příslušníků, jejich dětí a Vás jako pedagogických pracovníků, Vaše vzájemné vztahy? Svou odpověď prosím zdůvodněte.“**

Největší četnost jsme zaznamenali u odpovědi „lepší vzájemné poznání“ a jejich obdobných modifikacích. Tato odpověď se vyskytovala u celkem 9 (tj. 37,50 %). Dva respondenti (tj. 8,33 %) uvedli, že mimoškolní setkávání pedagogických pracovníků s rodinnými příslušníky a jejich dětmi není důležité. Celkem 7 (tj. 29,17 %) dotazovaných

nevedlo na tuto otázku žádnou odpověď. Ostatní individuální odpovědi pedagogických pracovníků na otázku č. 10 uvádíme konkrétně:

- „Mimoškolní setkávání může působit pozitivně v tom smyslu, že pedagogové lépe poznají rodiče a tedy i rodinné zázemí dětí. Vztahy by ale měly vždy zůstat na profesionální úrovni.“
- „Společným setkáváním by vznikaly nové společné zážitky“
- „Znamenalo by to setkávání na jiné úrovni, zjistila bych, jak se k sobě vzájemně chovají rodiče a děti“
- „Každý kontakt a společné akce nám dávají prostor pro hlubší poznání a následné pochopení. Je možné prohloubit vztahy a posunout spolupráci mnohem dál. Stála bych o to, kdyby to bylo možné.“

Mezi odpověďmi se také objevily negativní názory:

- „Nemyslím si, že by rodiče měli být v bližším kontaktu s učiteli.“
 - „Společným setkáváním by se nezměnilo vůbec nic. Nemyslím si, že je to vhodné“
- **Otázka č. 14 pro rodinné příslušníky: „Jakým způsobem by mimoškolní setkávání s ostatními rodiči a pedagogickými pracovníky ovlivnilo Vaše vzájemné vztahy? Svou odpověď prosím zdůvodněte.“**

Při hodnocení odpovědní na otázku č. 14 pro rodinné příslušníky jsme byli velice překvapeni z toho, že 35 (tj. 38,04 %) dotazovaných na výše uvedenou otázku nevedlo žádnou odpověď, tuto skutečnost si vysvětlujeme možnou náročností na zpracování odpovědi na rozdíl od ostatních otázek. Celkový počet 12 (tj. 13,04 %) rodinných příslušníků uvedlo, že vzájemné vztahy by se společným setkáváním nijak nezměnili nebo že by je to nijak neovlivnilo. Ze všech dotázaných rodinných příslušníků celkem 15 (tj. 16,30 %) uvedlo, že neví, jak by mohlo vzájemné vztahy ovlivnit. Za velmi pozitivní považujeme skutečnost, že 24 (tj. 26,09 %) respondentů si myslí, že by vzájemné setkávání pozitivně ovlivnilo vzájemné vztahy a došlo by k lepšímu vzájemnému poznání. Zbylé zajímavé odpovědi uvádíme konkrétně:

- „Na naší škole mají tato setkávání úspěch, je to formou třeba zahradní slavnosti.“
 - „Vzájemné setkávání je velmi důležité pro poznání se. Rodič – učitel – škola je součástí života mého dítěte, proto je dobré znát toho, kdo se na něm podílí.“
 - „Setkávání je dobré pro výměnu zkušeností a rady jak pracovat s dítětem.“
 - „Dobré osobní vztahy určitě zlepší komunikaci.“
 - „Ovlivní prohloubení vztahů v kolektivu a zlepší porozumění“
 - „Myslím, že by to vzájemné vztahy ovlivnilo hodně, ale je málo času.“
- **Otázka č. 15 pro rodinné příslušníky: „Pokud Vás během vyplňování tohoto dotazníku napadlo něco, co byste chtěli ještě zmínit a nedostali jste k tomu příležitost, zde je prostor pro další připomínky, nápady a poznámky.“**

Na poslední položku dotazníku uvedlo svou odpověď pouze pět respondentů, a proto jejich odpovědi uvádíme konkrétně:

- „Neměnila bych vůbec nic, jsem šťastná, že tato škola existuje, moc nám pomohla a můj syn začal rád chodit do školy a začal si věřit“
- „Jsem velmi spokojená s celým kolektivem školy. Jsou moc vstřícní a chápaví“
- „Jsme velmi spokojení a šťastní, že naše dítě navštěvuje tuto školu. Děkujeme!“
- „Jsem velmi spokojená s pedagogickými pracovníky i jejich komunikací s námi rodiči. Mám dobrý pocit, že mé dítě navštěvuje tuto školu a z přístupů pedagogů k němu. Myslím si, že na normální základní škole by mé dítě bylo nešťastné.“
- „Nebylo by špatné jednou za čas uspořádat setkávání rodičů a dětí při nějaké společné akci, například opékání buřtů nebo menší túra.“

Rádi bychom se jen krátce vyjádřili k odpovědím respondentů na otázku č. 15. Spokojenost rodinných příslušníků s námi vybranou školou pro provedení výzkumu je ohromující a dle našeho názoru má značný vliv na celkové klima školy. Pozitivní postoje a vzájemné vztahy mezi rodinnými příslušníky a pedagogickými pracovníky bezesporu ovlivňují kvalitu výuky žáků, o což jde, v rámci celého školství, především.

7.3 Závěry výzkumného šetření a diskuze

Cílem výzkumného šetření bylo stanovit úroveň vzájemného porozumění mezi rodinnými příslušníky a pedagogickými pracovníky. Snažili jsme se zjistit důvody vzniklého neporozumění a způsoby jakými oba výzkumné vzorky tento problém řeší. Zajímali jsme se také názory na mimoškolní setkávání, které dle našeho názoru může posílit a zlepšit komunikaci a tím eliminovat vzájemná nedorozumění.

Zajímavé závěry:

- Celkem 66,67% pedagogických pracovníků je ochotno připustit, že ne vždy jsou jejich informace pro rodinné příslušníky srozumitelné.
- Pro 4,35% rodinných příslušníků jsou méně srozumitelné informace z oblasti domácí přípravy na vyučování jejich dětí. Tři z těchto respondentů mají pouze základní vzdělání.
- 98,91% rodinných příslušníků pokládá informace ohledně školních výsledků jejich dětí za srozumitelné a 96,74% rodinných příslušníků považuje za srozumitelné informace ohledně chování jejich dětí.
- Celkem 94,57% rodinných příslušníků má snahu řešit situaci, kdy neporozumí informacím od pedagogického pracovníka. Pouze jeden respondent se touto situací nezabývá.
- 100% rodinných příslušníků je schopno vyjádřit, za co je ve škole jejich dítě chváleno.
- 66,30% rodinných příslušníků a 83,33% pedagogických pracovníků upřednostňuje osobní komunikaci, ale 58,33 pedagogických pracovníků a 57,61 rodinných příslušníků uvádí, že pochvaly žáků probíhají především prostřednictvím žákovské knížky, tedy písemně.
- 3,26% rodinných příslušníků nepovažuje za důležité, aby jejich dítě bylo ve škole chváleno.
- Pouze jeden pedagogický pracovník je za svou práci chválen rodinnými příslušníky.
- Celkem 54,17 % pedagogických pracovníků a 42,39% rodinných příslušníků vzájemně komunikuje pouze dle potřeby
- 7.61% rodinných příslušníků má dojem, že s pedagogickými pracovníky nekomunikuje dostatečně a celkem 4.35% četnost komunikace nevyhovuje.
- Všichni pedagogičtí pracovníci považují četnost vzájemné komunikace za dostačující.
- Ze všech dotázaných rodinných příslušníků je 88,04% spokojeno s tím, jak probíhá vzájemné komunikace s pedagogickými pracovníky. 33,33% pedagogických pracovníků

považuje komunikaci s jednotlivými rodinnými příslušníky za individuální a někteří si při ní musí sjednávat vlastní prostor pro vyjádření.

- I když vybraná škola, podle odpovědí 28,26% rodinných příslušníků, pořádá dostatek mimoškolních akcí pro ně, jejich děti a pedagogické pracovníky, 35,87% respondentů by těchto akcí uvítalo více.
- 37,50% pedagogických pracovníků a 24,00% rodinných příslušníků tvrdí, že by společné mimoškolní akce umožnily se lépe vzájemně poznat
- Celkem 62,50% pedagogických pracovníků mimoškolní akce neorganizuje, i když více jak polovina z nich si myslí, že by to rodinní příslušníci uvítali.

Po shromáždění a vyhodnocení všech odpovědí, jsme došli k závěru, že **úroveň porozumění je velmi dobrá**, i když se v dotaznících objevily důkazy o občasném neporozumění, způsobené z velké části nepřizpůsobením se komunikačním schopnostem komunikačního partnera a dle našeho názoru také nadbytečným užíváním odborných výrazů. (viz kapitola 4.5 Porozumění v mezilidské komunikaci)

Dodržování zásad funkční komunikace a snaha o vzájemné porozumění jak ze strany školy, tak ze strany rodičů může vést k eliminování drobných nedostatků, které se stále ještě v komunikaci vyskytují. Inspirace zahraničním školstvím, kde jsou vztahy pedagogických pracovníků s rodinnými příslušníky spíše na přátelské úrovni, jejich komunikace je častější a rodina se více zapojuje do dění školy, může do českých škol přinést více vzájemného porozumění, eliminaci nežádoucích nedorozumění a zkvalitnění vzájemných vztahů, což se pozitivně odráží na kvalitě vzdělávání žáků.

Vzhledem k tomu, že kvalita školy, kde byl prováděn výzkum, je dle odpovědí rodinných příslušníků i pedagogických pracovníků, na velmi vysoké úrovni litujeme toho, že o tento výzkum neměla zájem druhá, námi oslovená škola. Porovnání výsledků odpovědí výzkumných souborů z dvou odlišných škol, mohlo pro náš výzkum mít další, jistě velice zajímavé závěry.

Závěrem šetření bychom rádi rodinným příslušníkům i pedagogickým pracovníkům doporučili dodržovat, zásady funkční komunikace, aktivního naslouchání a pozitivního programu, aby se z běžné komunikace mohla stát, zdravá, funkční a kvalitní ortokomunikace.

ZÁVĚR

Tématem a zároveň cílem této diplomové práce bylo zjistit úroveň porozumění sdělení v ortokomunikaci pedagogických pracovníků s rodinnými příslušníky žáků s narušenou komunikační schopností. Téma bylo zvoleno v návaznosti na provedený výzkum „*Úskalí komunikace pedagogických pracovníků s rodinnými příslušníky dětí s narušenou komunikační schopností*“ (Melounová 2014), kde se prokázalo, že tím hlavním úskalím je komunikace samotná. Vzájemné porozumění je základem každé komunikace, protože bez rozluštění komunikačního kódu, tedy bez porozumění, není podstata a význam komunikace naplněn.

Jak už bylo uvedeno výše, vzájemná interakce a komunikace mezi rodinnými příslušníky a pedagogickými pracovníky je v moderní pedagogice velice důležitá, ač v našem školství není ještě na tak vysoké úrovni jako v zahraničí. Dobré vzájemné vztahy se odráží nejen na spokojenosti obou zúčastněných, ale také, jak uvádí odborná literatura, i na prospěchu, chování a celkovém psychickém stavu žáků a to jde bezesporu ve školství především.

Během zpracovávání této práce se autorka potýkala s mnohým úskalím. Samotné sestavení dotazníku, tak aby obsahoval všechny náležitosti, které bylo potřeba pro tuto práci, trvalo nezanedbatelnou dobu. Protože výzkumný vzorek rodinných příslušníků je velmi různorodý, bylo za potřebí, formulovat otázky nejen tak, abychom z odpovědí získali potřebné informace, ale i tak, aby zadání otázky bylo pro všechny respondenty jednoznačné a srozumitelné.

Autorku této práce také velice mrzelo, že jedna z oslovených škol nereagovala na žádost o provedení výzkumu. Náročnost takového šetření jej neumožnila v autorčině bakalářské práci realizovat, proto chtěla pro tento výzkum využít práce diplomové, ale bohužel ani tentokrát jí to nebylo umožněno. Možnost srovnání dvou obdobných typů škol by jistě zvýšila validitu výzkumu a přinesla nový pohled na danou problematiku.

I z pohledu získávání potřebné odborné literatury, byla tato práce velmi náročná. Touto tematikou se zabývá pouze malé množství autorů, a i když názvy některých publikací napovídají tomu, že by se mohly alespoň okrajově problematiky komunikace rodiny a školy dotknout, většinou tomu bylo právě naopak. Stejný problém se objevil s termínem

„ortokomunikace“. Prvotním autorčím záměrem bylo tomuto termínu věnovat celou kapitolu, bohužel autorce dostupná literatura o tomto termínu vůbec nehovoří.

Závěrem bychom rádi dodali, že autorku daná problematika komunikace rodinných příslušníků a pedagogických pracovníků velice zaujala a ráda by se jí dále věnovala. Bylo by opravdu zajímavé mít příležitost pro rozsáhlejší výzkum a zahrnout do něj početnější množství škol s různým zaměřením a z různých oblastí České republiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.
2. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
3. DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. Logopaedia clinica. ISBN 80-902536-2-8.
4. GÚTHOVÁ, Marta. *Dyslália*. In KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia. *Základy logopédie*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.
5. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
6. HOŠKOVÁ, Lenka a Jana LAKATOŠOVÁ. *Komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994. ISBN 80-7067-407-5. JANKOVSKÝ, J., 2003. *Etika pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Triton, 223 s. ISBN 80-725-4329-6.
7. JEDLIČKA, Ivan. *Poruchy hlasu*. In ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopédie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
8. KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia. *Základy logopédie*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.
9. KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia. *Poruchy nosní rezonance*. In LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5
10. KEREKRÉTIOVÁ, Aurelia. *Poruchy hlasu*. In LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5
11. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. In PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. s. 117 - 130 ISBN 978-80-7315-198-0.
12. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

13. KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1
14. KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 8. vyd., V SPN vyd. 3. - rozš. a dopl. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-446-7.
15. KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-413-8.
16. LECHTA, Viktor. *Specifika diagnostiky narušené komunikační schopnosti u dospělých*. In CSÉFALVAY, Zsolt a Viktor LECHTA. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0364-3.
17. LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
18. LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
19. LECHTA, Viktor. *Koktavost: integrativní přístup*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-643-8
20. MELOUNOVÁ, Zuzana. *Úskali komunikace pedagogických pracovníků s rodinnými příslušníky dětí s narušenou komunikační schopností*. Olomouc, Bakalářská práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 79 s. 2014.
21. MIKULAJOVÁ, Marína a Iris RAFAJDUSOVÁ. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. 1. vyd. Bratislava: Marína Mikulajová a Iris Rafajusová, 1993. ISBN 80-900445-0-6.
22. MLČÁKOVÁ, Renata. *Osoby s narušením komunikační schopnosti*. In MICHALÍK, Jan a kol. *Osoby se zdravotním postižením - speciálně pedagogické aspekty komunikace*. 1. vyd. Ústí nad Labem: EdA s. 165 - 217. 2010. ISBN 978-80-86417-09-7.
23. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
24. NEUBAUER, Karel. *Neurogenní poruchy komunikace u dospělých: [diagnostika a terapie]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-159-4.
25. OBRIAN, Anne. *What Parents Want in School Communication*. 2011 [online], [cit. 2016-04-19], dostupné z: <http://www.edutopia.org/blog/parent-involvement-survey-anne-obrien>

26. PECH, Jaroslav. *Řeč těla & umění komunikace: [příručka prakticky pro všechny, kteří se chtějí zlepšit v řešení běžných životních situací]*. Vyd. 1. Praha: NS Svoboda, 2009. ISBN 978-80-205-0606-1.
27. PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1233-0.
28. PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Poruchy hlasu*. In VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.
29. PLAŇAVA, Ivo. *Jak (to) spolu mluvíme: psychologie dorozumívání i nedorozumění mezi lidmi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992. Věda do kapsy. ISBN 80-210-0412-6.
30. PLAŇAVA, Ivo. *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy - dovednosti - poruchy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0858-2.
31. PRAŠKO, Ján a Hana PRAŠKOVÁ. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1697-8.
32. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
33. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
34. RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
35. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
36. ŠPAČKOVÁ, Alena. *Umění dialogu: jak si s lidmi opravdu porozumět*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3810-9.
37. TARKOWSKI, Zbigniew. *Breptavost*. In LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
38. TICHÁ, Erika. *Mutizmus*. In KERÉKRÉTIOVÁ, Aurélie. *Základy logopedie*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.
39. VALIŠOVÁ, Alena. *Asertivita v rodině a ve škole aneb Zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 2., upr. vyd. Praha: H & H, 1994. ISBN 80-85787-29-6.
40. VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Narušený vývoj řeči*. In VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. s. 41-52 ISBN 80-244-1088-5.

41. VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Narušení grafické formy řeči*. In VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. s. 53 - 67 ISBN 80-244-1088-5.
42. VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Narušení zvuku řeči*. In VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. s. 68 – 84. ISBN 80-244-1088-5.
43. VÍTEČKOVÁ, M. Spolupráce rodiny a školy v oblasti výchovy a vzdělávání. In Vališová, A., Kasíková, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada 2011, s. 333 – 339. ISBN 978-80-247-3357-9
44. VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1
45. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online] dostupné z:
<https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=58473&nr=563~2F2004&rpp=15#local-content>
46. ŽANTOVSKÁ, Irena. *Rétorika a komunikace*. První vydání. Praha: Dokořán, 2015. Bod (Dokořán). ISBN 978-80-7363-712-5.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1	Návratnost dotazníků
Tabulka 2	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 2
Tabulka 3	Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 1
Tabulka 4	Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 2
Tabulka 5	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 1
Tabulka 6	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 4
Tabulka 7	Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 7
Tabulka 8	Odpovědi pedagogických pracovníků na otázku č. 5
Tabulka 9	Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 8
Tabulka 10	Odpovědi pedagogických pracovníků na otázku č. 9
Tabulka 11	Odpovědi rodinných příslušníků na otázku č. 13

SEZNAM GRAFŮ

- Graf 1** Návratnost dotazníků od rodinných příslušníků
- Graf 2** Návratnost dotazníků od pedagogických pracovníků
- Graf 3** Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 2
- Graf 4** Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 1
- Graf 5** Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 11
- Graf 6** Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 2
- Graf 7** Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 1
- Graf 8** Komplexní hodnocení odpovědí na otázku č. 1 /č.2
- Graf 9** Odpovědi pedagogických pracovníků na otázku č. 5
- Graf 10** Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 8
- Graf 11** Komplexní hodnocení odpovědí
- Graf 12** Odpovědi pedagogických pracovníků na otázku č. 9
- Graf 13** Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 13
- Graf 14** Komplexní hodnocení odpovědí

SEZNAM ZKRATEK

aj.	-	a jiné;
apod.	-	a podobně;
č.	-	číslo;
kol.	-	kolektiv;
MKN	-	Mezinárodní klasifikace nemocí;
s.	-	strana
tj.	-	to je;

PŘÍLOHY

Příloha 1 Vzor dotazníku pro rodinné příslušníky.

Vážený rodiče,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a obracím se na Vás s prosbou o spolupráci při vypracovávání mé diplomové práce na téma Úroveň porozumění sdělení v ortokomunikaci pedagogických pracovníků s rodinnými příslušníky žáků s narušenou komunikační schopností. Vyplněním přiloženého dotazníku, jak doufám, přispějete k zmapování stávající úrovně komunikace mezi Vámi a pedagogy Vašeho dítěte a pomůžete tak k jejímu zkvalitnění.

Chtěla bych, aby tato práce byla přínosná, a proto Vás prosím o co nejupřímnější odpovědi.

Zároveň bych Vás chtěla upozornit na slovní spojení „pedagogický pracovník“, které se v tomto dotazníku vyskytuje. Chápejte ho, prosím, jako označení všech osob, které se podílí na vzdělávání Vašeho dítěte ve škole (ředitelka, třídní učitelka, ostatní učitelé, vychovatelé, logopedové, asistenti pedagogů, školní psycholog).

Vyplnění dotazníku je dobrovolné a zcela anonymní.

1. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
 - a) Základní
 - b) Střední bez maturity/ vyučen
 - c) Střední s maturitou
 - d) Vysokoškolské

2. Jakou formu komunikace s pedagogickým pracovníkem upřednostňujete?
 - a) Osobní
 - b) Písemnou formu do deníčku
 - c) Písemnou formu na email
 - d) Telefonickou
 - e) Jinou formu komunikace (prosím uveďte konkrétně)

Svou odpověď prosím zdůvodněte:

4. Jsou pro Vás informace, podávané pedagogickými pracovníky, ohledně domácí přípravy na výuku Vašich dětí, srozumitelné?
5. Jsou pro Vás informace, podávané pedagogickými pracovníky, ohledně školních výsledků Vašich dětí, srozumitelné?
6. Jsou pro Vás informace, podávané pedagogickými pracovníky, ohledně chování Vašich dětí, srozumitelné?
7. Jak se zachováte v případě, že informace od pedagogického pracovníka pro Vás není srozumitelná?
8. Jak často komunikujete s pedagogickými pracovníky?
9. Považujete Vámi udanou četnost komunikace v předchozí otázce za dostačující?
 - a) Ano, vyhovuje mi
 - b) Ne, uvítal/a bych častější komunikaci
 - c) Ne, uvítal/a bych méně častou komunikaci
 - d) Jiná odpověď (prosím uveďte konkrétně)
10. Za co je Vaše dítě ve škole chváleno?
11. Jakým způsobem Vám pedagogický pracovník dítě chválí? (Prosím, uveďte konkrétně)
12. Jak důležité pro Vás je, aby bylo Vaše dítě ve škole chváleno? (1=nepodstatné, 5= velmi důležité)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
13. Jak probíhá osobní komunikace pedagogických pracovníků s Vámi? Prosím, popište, zda pedagogický pracovník udržuje zrakový kontakt, zda Vám dává dostatečný prostor pro vyjádření a hovoří s Vámi jako s rovnocenným komunikačním partnerem.
14. Ocenili byste více společných mimoškolních akcí pro Vás, pedagogické pracovníky a Vaše děti?

15. Jakým způsobem by mimoškolní setkávání s ostatními rodiči a pedagogickými pracovníky ovlivnilo, popřípadě změnilo Vaše vzájemné vztahy? Svou odpověď prosím zdůvodněte.

16. Pokud Vás během vyplňování tohoto dotazníku napadlo něco, co byste chtěli ještě zmínit a nedostali jste k tomu příležitost, zde je prostor pro další připomínky, nápady a poznámky. Můžete využít i zadní strany.

Velmi Vám děkuji za spolupráci
V Olomouci 10. 10. 2015

Bc. Zuzana Melounová
Blažejské náměstí 11
Olomouc 77200
Zuzanamelounova@seznam.cz

Příloha 2 Dotazník pro pedagogické pracovníky

Vážení pedagogičtí pracovníci,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a obracím se na Vás s prosbou o spolupráci při vypracovávání mé diplomové práce na téma Úroveň porozumění sdělení v ortokomunikaci pedagogických pracovníků s rodinnými příslušníky dětí s narušenou komunikační schopností. Vyplněním přiloženého dotazníku, jak doufám, přispějete k zmapování stávající úrovně komunikace mezi Vámi a rodiči dětí a pomůžete tak k jejímu zkvalitnění.

Chtěla bych, aby tato práce byla přínosná, a proto Vás prosím o co nejupřímnější odpovědi.

Vyplnění dotazníku je dobrovolné a zcela anonymní.

1. Jakou formu komunikace s rodinnými příslušníky upřednostňujete?

- f) Osobní
- g) Písemnou formu do deníčku
- h) Písemnou formu na email
- i) Telefonickou
- j) Jinou formu komunikace (prosím uveďte konkrétně)

Svou odpověď prosím zdůvodněte:

2. Jste ochotna/ochoten připustit, že rodinný příslušník ne vždy porozumí Vámi sděleným informacím?

- a) Ano, musím přiznat, že se mi to stává často
- b) Ano, stává se mi to, ale jen občas
- c) Ne, nestává se mi to
- d) Jiná odpověď (prosím uveďte konkrétně)

3. Má Vaše komunikace s rodinnými příslušníky nějaké rezervy? Prosím, uveďte konkrétně, čeho se to týká.

4. Jak často komunikujete s rodinnými příslušníky?

5. Považujete Vámi udanou četnost komunikace v předchozí otázce za dostačující?

- a) Ano, vyhovuje mi
- b) Ne, uvítal/a bych častější komunikaci

- c) Ne, uvítal/a bych méně častou komunikaci
 - d) Jiná odpověď (prosím uveďte konkrétně)
6. Jak probíhá osobní komunikace rodinných příslušníků s Vámi? Prosím, popište, zda rodinný příslušník udržuje zrakový kontakt, zda Vám dává dostatečný prostor pro vyjádření a hovoří s Vámi jako s rovnocenným komunikačním partnerem.
7. Jakým způsobem chválíte rodinným příslušníkům své žáky?
8. Jakým způsobem a od koho jste za svou práci chválen/a Vy?
9. Myslíte si, že by rodinní příslušníci ocenili více společných mimoškolních akcí pro ně a jejich děti?
10. Jakým způsobem by ovlivnilo mimoškolní setkávání rodinných příslušníků, jejich dětí a Vás, jako pedagogických pracovníků, Vaše vzájemné vztahy? Svou odpověď prosím zdůvodněte.
11. Organizujete mimoškolní akce pro žáky a rodinné příslušníky? Pokud ano, jakou formou a od koho dostáváte na tyto akce zpětnou vazbu?
12. Pokud Vás během vyplňování tohoto dotazníku napadlo něco, co byste chtěli ještě zmínit a nedostali jste k tomu příležitost, zde je prostor pro další připomínky, nápady a poznámky

Velmi Vám děkuji za spolupráci
V Olomouci 10. 10 2015

Bc. Zuzana Melounová
Blažejské náměstí 11
Olomouc 77200
Zuzanamelounova@seznam.cz

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Zuzana Melounová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií UP v Olomouci
Vedoucí práce:	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce	Úroveň porozumění sdělení v ortokomunikaci pedagogických pracovníků s rodinnými příslušníky žáků s narušenou komunikační schopností.
Název práce v angličtině	The Level Of Understanding Informations in Orthocommunication Pedagogical Workers with Close Relatives Of Pupils With Disturbed Communication Abilities.
Anotace práce	Diplomová práce je zaměřena porozumění v ortokomunikaci pedagogických pracovníků a rodinných příslušníků dětí s narušenou komunikační schopností. V teoretické části je stručně vymezen termín narušená komunikační schopnost včetně etiologie a klasifikace. Práce se také zabývá pojmy komunikace a funkční komunikace a zaměřuje se na vzájemnou spolupráci a komunikaci rodiny a školy. Praktická část se obsahuje výzkumné šetření, které mapuje úroveň porozumění mezi rodinnými příslušníky a pedagogickými pracovníky. Cílem práce je určit úroveň vzájemného porozumění.
Anotace v angličtině	The thesis is focused on understanding in orthocommunication Pedagogical Workers and close relatives of children with a Disturbed Communication Abilities,.

	<p>The theoretical part is concise definition of the term Disturbed Communication Abilitie, including etiology and classification. The thesis also deals with the concepts of communication and functional communication and focuses on cooperation and communication between family and school. The practical part contains the research that charts the level of understanding between Close relatives and pedagogice workers. The aim is to determine the level of mutual understanding</p>
Klíčová slova	<p>Komunikace, narušená komunikační schopnost, rodinný příslušník, pedagogický pracovník, funkční komunikace, porozumění, rodina, škola,</p>
Klíčová slova v angličtině	<p>Communication, Disturbed Communication Abilities, Close Relative, Pedagogical Worker, Functional Communication, Understanding, Family, School</p>
Přílohy vázané v práci	<p>Příloha 1 Vzor dotazníku pro rodinné příslušníky Příloha 2 Vzor dotazníku pro pedagogické pracovníky</p>
Rozsah práce	<p>94 + Přílohy</p>
Jazyk práce	<p>Český jazyk</p>