

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Petra Černecká

Specifika komunikace vychovatele a pedagoga volného času
ve srovnání s komunikací učitele

Čestné prohlášení

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

V Olomouci dne 15. 4. 2019

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Pavle Vyhnákové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost, vstřícný přístup a cenné rady při vypracování této práce. Zároveň bych chtěla poděkovat rodině a partnerovi za velkou podporu během studia.

OBSAH

ÚVOD	6
1 TEORETICKÁ A METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE.....	9
1.1 Výchozí teoretický rámec pro zpracování práce	9
1.2 Metodologická východiska pro zpracování práce	9
1.3 Přehled odborných zdrojů ke zvolenému tématu	10
2 KOMUNIKACE.....	12
2.1 Pojem komunikace	12
2.2 Funkce mezilidské komunikace.....	14
2.3 Komunikace z pohledu sociální interakce	14
2.4 Druhy komunikace	16
2.5 Formy komunikace	17
3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	19
3.1 Základní pojmy.....	19
3.2 Pravidla pedagogické komunikace	21
3.3 Komunikace činem	22
3.4 Bariéry v pedagogické komunikaci	23
3.5 Specifika komunikace v pedagogickém procesu.....	23
4 VOLNÝ ČAS.....	25
4.1 Vymezení pojmu volný čas	25
4.2 Funkce volného času	27
4.3 Pedagogické ovlivňování volného času.....	29
5 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK A KOMUNIKACE	32
5.1 Psychologické pojetí osobnosti	32
5.2 Osobnost učitele	33
5.2.1 Pojetí osobnosti učitele.....	33

5.2.2 Učitelské desatero.....	35
5.3 Osobnost vychovatele a pedagoga volného času.....	35
5.3.1 Pojetí osobnosti pedagoga volného času a vychovatele	35
5.3.2 Legislativní vymezení vychovatele a pedagoga volného času	37
5.3.3 Osobnostní charakteristiky pedagogů volného času a vychovatelů	37
5.4 Vztah k vychovávaným a specifika komunikace	38
6 METODOLOGIE VÝZKUMU	42
6.1 Východiska empirické části.....	43
6.2 Cíl výzkumu a výzkumné problémy.....	43
6.3 Volba výzkumné strategie	44
6.4 Popis výzkumného vzorku.....	46
7 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A INTERPRETACE DAT ...	52
7.1 Empatie a tvorba atmosféry	53
7.2 Motivace	60
7.3 Kázeň.....	64
7.4 Řízení činností	67
7.5 Využití humoru.....	71
7.6 Vytváření vztahů ve skupině	73
7.7 Přímé jednání.....	79
7.8 Statistické ověření rozdílů mezi pedagogy a učiteli	80
8 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE	86
ZÁVĚR	91
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	92
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	95
SEZNAM TABULEK	96
SEZNAM GRAFŮ.....	98
SEZNAM PŘÍLOH	99

ÚVOD

„Co člověk neprohovoří, nemůže řádně rozvážit.“

J. W. Goethe

Motivací pro výběr tématu mé diplomové práce je snaha podat základní náhled na problematiku komunikace vychovatele a pedagoga volného času a také osobní zájem o dané téma.

K této volbě přispěla také má profesní zkušenost, jelikož pracuji jako pedagog volného času v Dětském centru v Ostravě, které poskytuje komplexní zdravotní, výchovnou a sociální péči dětem a mládeži. Mám možnost navázat bližší pracovní i osobní vztah s dětmi, které to nemají v životě zrovna jednoduché a poznat tak specifickou skupinu, pro kterou je komunikace velmi důležitá.

Pod pojmem komunikace si můžeme představit sdílení, sociální kontakt, vztahy, lásku a samozřejmě také společné prožívání volného času s rodinou a přáteli.

V úvodu diplomové práce představím pojmy komunikace, volný čas, pedagogika volného času a osobnost pedagoga volného času.

Komunikace je jedním z nejdůležitějších předpokladů bytí člověka. K požadovaným znakům vychovatele a pedagoga volného času nezbytně patří i schopnost komunikace. Následně přiblížím osobnost pedagoga volného času, jaká je jeho náplň práce a co je jeho poslání. Přestože úkol pedagoga volného času je více než jasný, velká část populace dává velký prostor alternativnímu trávení volného času, a to bez potřeby jakéhokoliv vedení. Z tohoto důvodu by měl pedagog volného času znát moderní trendy výchovy a vzdělávání, které může aplikovat do své činnosti. Pedagog volného času má mezi pedagogy poněkud odlišné postavení, jelikož není tak formální jako ve škole. Vytváří motivující prostředí a vzbuzuje zájem aktivně naplňovat volný čas a tím předchází výskytu nežádoucích patologických jevů. Jelikož se v průběhu lidského vývoje mění priority a hodnoty společnosti, předpokládám, že se mění i dnešní mládež, včetně odlišných požadavků na pedagoga volného času. Proto považuji za důležité, provést výzkum právě v oblasti komunikace z pohledu vychovatelů a pedagogů volného času.

Diplomová práce bude rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou část.

Hlavním cílem diplomové práce je popsat, objasnit a analyzovat specifika komunikace vychovatele a pedagoga volného času. Vychovatelé a pedagogové volného času bývají často porovnáváni s učitelskou profesí, které je přisuzována větší významnost a náročnost. Specifika komunikace u vychovatele a pedagoga volného času souvisí s mimoškolním prostředím, kdy požadavky na komunikaci jsou méně formálnější než ve škole. Rovněž je uplatňován princip dobrovolnosti. Ve školním prostředí je plnění školních povinností závazné a komunikace se odvíjí dle stanovených kurikulárních dokumentů, kdy učitel klade požadavky, kontroluje a vztah k dětem je formální.

Cílem teoretické části práce je popsat teoretická a metodologická východiska práce, provést rešerši odborných zdrojů a jejich analýzu ke zvolenému tématu diplomové práce.

Cílem empirické části je provést kvantitativní výzkum, který je zaměřen na specifika komunikace vychovatele a pedagoga volného času v porovnání s komunikací učitele a seznámit s podrobnými výsledky výzkumného šetření.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do pěti kapitol. V první kapitole se zabývám teoretickými a metodologickými východisky práce, rovněž přístupy, které lze v praxi využít k práci s dětmi, včetně aktuální situace zkoumané oblasti. Následně představím autory, kterými jsem se v diplomové práci nechala inspirovat a podám přehled relevantních odborných zdrojů. Druhá kapitola je věnována pojmům komunikace, jejím funkcím a formám. Třetí kapitola nese název Pedagogická komunikace, kde definuji základní pojmy pedagogické komunikace. Zároveň přiblížím pravidla a specifika pedagogické komunikace, včetně možných bariér. Čtvrtá kapitola je věnována problematice volného času. V této kapitole vymezuji základní terminologii, popisuji funkce volného času a následně je textu upozorněno na důležitost pedagogického vedení volného času. Poslední kapitola teoretické části diplomové práce s názvem Pedagogický pracovník a komunikace vytyčuje oblast psychologického pojetí osobnosti, se zaměřením na osobnost vychovatele a pedagoga volného času a osobnost učitele.

Empirická část diplomové práce je rozdělena do tří kapitol. V úvodní kapitole empirického výzkumu Metodologie výzkumu je definován výzkumný problém, cíl výzkumu, volbu výzkumu i průběh celým výzkumem. Za výzkumnou techniku pro získávání dat jsem zvolila techniku dotazníkového šetření, kterou lze oslovit velký počet respondentů v poměrně krátkém čase, a to při zachování anonymity dotazovaných jedinců.

Ve výzkumné kapitole s názvem Analýza výsledků výzkumného šetření popíše metodu analýzy a interpretace dat. Jednotlivé výsledky výzkumu jsou sestaveny do tabulek a grafických výstupů, včetně komentářů. Nejvýraznější rozdíly v komunikaci pedagogů volného času/vychovatelů a učitelů jsou ověřeny statistickými metodami.

V poslední kapitole Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse provedu závěrečná shrnutí zjištěných skutečností, propojenost teoretických konceptů s výzkumným záměrem a také doporučení pro praxi.

1 TEORETICKÁ A METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

První kapitola bude zaměřena na teoretická a metodologická východiska diplomové práce. V následujícím textu bude předložen přehled odborných zdrojů a relevantní pojmy k dané problematice.

1.1 Výchozí teoretický rámec pro zpracování práce

Motivací pro zpracování tématu Specifika komunikace vychovatele a pedagoga volného času je osobní i profesní zájem o zadané téma.

V úvodu diplomové práce se budu věnovat teoretickým a metodologickým východiskům diplomové práce, poté odborným zdrojům ke zkoumanému tématu a relevantní terminologii.

Při tvorbě této práce jsem vycházela z dostupné české i zahraniční odborné literatury, zabývající se komunikací, volným časem a popisem osobnosti vychovatele a pedagoga volného času. Jednotlivé publikace jsou uvedeny v samostatné kapitole Přehled odborných zdrojů, včetně seznamu použité literatury.

1.2 Metodologická východiska pro zpracování práce

Během tvorby diplomové práce jsem postupovala metodou analýzy relevantních knižních zdrojů, kdy pod pojmem analýza se chápe dle Maříkové, Petrusky, Vodákové (1996) postup od neznámého ke známému či rozpad celku na části. Analýza rozčleňuje jednotlivé jevy na části s cílem poznat vzájemné vztahy mezi nimi.

Pro realizaci výzkumné problematiky jsem zvolila kvantitativní metodu výzkumu, která předpokládá objektivnost – nestrannost badatele. Základem kvantitativně orientovaného pedagogického výzkumu je postoj výzkumníka k jevům, který se snaží držet odstup od zkoumaných jevů. Filosofický základ kvantitativního výzkumu předpokládá existenci jedné objektivní reality, která není závislá na našich citech, postojích nebo přesvědčení – logický pozitivismus. (Gavora, 2010, s. 35)

Realizace vědeckého výzkumu je zaměřena na specifika komunikace vychovatele a pedagoga volného času, což představuje řadu navzájem propojených a na sobě závislých kroků a činností. Součástí vědeckého výzkumu je systematické vyhledávání teoretických zdrojů,

zejména odborných textů. V úvodu realizace projektu výzkumu vymezím cíl výzkumu a charakterizuji zvolenou výzkumnou strategii. Pro účely výzkumu navrhnu anonymní strukturovaný dotazník, který bude určen výhradně pro účely tohoto výzkumu a bude vycházet z cíle výzkumu. Nastíním organizaci sběru dat, zpracování dat a volbu respondentů. Poté bude uskutečněna interpretace dat a závěrečná shrnutí

1.3 Přehled odborných zdrojů ke zvolenému tématu

V této kapitole je nastíněn základní přehled dostupné relevantní literatury, která se zabývá tématem diplomové práce.

V diplomové práci jsem vycházela z publikací a výzkumů týkajících komunikace, například Mikuláščíka (2010), Šabaty (2009), Dohalské (1985), Kořenského (1992). V těchto publikacích autoři pojednávají o problematice komunikace, definují základní pojmy, její funkce a formy. Například autor Kořenský (1992) v publikaci Komunikace a čeština upozorňuje na to, že jedinec či sociální skupina žijí svůj společenský život, kde významnou roli hraje komunikace. Autor Šabata (2009) v knize Dovednosti komunikace řídicího pracovníka ve škole hovoří o tom, že komunikace je základním předpokladem pro výchovu a vzdělávání, spolupráci, ale také i pro citové vztahy.

Mezi důležité zdroje diplomové práce pojednávající o pedagogické komunikaci a jejich specifických řadím práce těchto autorů: Mareš a Křivohlavý (1995), Nelešovská (2005), Průcha a kolektiv (2003) a Jůvová (2013). Například autorka Jůvová (2013) komunikaci dělí dle různých kritérií, obecně se dělí na komunikaci verbální, neverbální, paralingvistickou a jednotlivé druhy verbální či neverbální komunikace se mohou doplňovat, nahrazovat nebo dokonce přebírat svou úlohu.

Mareš a Křivohlavý v publikaci Komunikace ve škole (1995) považují pedagogickou komunikaci jako vzájemnou výměnu informací mezi jednotlivými účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží k výchovně vzdělávacím cílům, pomocí jazykových a nejazykových prostředků. Za velmi zajímavou považují publikaci autorky Nelešovské (2005) Pedagogická komunikace a teorie v praxi, která nahlíží na komunikaci jako na výsledek sociálního kontaktu.

Při tvorbě diplomové práce jsem vycházela z publikací autorů zabývajících se psychologickými hledisky komunikace, mezi něž patří například Vybíral (2009), Blatný (2010), Říčan (2010), Nakonečný (1995), Řezáč (1998) a Fürst (1997). Publikace autora Blatného

(2010) Psychologie osobnosti zprostředkovává pohled na sociální inteligenci jako na soubor základních komunikačních dovedností, skládající se z vyjadřování (expresivity), vnímavosti (senzitivity) a kontroly (regulace) emočních a sociálních informací. Maria Fürst (1997) popisuje v knize Psychologie, že komunikace není jen samotná řeč, nýbrž veškeré chování a každá komunikace. Zbyněk Vybíral (2009) v publikaci Psychologie komunikace upozorňuje, že komunikace je sociálním procesem a celé vzdělávání (školu) lze vnímat jako komunikaci.

Oblast pedagogiky volného času zastupují autoři Kaplánek (2012), Hájek a kolektiv (2008), Pávková (2008), Hofbauer (2004), Sklenářová (2013) a Vyhnálková (2013). Hájek a kolektiv (2008) ve své publikaci Pedagogické ovlivňování volného času upozorňují na to, že obsah výchovně-vzdělávacího procesu si v souladu se školním vzdělávacím programem (dále jen ŠVP) pedagogové volně přizpůsobují dle potřeb dané skupiny vzdělávaných. Jejich činnosti jsou různorodé, osvětové, preventivní, informační, odborné či konzultační. Za velmi přínosnou literaturu považují knihu Pávkové (2008) Pedagogika volného času. V této publikaci Pávková (2008) označuje pedagoga volného času a vychovatele za pedagogické pracovníky, jelikož vykonávají přímou výchovně – vzdělávací činnost. Následně jsem čerpala z děl Kavanové a Chudého (2005), kteří poukazují na skutečnost, že pro současného moderního člověka ve vyspělé společnosti je nepředstavitelné, aby se člověk ve svém volném čase nemohl věnovat svým zálibám a nemohl odpočívat. Každý prožívá svůj volný čas dle svých představ, kdy nejrůznější aktivity vedou k sebevzdělání a k seberealizaci.

Ze zahraniční literatury jsem čerpala z díla Opaschowského (1977) a Kratochvílové (2004).

Odbornou literaturu z oblasti pedagogického výzkumu zastupují autoři Gavora (2010), Svoboda (2012) a Chráska (2016). V publikaci Metody pedagogického výzkumu autora Chrásky (2016) je nastolena základní orientace v problematice pedagogického výzkumu včetně metodologie empirického výzkumu. Svoboda (2012) v Metodologii kvantitativního speciálně pedagogického výzkumu seznamuje s výzkumnými metodami a zpracováním získaných dat.

2 KOMUNIKACE

V této kapitole se budu věnovat základním pojmům z oblasti komunikace, následně funkcím, druhům a formám komunikace. Rovněž se zaměřím na komunikaci z pohledu sociální interakce.

2.1 Pojem komunikace

Komunikace je tedy rozsáhlým pojmem latinského původu a znamená spojovat, sdílet, sdělovat. Komunikačními prostředky mohou být jazyk, pošta, telegraf, telefon, počítač, rozhlas, televize, internet, včetně dopravních prostředků. Jedná se vlastně o přemísťování myšlenek, informací, pocitů od jednoho člověka k druhému. Avšak v psychologickém pojetí se nejedná jen o přenos informací mezi sdělujícím a příjemcem, ale jde o sebe prezentaci a sebe potvrzení. (Mikuláščík, 2010, s. 19-20)

Mikuláščík (2010, s. 20) uvádí: „*Komunikaci je možno označit také jako dorozumívání.*“

Přestože by se dalo uvést ještě mnoho definicí. Dle Mikuláščíka (2010, s. 20) lze uvést

„*Nejdůležitější charakteristiky lze shrnout do těchto základních bodů*

- *komunikace je nezbytná efektivnímu sebevyjadřování;*
- *komunikace je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi, což se projevuje nějakým účinkem;*
- *komunikace je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů;*
- *komunikace je prostředkem pro vytváření a ovlivňování vztahů.*“

Dohalská (1985, s. 100-101) upozorňuje, že ve společenských vědách například v pedagogice, psychologii či sociologii, pojem komunikace souvisí s úmyslně či neúmyslně navozovanou změnou chování, vlastnostmi, hodnotami a postoji člověka. Komunikace je jednou ze základních podmínek utváření osobnosti člověka jako kulturní bytosti, která je podmínkou i výsledkem naší lidské existence.

Dle Kořenského (1992, s. 5) je nezbytnou a neodmyslitelnou součástí existence lidstva společenské a sociální jednání každodenního života, které se v převážné míře uskutečňuje komunikací, tedy řečovou činností. Jedinec či sociální skupina žijí svůj společenský život, kde významnou roli hraje komunikace. Charakter komunikace je určen podle důležitosti, zda má zásadní, druhotnou či doprovodnou funkci společenské činnosti.

Šabata (2009, s. 5) uvádí, že komunikace je vnímána jako dorozumívání mezi lidmi pomocí předávání informací. Tato komunikace se uskutečňuje prostřednictvím mluvené, písemné řeči a mimořechovými prostředky jako je například mimika, gesta a jiné. Komunikace je základním předpokladem pro výchovu a vzdělávání, spolupráci, ale také i pro citové vztahy. S objevením písma došlo k významnému rozvoji komunikace, dorozumívání, ale také ukládání informací. S rozvojem technických i informačních technologií se změnila i komunikace našeho života.

Komunikace je dle Pedagogického slovníku také charakterizována: „*Je to sdělování informací, myšlenek pocitů, dorozumívání. Existuje množství definic od ryze technických až po psychoterapeutické. V mezilidské komunikaci se zajímáme o řadu aspektů dorozumívání, které lze shrnout do těchto otázek: kdo sděluje, co sděluje, proč to sděluje, pomocí čeho, komu to sděluje, s jakými obtížemi sdělování probíhá, jaký efekt sdělování má. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, která může probíhat pomocí mluvené řeči, psaného a tištěného slova, obrazového materiálu, gest (včetně znakové řeči). Mívá podobu jak přímého mezilidského styku, tak sdělování zprostředkovaného např. technickým zařízením.*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 130).

Každá komunikace je v podstatě ovlivňování toho, s kým komunikujeme a zároveň my jsme v komunikaci ovlivňováni tím, kdo komunikuje s námi. (Vybíral, 2009, s. 27)

Maria Fürst (1997, s. 231) popisuje v knize Psychologie, že komunikace probíhá na základě znakového systému, jazyka a neverbálně gestikulací, mimikou a postojem těla. Komunikace není jen samotná řeč, nýbrž veškeré chování a každá komunikace. V lidské společnosti neexistují jen jednostranné vztahy bez zpětných vazeb, což pragmaticky znamená, že chování jednotlivce podmiňuje chování všech ostatních, a proto není možné nekomunikovat. Pokud někdo ve skupině mlčí, neznamená to, že nechce mít nic společného s ostatními, ale může pouze působit plaše anebo se neumí ujmout slova. Ale i svým mlčením má vztah k ostatním.

Verbální vyjadřování odlišuje člověka od primátů a dalších živočichů. Verbalizace je plynulým procesem zrání, přiměřeného vývoje řečových a sluchových orgánů a nervových drah. Schopnost komunikace v mateřském jazyce začíná v poměrně nízkém věku dětí. Vývoj řeči probíhá v různých etapách, v nichž se prolínají vrozené dispozice, osobní zkušenosti a lidské situace. Jazyk je tvořen na základě slov a gramatiky, kdy slovo je chápáno jako spojení mezi zvukem a specifickým významem. Správné použití slov je dáno jazykovými pravidly a gramatikou, které určuje způsob kombinování slov do slovních spojení a vět. (Cakirpaloglu, 2012, s. 234)

2.2 Funkce mezilidské komunikace

Hranice mezi jednotlivými funkcemi mezilidské komunikace nejsou jednoznačné, jelikož se často překrývají. Rozdělením do jednotlivých funkcí lze pochopit významy komunikace.

- funkce informativní – předávání různých informací, faktů a dat mezi lidmi,
- funkce instruktivní – informační funkce s vysvětlením významů a popisů, organizace, s návodem jak něco vytvořit,
- funkce přesvědčovací – ovlivňování postojů druhého člověka se záměrem změny jeho názoru,
- funkce posilovací a motivující – posilování pocitů, sebevědomí, vlastní potřebnosti,
- funkce zábavná – pobavit, rozveselit, vytvářet pocit pohody,
- funkce vzdělávací a výchovná – uplatňovaná institucemi, kontrolovat, mít dohled,
- funkce socializační a společensky integrující – vytváření vztahů mezi lidmi, sblížení, navazování kontaktů, posilování pocitu sounáležitosti, závisí na společenské úrovni,
- funkce osobní identity – úroveň osobnosti JÁ, pomáhá člověku ujasnit si věci ohledně své osoby, uspořádat si své postoje, názory, sebevědomí, aspirace,
- funkce poznávací – získání zkušeností a informací od jiných lidí, sdělování zážitků, plánů, vzpomínek
- funkce svěřovací – zbavení se vnitřního napětí, překonání těžkostí, sdělování důvěrných informací, s očekáváním podpory a empatické pomoci,
- funkce úniková – sdělování informací, kdy všeho máme moc, nezávazné popovídání, za účelem odreagování se od starostí. (Mikuláščík, 2010, s. 21-22)

Komunikace má svůj smysl (účel) a plní zpravidla více funkcí. Vybíral (2009, s. 31) poukazuje na pět hlavních funkcí lidské komunikace, a to: informovat, instruovat, přesvědčit, vyjednat či domluvit a pobavit se. Pokud komunikující se zaměří více na formu sdělení než na obsah, nabízí se další dvě důležité funkce komunikace, a to kontaktovat se a předvést se. Každá komunikační výměna je synchronní nebo asynchronní – přechází od jednoho účelu k druhému a svým dopadem na příjemce získává smysl.

2.3 Komunikace z pohledu sociální interakce

Sociální komunikace vzniká při komunikaci partnerů ve snaze dojít k porozumění a dorozumění, kdy proces komunikace začíná setkáním člověka s člověkem. Charakter každé

komunikace vypovídá o kulturních zvyklostech a životním stylu a mezilidských vztazích v dané době. Ve způsobu komunikace se odráží hodnotové a hodnotící postoje komunikujících partnerů. „*Sociální komunikace je předpokladem spolupráce, soutěžení (soupeření) a konkurence.*“ (Jůvová, 2013, s. 24)

Podle Jůvové (2013, s. 24) je možno sociální komunikaci dělit:

- **Interpersonální komunikace** – jedná se o komunikaci mezi členy lidské komunity mezi dvěma či více lidmi. Role vyprávěče a posluchače se mohou měnit.
- **Intrakomunikace** – jedná se o tiché uvažování, reflexi, vlastní komentáře – komunikace sám se sebou, jakýsi vnitřní dialog – kladení si otázek, hodnocení sebe sama, vymezení vlastní osoby vůči okolí.
- **Skupinová komunikace** – během skupinové komunikace hovoří každý s každým a odráží se v ní role jednotlivých členů. Jedná se o komunikační sítě, kdy specifickým fenoménem jsou internetové sociální sítě (např. Facebook, Twitter).
- **Masová komunikace** – jedná se o komunikaci veřejného charakteru, televizi, rozhlas, internet, tisk, kdy tato informační média poskytují informace během krátké doby velkému množství lidí. Tato komunikace zprostředkovává aktuální informace, vědomosti a vzdělání, přináší zábavu, předává normy, hodnoty a pomoc v životě.

Blatný (2010, s. 72) se pokusil replikovat Plhákové výzkumy o tzv. sociální inteligenci v našich kulturních podmínkách. Sociální inteligence je chápána jako soubor základních komunikačních dovedností, skládající se z vyjadřování (expresivity), vnímavosti (senzitivity) a kontroly (regulace) emočních a sociálních informací. Píše, že tyto komunikační dovednosti se odráží nejen v oblasti verbální komunikace, ale projevují se také v neverbální sféře komunikace. Verbální schopnosti se promítají v pohotovém vyjadřování, bohaté slovní zásobě, schopnosti číst s hlubokým porozuměním a podobně.

Jůvová (2013, s. 25) také hovoří o bariérách, které komplikují interpersonální komunikaci. Jedná se o interní a externí bariéry. Interními bariérami jsou myšleny například obavy z neúspěchu, nepřipravenost na komunikaci, fyzické nepohodlí, neúcta, povýšenectví, nesoustředěnost na komunikaci nebo jiné překážky v komunikaci. Mezi externí bariéry lze řadit nezvyklé a rušivé prostředí, vyrušování posluchačů, hluk či rozptylování se jinými činnostmi.

2.4 Druhy komunikace

Dle Jůvové (2013, s. 19) se komunikace dělí dle různých kritérií, obecně se dělí na komunikaci verbální, neverbální a paralingvistickou (doprovodnou), kdy jednotlivé druhy verbální a neverbální komunikace se mohou doplňovat či nahrazovat nebo dokonce přebírat svou úlohu.

Verbální komunikací je rozuměna komunikace slovem či písmem ve zvukové nebo psané formě řeči. (Jůvová, 2013, s. 19) Během rozhovoru si komunikátor a komunikant vyměňují své role pomocí otázek a odpovědí a upřesňují si svá sdělení doplňujícími informacemi. Jak Jůvová (2013, s. 19) uvádí, že v průběhu komunikace je důležitá zpětná vazba, aby bylo jasné, zda si komunikátor a komunikant porozuměli.

Neverbální komunikace je řečí těla, kdy je možné se domluvit mimoslovními prostředky. Jedná se o kineziku, kdy komunikujeme celým tělem, gestiku, kdy komunikujeme prsty, pažemi či hlavou, mimiku – pohyby obličejových svalů, viziku – pohyby očním kontaktem, proxemika - vzdálenost mezi komunikujícími nebo haptika – komunikace pomocí doteků. (Jůvová, 2013, s. 20)

Říčan (2010, s. 84) ve své publikaci Psychologie osobnosti uvádí, že verbální schopnosti jsou složkou obecné inteligence, avšak výzkumy v této oblasti nejsou u konce, jelikož názory rychle stárnou a přicházejí stále nové myšlenky. Verbální schopnost je považována za samostatnou dimenzi schopností, nejde jen schopnost vyjadřovat se, ale také o chápání a porozumění složitých vztahů vyjádřených slovy. Vhodnou výchovnou a vzdělávací stimulací lze verbální schopnosti pozitivně ovlivnit i v procesu učení, bez kterého je nemyslitelný psychický vývoj každého jedince.

Verbální významy, znalost a pochopení významu slov a pojmů, paměť, rychlé vybavování si informací, slovní plynulost, pohotové používání slov (rýmy, luštění křížovek) deduktivní a induktivní uvažování tvoří komplex faktorů mentálních schopností, jež Nakonečný (1995, s. 204) nazývá inteligencí.

Paralingvistická komunikace je vnímána jako zvuková stránka řeči, kdy se jedná o doprovodné prvky verbální komunikace, které podstatně významně ovlivňují smysl komunikace (jedná se například o hlasitost projevu, kvalitu řeči, barvu hlasu a intonaci, emoční zabarvení projevu, plynulost řeči, rychlost řeči, a podobně). (Jůvová, 2013, s. 20)

Mikuláščík (2010, s. 31) v publikaci Komunikační dovednosti v praxi uvádí velmi širokou škálu druhů komunikace a dělí je podle různých kritérií. Například:

- komunikace záměrná – komunikátor má prezentaci pod kontrolou a způsob komunikace odpovídá jeho záměrům,
- komunikace nezáměrná – komunikátor prezentuje projev jiným směrem, než byl úmysl,

- komunikace vědomá – komunikátor si uvědomuje, o čem hovoří, může nebo nemusí uspokojovat svůj záměr,
- komunikace nevědomá – komunikátor nemá pod kontrolou celou nebo část svého projevu,

- komunikace kognitivní – preference logických argumentů,
- komunikace afektivní – komunikace, která působí na emoce,

- komunikace pozitivní – vyznačuje se přijetím, obdivem a nadšením projevem,
- komunikace negativní - vyjadřuje odmítnutí, kritiku, předstírání,

- komunikace asertivní – sebestopasující komunikace,
- komunikace agresivní – bezohledná a sobecká vůči ostatním lidem,

- komunikace manipulativní – nutí k neférovému jednání,
- komunikace pasivní – úniková, bojácná. (Mikuláščík, 2010, s. 32)

2.5 Formy komunikace

„Komunikace má velmi proměnlivou podobu a širokou škálu možností, které může v různých kombinacích komunikátor užívat a měnit.“ (Mikuláščík, 2010, s. 31) Záleží pouze na dovednostech a kvalitě komunikace uživatele, jak dovede používat vyhovující způsoby, které respektují situaci, úmysl, individualitu partnerů, s nimiž komunikuje, koho přesvědčuje a ke komu promlouvá. (Mikuláščík, 2003, s. 32)

Dle Šabaty (2009, s. 6) lze formy komunikace dělit na ústní, písemnou, telefonickou a elektronickou. Dále pak dle počtu komunikujících subjektů na osobní – tj. 2 osoby, skupinovou – více než 2 osoby a masovou – velké množství osob. Komunikaci prostřednictvím slov nazýváme verbální a prostřednictvím gest, mimiky a haptiky neverbální. Další členění komunikace je na formální komunikaci – úřady, zaměstnání a neformální s přáteli a rodinou.

Nejrozšířenější formou komunikace ve školských zařízeních je komunikace ústní. Zabarvení hlasu, intonace doplní sdělení a porozumění na straně příjemce. Výhodou je okamžitá

zpětná vazba, která zvyšuje účinnost komunikace. Komunikace musí být jasná a informativní a podstata sdělení je důležitější než forma sdělení. Pokud je vůle se domluvit, což znamená, že obě strany se poslouchají a mluví, je ústní komunikace považována za vhodnou. Dobrá komunikace je podmíněna přirozeným a otevřeným chováním. (Šabata, 2010, s. 8)

V hojně míře je ve školách také využívána písemná komunikace, kdy předností je existence dokladu o této komunikaci a má vyšší oficiální váhu. (Šabata, 2010, s. 8)

Komunikace ve školských zařízeních je velmi důležitá a významná, dělíme ji na vnitřní a vnější. Vnitřní komunikací je míněná komunikace uvnitř školy, může být formou ústní, písemnou či elektronickou. Ústní komunikace je považována za nejdůležitější, jelikož se obě strany mohou dohodnout na nejlepším a oběma stranám vyhovujícím řešení. Vnější komunikací je míněná komunikace za branou školy, tedy zprostředkovává propojení školy s jejím okolím. (Šabata, 2010, s. 12)

3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

V předchozí kapitole jsem se zmiňovala o vymezení základních pojmů z oblasti mezilidské komunikace. Nyní se zaměřím na definování pojmu pedagogické komunikace. Následně v textu přiblížím pravidla a specifika pedagogické komunikace, včetně možných bariér.

3.1 Základní pojmy

Gavora (2005, s. 22) považuje pedagogickou komunikaci jako vzájemnou výměnu informací mezi jednotlivými účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která se uskutečňuje pomocí jazykových a nejazykových prostředků. Pokud je komunikace plnohodnotná, optimalizuje vztahy mezi učiteli a žáky navzájem, umožňuje vytvářet nejpríznivější podmínky pro rozvoj motivace žáků, formuje osobnost žáků správným směrem.

Nelešovská (2005, s. 26) uvádí, že pedagogická komunikace je profesionální komunikací mezi učiteli a žáky při vyučování i mimo něj, má určitou pedagogickou funkci a přispívá k příznivému psychologickému klimatu. Pedagogická komunikace je považována za prostředek k realizaci výchovy a vzdělávání. Rovněž zprostředkovává vztahy mezi účastníky komunikace.

Pedagogická komunikace je dle Šabaty (2009, s. 17) prostředkem realizace výchovy a vzdělávání a základní rámec vztahů - učitel a žáci a žáci vzájemně, je daný rolemi, které jsou komunikujícími určeny. Vztahy mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu se během komunikace vytvářejí, mění se, upevňují a přizpůsobují se. Pedagogická komunikace je tedy druhem sociální komunikace.

Specifickým typem komunikace je komunikace pedagogická, o které hovoří Kuřina, (2015) ve Sborníku Pedagogická komunikace.

Také Jůvová (2013, s. 39) uvádí, že specifickou formou sociální komunikace je pedagogická komunikace. Tato komunikace by měla být účelná a měla by probíhat pouze s pozornými posluchači. Jedná se o výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu k dosažení vzdělávacích cílů. Informace jsou předávány verbálně a neverbálně, má prostorové a časové dimenze. Správně vedená komunikace je velmi důležitou složkou vzdělávacího procesu a významně přispívá porozumění textu, řešení úloh a pochopení významů.

Uskutečňuje se nejen ve škole a dalších výchovných zařízeních, ale také v rodině, zájmových sdruženích na základě dohodnutých komunikačních pravidel, kdy jsou vymezeny sociální role účastníků, obsah komunikace a také cílové kategorie. Jedná se o sociální interakci mezi účastníky komunikace, a to mezi edukátorem (učitelem, vychovatelem, vychovávajícím) a edukantem (žáky, vychovávaným, klienty) ve výchovně vzdělávacím procesu. Pedagogická komunikace je založena na výměně informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu a je složena z obsahové, procesuální a vztahové složky. Tato komunikace zprostředkovává společnou činnost a vzájemná působení zúčastněných. Jedná se o výměnu informací, zkušenosti, motivy, emoce, postoje, formuje osobní i pracovní vztahy. Z pohledu sociální psychologie je sociální komunikace vnímána jako percepce, komunikace a interakce. (Jůvová, 2013, s. 39)

Obsahová rovina pedagogické komunikace je tvořena informacemi, procesuální rovina zahrnuje komunikační činnosti a vztahová rovina je vnímána jako zprostředkování vztahů mezi komunikujícími ve výchovně vzdělávacím procesu. (Šabata, 2009, s. 14)

Pedagogická komunikace probíhá mezi hlavními účastníky této komunikace, a to mezi učitelem či vychovatelem a žákem. Pravidla komunikace především určuje učitel, žák se přizpůsobuje. Učitel může mít nadřazené postavení, kdy určuje styl, jakým směrem se bude komunikace vyvíjet, kdo s kým, o čem, jak dlouho a jakým způsobem bude komunikovat. Zároveň může komunikace probíhat rovnocenně mezi žáky nebo žákem a třídou. Výjimkou není ani intrakomunikace, kdy žák nekomunikuje pouze s ostatními žáky či učitelem, ale sám hledá a řeší odpovědi na otázky. Pedagog směřuje komunikaci směrem k žákům, umožňuje kontakt s vychovávaným jedincem, pozitivně ovlivňuje žákovo myšlení a chování. Kulturu pedagogického působení zvyšují rétorické dovednosti učitele. Nelze opomenout na hluboký přístup k žákům, kdy se pedagog snaží co nejlépe poznat a pochopit žáky, pracovat s nimi ve shodě s jejich schopnostmi. Pro účinné pedagogické působení je třeba mít především komunikativní, organizační a rétorické dovednosti. (Jůvová, 2013, s. 39)

V užším pojetí pedagogické komunikace můžeme najít dvě skupiny účastníků, a to vychovávající a vychovávané. Za vychovávající jsou považováni lidé s pedagogickým vzděláním, ale také třída, skupina žáků, žáci v určité roli a vychovávaným účastníkem je žák či žáci, třída nebo několik paralelních tříd v jednom ročníku. Počet účastníků pedagogické komunikace má vliv na průběh, výsledky i výchovné cíle pedagogické komunikace. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 27)

3.2 Pravidla pedagogické komunikace

Mareš, Křivohlavý (1995, s. 32) poukazuje, že pravidly rozumíme všeobecné pokyny ohledně vyžadovaného a zakazovaného chování. Mezi hlavní faktory ovlivňující a limitující pedagogickou komunikaci patří:

- prostorové omezení pedagogické komunikace – určení vhodných místností,
- časová limitovanost – rozvrh hodin a délka výuky,
- vymezení obsahu komunikace – limitováno učebními osnovami a tématy jednotlivých hodin,
- vymezení pedagogické komunikace pravidly chování – vztah učitel a žák,
- prostorové rozmístění žáků ve třídě
- vliv slovních projevů a metod na pedagogickou komunikaci
- organizační forma výuky – hromadná, skupinová, individuální
- vliv sociálních rolí na pedagogickou komunikaci – učitel a žák

„Komunikace musí oběma partnerům umožňovat ovlivňovat druhého. Tento zdánlivě samozřejmý axiom nebývá vždy v pedagogických situacích zohledňován. V této souvislosti připomeňme důležitý předpoklad efektivní komunikace, a sice schopnost správně odhadovat očekávání partnera, jež s komunikací spojuje.“ (Řezáč, 1998, s. 126)

Škola, společnost a výsledky procesu střetu zájmů mezi učiteli a žáky formují komunikační pravidla, která udržují přijatelnou úroveň slušnosti mezi jednotlivými žáky, učiteli, pedagogickými i nepedagogickými pracovníky školy a návštěvníky školy. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 32)

Pravidla ve škole jsou formulována ve školním řádu. Pravidla daná společností je nejeví jako významná, jemné rozdíly v chování žáků rozpozná jen zkušený učitel. Pravidla, jež jsou výsledkem střetu zájmů mezi učitelem a žáky se dlouhodobě a složitě vyvíjejí. Velký počet pravidel pozbývá svou funkčnost, neboť se v nich žáci neorientují a nedodržují je. Vymezení pravidel nesmí být příliš úzké ani obecné, jinak pozbývají vypovídací hodnotu.

Pravidla lze vymežit třemi způsoby:

- a) pravidla vytváří učitel,
- b) o pravidlech rozhodují žáci,
- c) žáci vytváří pravidla společně s učitelem. (Nelešovská, 2005, s. 31)

Mareš, Křivohlavý (1995, s. 34) popisují v publikaci *Komunikace ve škole* čtyři účely při nastavování pravidel:

- maximum spolupráce a minimum rušivého chování žáků,
- nastolení bezpečnosti žáků a příjemné pracovní prostředí,
- zamezení rušení ostatních účastníků pedagogického procesu,
- zajistit úroveň slušnosti a zdvořilosti mezi žáky, zaměstnanci školy či návštěvníky školy.

3.3 Komunikace činem

Dle Jůvové (2013, s. 43) se jedná o důležitý a zvláštní druh komunikace, který obsahuje verbální i neverbální složku a určuje způsoby chování jedinců při komunikaci s druhými osobami.

Za verbální komunikaci se v pedagogické komunikaci považuje vyjádření myšlenek artikulovanou řečí, kdy základní jednotkou je slovo. Za neverbální komunikaci je považována mimoslovní komunikace, jedná se o celý komplex mimoslovních signálů tzv. řeč těla, která je rovněž brána jako upřímnější než slova. (Nelešovská, 2005, s. 41– 46)

Při pedagogické komunikaci se jedná o vzájemnou interakci mezi učiteli a žáky – postoj učitele k žákům a k výchovným situacím. Činem lze vyjádřit své postoje, ať už k lidem, věcem, činnostem či výchově. Je to hodnotová oblast, kterou vyjádříme činy.

„Komunikace činem zahrnuje vše, co děláme a co má určitý hodnotový dopad či vztah k předmětu komunikace, k sobě samému, k partnerovi. Závažnost toho, co děláme k tomu, co říkáme je mimořádná – naše činy mají dopad na věrohodnost našich názorů.“ (Jůvová, 2013, s. 43)

Sdělování činy je považováno za významný druh pedagogické komunikace. Komunikace činem zahrnuje způsoby jednání s dalšími lidmi. Při komunikaci činem je to jednání učitele s žáky či komunikace žáků s učiteli, včetně způsobů chování a obsahuje, co se dělá a jak se to dělá. Například se jedná o postoj učitele k nepřipravenému žákovi, k výchovným situacím nebo k individualitě žáka. Součástí komunikace činem je také i to, co se dělat nemá, zapomenutí domácích úkolů atd. Postoje se vyjadřují činy k lidem, věcem i činnostem. Komunikace činem poukazuje na vztah žáka ke škole, k vyučujícím, k předmětům a také ke spolužákům. (Nelešovská, 2005, s. 57)

3.4 Bariéry v pedagogické komunikaci

V interpersonální komunikaci se můžeme setkat s řadou překážek, které vlastní komunikaci komplikují. Je proto velmi důležité tyto komplikace odstraňovat a snažit se jim vyhýbat. Komunikační bariéry dělíme na interní a externí, přičemž interní jsou dány osobními problémy komunikujícího a externí bariéry v komunikaci vystupují jako rušivé okolní prostředí.

Interní bariéry jsou způsobeny obavami z neúspěchu, nepřípraveností, fyzickým nepohodlím, různými druhy xenofobií, neúcty, povýšenosti či nesoustředěnosti. Mezi externí bariéry můžeme řadit rušivé prostředí, ať již způsobeno další osobou či hlukem nebo vizuálně. Všechny tyto bariéry mají vliv na výkon každého člověka, avšak osobní zdatnost komunikace má vliv na její kvalitu v konkrétních situacích. (Jůvová, 2013, s. 25)

Šabata (2009, s. 12) poukazuje, že problémy komunikace jsou bariérami pro úspěšnou komunikaci. Může tak docházet ke zkreslení informací, ke komunikačnímu zahlcení, k nevhodné formě předávání zpráv, k používání prázdných slov a v neposlední řadě i neschopnosti naslouchat.

3.5 Specifika komunikace v pedagogickém procesu

„Výchova je vždy spojená s komunikací. Výchova byla vždy spjata s přenosem a zpracováváním informací. Sloužila k vytvoření vztahů mezi učitelem a žáky a uplatňovaly se při ní verbální i neverbální postupy. Pedagogická komunikace je specifickým druhem sociální komunikace. Specifičnost je dána její funkcí, rolemi, které v ní komunikující zaujímají a prostředím, ve kterém se uskutečňuje.“ (Šabata, 2009, s. 15)

Z výše uvedené definice vyplývá, že pedagogická komunikace slouží pro pedagogické účely, kdy v rolích komunikujících jsou vychovatelé a vychovávaní, v prostorech tomu určených. Pedagogická komunikace se váže s pojmem pedagogická interakce, kdy ji lze chápat v první řadě jako vzájemné působení a také jako vzájemné ovlivňování. Komunikace umožňuje interakci a interakce se realizuje pomocí komunikace. Vzájemné ovlivňování je poté chápáno jako činnost či aktivita, vzájemné ovlivňování se - učitel a žák, což je vnímáno jako základ výchovně – vzdělávacího procesu. Výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu slouží k dosažení výchovně - vzdělávacích cílů, má svá osobitá pravidla, která si určují účastníci v prostoru a čase. (Šabata, 2009, s. 15)

Účastníky výchovně vzdělávacího procesu lze rozdělit do dvou skupin, a to: učitel, vychovatel, mistr odborného výcviku, asistent, lektor či vedoucí zájmového kroužku a do druhé skupiny náleží, žáci, studenti, posluchači, frekventanti kurzu či aspiranti. Každá skupina má odlišné postavení i úlohy, kdy představitelé první skupiny ovlivňují průběh komunikace, která slouží k realizaci výchovného působení. Druhá skupina přijímá podněty ke komunikaci tak, že rozvíjí svoji osobnost a formuje vztah k učitelům a spolužákům. Učitel a žáci si vyměňují mezi sebou informace, které je nutné vnitřně zpracovat, rozumět informacím a hodnotit ji. Tyto informace jsou motivovány se záměrem, dosáhnout výchovně - vzdělávacího cíle instituce. Účastníci výchovně vzdělávacího procesu hovoří, píšou nebo neverbálně se vyjadřují k daným faktům, vyjadřují stanoviska, názory a přání k dosažení cíle, z tohoto důvodu lze informace označit jako pedagogické. Prostřednictvím verbálních a neverbálních prostředků se pedagogická informace přenáší z jednoho účastníka komunikace na druhého. Vyučující zpravidla určuje, kdo má hovořit o čem, s kým a jak dlouho, může kdykoliv hovor přerušit, může hodnotit správnost a přiměřenost toho, co žák říká. Pravomoc učitele je dána funkční nadřazeností (učitel vyučuje), společenskou nadřazeností (je dospělý) a má více zkušeností (ví o světě více než žák). (Šabata, 2009, s. 16)

4 VOLNÝ ČAS

Čtvrtá kapitola diplomové práce vymezuje pojem volný čas, seznamuje s funkcemi volného času a upozorňuje na důležitost pedagogického ovlivňování volného času dětí. Následně je nastíněn podrobný popis výchovných a vzdělávacích činností.

4.1 Vymezení pojmu volný čas

Vymezit a pochopit pojem volný čas není jednoznačné a závisí na přístupu jednotlivých autorů a jejich postoji k této problematice. V současné době se lze setkat s nespočtým množstvím definic. V této kapitole uvádím názory autorů, kteří na pojem volný čas nazírají v širším pojetí, nejen v čase, prostoru a obsahu zaměření. Volný čas ovlivňuje rodinný, pracovní i občanský život, rozvinul sféru lidské svobody a svobodomyšlného rozhodování.

Hofbauer (2004, s. 13) v publikaci Děti, mládež a volný čas definuje pojem volný čas jako čas, kdy se lidé nevěnují svým závazkům, které vyplývají z jejich rolí, tedy čas, který zbyl po splnění jejich pracovních i nepracovních povinností. Přesnější definice volného času je charakterizována jako činnost, do níž lidé vstupují s očekáváním, účastní se jí svobodně a zároveň mu přináší zážitky a uspokojení.

„Volný čas poskytuje dnes jednotlivci i společnosti možnosti, jež nikdy předtím nebyly v takové míře k dispozici; současně je však také výzvou, s níž se každý musí učit vyrovnávat.“ (Hájek a kol., 2003, s. 4) Dále pak v publikaci Pedagogika volného času (Hájek a kol., 2003, s. 12) autoři uvádějí, že volný čas je chápán jako čas, kdy člověk pod tlakem závazků nevykonává pracovní činnost, která vyplývá z dělby práce a přináší mu příjemné zážitky a očekávání dle svého svobodného rozhodnutí.

Vážanský (1992, s. 10) upozorňuje, že definice volného času v literatuře jsou variabilní, jelikož s pojmem volný čas je spojen aspekt časový (volný čas, pracovní doba), ale také i aspekty obsahové (svoboda a volnost). Volný čas lze chápat, jako zbývající dobu celkového denního průběhu, která zůstala po studijním či pracovním čase nebo také jako volně disponibilní časový prostor, v němž si člověk nezávisle na jakýchkoliv povinnostech může svobodně realizovat to či ono, k čemu není nucen.

„Volný čas představuje důležitou součást života každého z nás. Lze jej definovat negativně jako čas po splnění pracovních povinností a sociálních závazků a po uspokojení biologických potřeb, ale také pozitivně – jako čas, který můžeme svobodně naplnit činnostmi,

kteřé nás zajímají, baví a obohacují a jejichž prostřednictvím rozvíjíme svou osobnost.“
(Vyhnálková, 2013, s. 15)

Termínem volný čas je označen čas, který nám zbývá po skončení pracovních povinností a povinností ve škole či doma. Tento čas lze využít dle vlastní vůle či záliby, která nám přináší potěšení a zábavu, také odpočinek, rekreaci, zájmové činnosti a vzdělávání. (Kavanová, Chudý, 2005, s. 9)

Spousta (1994) chápe volný čas jako čas, který člověku zbývá jako protiváha zaměstnaneckých povinností, sociálních a biologických potřeb a každý si tento prázdný čas může vyplnit dle své vlastní vůle. Přestože bychom si přáli, aby člověk z pedagogických důvodů ve volném čase odpočíval a kompenzoval své síly, většinou sedavé zaměstnání nevyměňuje za pohyb, ale právě pokračuje v této činnosti. Opačně to platí také u mechanické práce či fyzické dřině. Ze zkušenosti plyne, že specializace v zaměstnání brání většímu rozvoji volného času. Dále pak uvádí: „*Volný čas je nejpříjemněji prožití svoboda; má její omamnou vůni a prostor k rozletu, ale i nutnost volby a z ní plynoucí odpovědnost.*“ (Spousta, 1994, s. 7)

Opaschowski (1977, s. 47) chápe volný čas jako potřebu, která je spjatá s činnostmi nebo výchovou ve volném čase. Jedná se o potřeby zotavení se, osvěžení, uvolnění, odpočinek, klid, pohoda, kontakt, komunikace, družnost, potřeba společnosti, kolektivu, sociálních skupin, angažovanost, kreativní rozvoj, společenské uznání, tolerance, nápady, zážitky, produktivita v kultuře práci i hrách. Dále pak upozorňuje, že lidé se vzdělávají z důvodu zaměstnání, avšak pro volný čas nikoliv.

Odpočinek, rekreace, zábava, zájmová činnost a dobrovolné vzdělávání a společensky prospěšná činnost patří pod pojem volný čas. Z výchovných důvodů je za specifickou zvláštnost považováno pedagogické ovlivňování volného času, kdy děti a mládež potřebují citlivé a nenásilné vedení v dobrovolných činnostech. Svobodně si volí v pestré nabídce činností, které obnovují tělesné, duševní i tvůrčí schopnosti. (Němec a kol., 2002, s. 17)

Volný čas je možné chápat jako opak nutné doby k práci, k povinnostem a k reprodukci sil. Svě činnosti si můžeme svobodně vybrat, přináší nám radost, uspokojení a uvolnění. Pod tento pojem lze také zahrnout odpočinek, rekreaci, zájmové činnosti a vzdělávání, společensky prospěšnou činnost. (Pávková, Hájek, Hofbauer, 2002, s. 13)

Mezinárodní charta výchovy ve volném čase WLRA definuje volný čas jako specifickou oblast lidského života, který přináší člověku radost ze svobody, vytváří prostor pro tvořivost, uspokojení, radost a potěchu. Nabízí možnost k sebevyjádření, k osobnímu, společenskému a ekonomickému rozvoji a také ke kvalitě života. Podporuje zdraví a svobodu a nesmí být upírán nikomu na základě věku, pohlaví, rasy, náboženství, postižení či sociálního postavení. (Kavanová, Chudý, 2005, s. 14)

Vyhánková (2013, s. 11) se zmiňuje o možných podobách vztahu práce a volného času. Vliv zaměstnání proniká do volného času a moderní člověk tak vnímá nedostatek volného času. Životní styl je ovlivněn rychlým tempem a vysokými pracovními nároky, takže lidé si svůj volný čas dostatečně nechrání. Volný čas vnímají jako pouhý čas k regeneraci a rychlému nástupu k pracovnímu výkonu. Nedostatek volného času se projevuje ve výskytu stresu, depresí, syndromu vyhoření či dalších civilizačních chorobách, což může vést ke zničujícím následkům. Naopak vlivem mechanizace dochází ke ztrátě smyslu své práce. Práce je vnímána jako nutné zlo a pouze jako prostředek obživy. Poté volný čas je časem, kde se člověk realizuje a je sám sebou. Také nezaměstnanost má negativní vliv na osobnost člověka, jelikož volný čas se stává spíše zátěží než radostí. Lidé bez práce nemají od čeho odpočívat, chybí jim finanční prostředky, nemohou si dopřát činnosti, které by je zajímaly. Všechn čas se mění na volný čas a pozbývá tak svou hodnotu.

Závěrem lze tedy říci, že volný čas je významnou částí života člověka, který klade za cíl smysluplně volný čas využít nejen pro vlastní rozvoj, ale pro rozvoj celé společnosti.

4.2 Funkce volného času

V odborné literatuře se můžeme setkat s různým pojetím funkcí volného času. Mezi základní funkce volného času bezpochyby jsou uváděny odpočinek (regenerace pracovní síly), zábava (obnova duševní síly) a rozvoj osobnosti (účast na tvorbě kultury).

Funkce volného času jsou vymezeny podle jeho významu pro jednotlivce nebo společnost. Základní funkce vychází z podstaty smyslu volného času, další funkce se vynořují podle společenských podmínek a z hlediska různých vědeckých přístupů. V současnosti pro naplnění smyslu volného času považuje Kratochvílová (2004, s. 86) tyto základní funkce, a to: zdravotně hygienickou, seberealizační, formativně výchovnou, socializační a preventivní. „*Volný čas je společenským fenoménem a ako taký je spoločensky podmienený.*“ (Kratochvílová, 2004, s. 86)

Podle polského sociologa volného času Alexandra Kamińskiego lze vymezit tři hlavní navzájem související funkce pro realizaci volného času, a to odpočinku, zábavy a aktivit rozvíjející osobnost. Zároveň francouzský sociolog volného času Roger Sue uvádí tyto funkce volného času: psychologická – přináší uvolnění, sociální – příslušnost k dané skupině, terapeutickou – zahrnuje hledisko zdravotní a smyslové, prevenci chorob a ekonomickou – přináší pozitivní vliv, avšak je nutné posoudit hospodářský význam volného času jak pro jedince, tak i pro společnost. (Hofbauer, 2004, s. 14)

Mezi hlavní funkce volného času zařazují Kavanová a Chudý (2005, s. 15) odpočinek, který přináší regeneraci pracovní síly, jedná se o kulturní zážitky jako je kino, divadlo a hry. Z hlediska pedagogického a společenského připisují autoři nejdůležitější význam rozvoji osobnosti po stránce duševní, tělesné i sociální. Zde je zahrnuto zvyšování kvalifikace, vzdělání, účast na veřejném a společenském životě. Rovněž autoři poukazují na změnu charakteru způsobu života a považují za vhodné funkce volného času rozšířit o funkce seberealizace v oblasti potřeb, např. sebeuplatnění a sebehodnocení. Socializační funkce spočívá v osvojení sociální způsobilosti, komunikaci, návyků a kompenzaci nedostatku sociálního a rodinného prostředí. Negativní formy chování jako je kriminalita, drogová či alkoholická závislost je zastoupena funkcí preventivní.

Pedagog volného času Mojmir Vážanský (1992, s. 13) se domnívá, že volný čas se musí propojovat na sociálním životě jedince, musí mu poskytovat možnost k tvůrčímu vyjádření osobnosti, dále pak vytvářet životní činnosti a v neposlední řadě musí být pramenem úcty k sobě samému a respektu k lidem. Mezi další funkce patří umožnění pocitu někam patřit, rozvíjet vlastní individualitu, být ve společnosti užitečný, umožnit pozitivní zážitky a podněcovat tvůrčí sílu člověka.

Je potřeba dodat, že oblast výchovy ve volném čase má své specifické funkce, které lze vymezit jako funkce výchovně vzdělávací. Tyto funkce jsou považovány za prioritní a spočívá v cílevědomém formování osobnosti a vytýčení reálných cílů je dosaženo promyšlenými pedagogickými prostředky. Prostřednictvím pestrých a zajímavých činností lze působit na všechny složky osobnosti, a to tělesnou, psychickou i sociální. Rovněž výchova ve volném čase uspokojuje a kultivuje potřeby, rozšiřuje a prohlubuje zájmy a také rozvíjí schopnosti jedinců. Další neméně důležitou funkcí volného času je funkce zdravotní, která podporuje zdravý tělesný, duševní i sociální vývoj. Podpora dobrého zdravotního stavu spočívá v usměrňování režimu dne tak, aby docházelo ke střídání činností různorodého charakteru - tedy práce a

odpočinku. Sociální funkce výchovy ve volném čase má různá pojetí, kdy jedinci mají možnost navazovat nové sociální vztahy s lidmi, kteří mají podobné zájmy. Dochází k rozvoji sociálních kompetencí, komunikativních dovedností, sociálních interakcí a percepce. Také je kladen důraz na prevenci negativních jevů, jako jsou návykové látky, agresivita a netolerance. Je mnohem snazší problémům předcházet než je poté složitě a nákladně řešit. Z těchto důvodů je kladen silný důraz na primární prevenci. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2003, s. 110)

4.3 Pedagogické ovlivňování volného času

Výchova mimo vyučování má charakteristické znaky, to znamená, že probíhá mimo vyučování a bezprostředního vlivu rodiny, je institucionálně zajištěná a uskutečňuje se ve volném čase. Výchovným působením lze poskytnout jedincům možnost vhodně využívat volný čas, kultivovat lidské potřeby, sebevzdělávat se, ovlivňovat psychohygienu a pozitivně působit na vztahy a výchovu dětí v rodině. Úloha pedagoga ve výchově mimo vyučování spočívá ve vytvoření bezpečného příjemného a tvořivého ovzduší, pohody, uspokojování individuálních potřeb, rozvoj zájmů a specifických schopností. Základním předpokladem je zájem o děti, umět je pochopit, vhodným způsobem podpořit a motivovat děti a mládež k jednotlivým volnočasovým aktivitám. (Němec a kol., 2002, s. 23)

Hájek, Hofbauer, Pávková (2003, s. 19) uvádějí, že rozumné využití volného času napomáhá tělesnému a duševnímu zdraví, navozuje pozitivní vztahy mezi lidmi. Výchovné působení je založeno na principu dobrovolnosti, aktivity, odpočinek, rekreaci a zájmového zaměření. Vychovávané jedince je zapotřebí pro tyto činnosti pozitivně motivovat. Důležitým cílem výchovy ve volném čase je naučit děti a mládež správně hospodařit s volným časem a tím předejít problémům s jeho nedostatkem či nadbytkem. Ideálem jsou především pestré, trvalé a všestranné zájmy. Pro aktivní využití volného času je žádoucí trávení volného času pedagogicky ovlivňovat a podporovat. „*Požadavek pedagogického ovlivňování volného času se ukazuje jako nezbytná a důležitá součást působení na děti, mládež a dospělé.*“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2003, s. 20)

Z výchovných důvodů specifickou zvláštností pro děti do 14 let je žádoucí pedagogické vedení, jelikož děti nemají tolik zkušeností, neumí se pohybovat ve všech oblastech zájmových činností. Proto je nezbytné citlivé vedení, vybírat přitažlivé a pestré činnosti založené na dobrovolnosti. Lze tedy konstatovat, že míra ovlivňování volného času závisí na věku dítěte, na jejich mentální a sociální vyspělosti a také na rodinném zázemí. Děti tráví volný čas

různorodě, doma, ve škole, ve společenských institucích a organizacích, ale také na veřejných prostranstvích, venku na ulici bez dohledu i bez zájmu dospělých, čímž je ohrožena výchova dětí. Děti mají poměrně hodně volného času, ale na prvním místě je záležitostí rodiny, jak děti tráví svůj volný čas. Avšak rodina nemůže plně nahradit potřebu dětí se sdružovat a trávit volný čas se svými vrstevníky. Zde je také důležitá funkce pedagogického vedení pro smysluplné trávení volného času. Pedagogické ovlivňování volného času by mělo podporovat aktivitu dětí a mládeže, zabezpečit seberealizaci, sociální kontakty, poskytovat pocit bezpečí a jistoty. Volný čas dětí je tedy vhodné citlivě pedagogicky ovlivňovat. Všechny činnosti konané na základě dobrovolnosti a vhodně pedagogicky uzpůsobené motivují a poskytují rozvoj všech stránek osobnosti, jak tělesných, tak duševních i sociálních. Způsob, jak využívat volný čas je jedním z důležitých ukazatelů životního stylu, kdy optimálním stavem se rozumí uvést rovnováhu mezi sférou povinností a sférou volného času. Na utváření životního stylu se významně podílí rodina. Důležitým cílem výchovy je naučit člověka rozumně využívat volný čas a formovat jeho zájmy. (Pávková, Hájek, Hofbauer, 2003, s. 20 - 25)

Výchovné a vzdělávací činnosti mimo vyučování lze rozdělit do pěti základních oblastí:

- ✓ odpočinkové – fyzicky i psychicky nenáročné - klid, klidný pohyb, volný rozhovor, pohádka
- ✓ rekreační – zaměřené na pohybové aktivity, slouží jako kompenzace nedostatku pohybu ve škole, odstranění únavy, odreagování a obnova sil
- ✓ zájmové – rozvíjí zájmy dětí (společenskovední, přírodovědné, pracovní technické, tělovýchovné, sportovní, esteticko-výchovné)
- ✓ veřejně prospěšné – děti jsou vedeny k dobrovolné a nezištné práci ve prospěch ostatních
- ✓ sebeobslužné – vedení dětí k samostatnosti v péči o sebe samy

Nejvydatnější formou odpočinku je spánek a rekreační činnosti jsou charakteristické vydatnou pohybovou aktivitou, nejlépe na zdravém vzduchu a mohou mít podobu tělovýchovných i manuálních aktivit. Tyto aktivity pomáhají odstraňovat fyzickou i psychickou únavu z vyučování a přispívají k obnově sil. Žáci, kteří nemají dostatek odpočinku, pociťují přetíženost, což se projeví na sníženém zájmu o vyučování, nepozornost, vyrušování. Jedinou ochranou před únavou je vydatný odpočinek a pohybová aktivita mimo vyučování. Zároveň je nutné respektovat věkové rozdíly a individuální přístup ke každému jedinci. Je vhodné kombinovat odpočinkové činnosti s drobnými zájmovými činnostmi. K odpočinku mohou

sloužit klidné hry, prohlížení obrázků, společenské hry, práce s počítačem, poslech hudby, rádia, sledování filmů, vyprávění zážitků, vycházky. Tento odpočinek lze kombinovat s rekreačními činnostmi, jako jsou tělovýchovné chvílky, vyrovnávací cvičení, pohybové hry na hřišti, využití areálů zdraví, provozování sportovních her, atletiky, plavání, bruslení, koupání, tance, aerobik či procházky zaměřeny na tělovýchovnou a přírodovědnou činnost. (Pávková, Hájek, Hofbauer, 2003, s. 40)

Zájmové činnosti jsou chápány jako cílevědomé aktivity, které jsou zaměřeny na uspokojování svých potřeb, zájmů a schopností a mají vliv na rozvoj osobnosti – rozvoj a kultivace zájmů dětí. Zájmy souvisejí s celkovým zaměřením osobnosti a vedou osobnost k činnosti zaměřené určitým směrem. Zájem vzbuzuje snahu po aktivním styku s předmětem zájmu a jeho poznání vyvolává silné prožívání činnosti. Zájmy se dělí podle úrovně činnosti, časového trvání, koncentrace, společenské hodnoty a obsahu. Zájmové činnosti společensky vědní vedou k poznání aktuálního společenského dění, také k historii, pěstují vztah k vlasti, k mateřštině a tradicím národa, k partnerství, k rodičovství a společenské výchově. Zájmové činnosti pracovní technické napomáhají k manuálním dovednostem, obohacují vědomosti o technické poznatky a umožňují aplikaci těchto poznatků v praxi. Vzbuzují zájem žáků o tvořivou práci ve spojitosti s řešením současných problémů vědy a techniky. Další zájmy mohou být v přírodovědné, esteticko-výchovné, tělovýchovné, turistické či sportovní. Jelikož se zájmy vyvíjí, obsah zájmových činností se diferencuje podle věku dítěte, náročnosti, stupně obecnosti a v návaznosti na předchozí přípravu. Zájmová činnost pak plní funkci výchovnou i vzdělávací. (Pávková, Hájek, Hofbauer, 2003, s. 92)

Sebeobslužné činnosti jsou zaměřeny na vedení žáků k samostatnosti v péči o svou osobu i majetek, kdy podstatou je pěstování hygienických návyků, kulturní chování a jednání s lidmi. Podstatou veřejně prospěšných činností je uvědomělé vykonávání práce, která prospívá ostatním lidem vytvářením hmotných či duchovních hodnot a zároveň ovlivňuje biologický, psychický i sociální rozvoj žáků. Jedná se o nezištné práce pro menší či větší skupiny osob (rodina, třída, družina či domov seniorů, dětské domovy). Pro tyto činnosti platí princip dobrovolnosti a motivace žáka. Pod vedením zkušeného pedagoga tyto činnosti přinášejí pocit uspokojení a radost z dobrých výsledků. Cílem je vedení dětí k dobrovolné práci ve prospěch ostatních. (Pávková, Hájek, Hofbauer, 2003, s. 102)

5 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK A KOMUNIKACE

Pátou kapitolu diplomové práce zaměřím na psychologické pojetí osobnosti. Považuji za přínosné podrobněji seznámit čtenáře s osobností učitele, vychovatele a pedagoga volného času, včetně osobnostních charakteristik. Zároveň jsem do této kapitoly zařadila Legislativní pojetí vychovatele a pedagoga volného času, dle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějším předpisů.

5.1 Psychologické pojetí osobnosti

Každá osobnost je jedinečná, avšak pedagog je člověk, který se stává kamarádem, kterého se nebojíme oslovit, kterému důvěřujeme a jsme ochotni ho následovat. Z toho plyne názor, že pedagog by měl umět vystupovat nejen před dětmi a rodiči, měl by si získat důvěru dětí, zároveň však respekt a uznání rodičů. Dobrý pedagog by měl být obdařen řadou lidských vlastností, schopností a dovedností. (Němec a kol., 2002, s. 35)

V psychologii se za osobnost považuje individuální jednota člověka, která se vyznačuje integrací, interakcí a směřováním k nějakému cíli. (Němec a kol., 2002, s. 35)

„Osobnost bývá definována jako soubor duševních vlastností jedince, jež tvoří trvalý celek jeho duševního života. Osobnost pedagoga volného času není stálá, ale mění se pod vlivem prostředí a nejrůznějších socializačních činitelů, které na ni působí.“ (Spousta, 1994, s. 132)

Soubor osobnosti lze rozdělit na tři základní složky, a to temperament, charakter a schopnosti (Vážanský, 2001). Hippokratova typologie, která rozčleňuje jednotlivé typy osobnosti podle převládající tekutiny v těle na čtyři základní, a to choleric – dráždivý, impulzivní, vzteklý, snadno se rozhněvá, ale zpravidla rychle se uklidní. Dále pak sangvinik – veselý, společenský, nestálý, bezstarostný, plný nadějí, žije pro daný okamžik, nemyslí na budoucnost. Flegmatik – klidný až lhostejný, netečný, pomalý ale spolehlivý, má sklon k nečinnosti, stálý, přemýšlivý. Melancholik – převládá smutná nálada, je pomalý, jeho city jsou hluboké a trvalé, bere vše velmi vážně, vztahuje nepříjemné věci ke své osobě.

Charakter se získává se během života výchovou, sebevýchovou a dalšími společenskými vlivy, není vrozený a je hlavní řídicí složkou osobnosti. Představuje psychologický konstrukt získaných osobnostních vlastností pro etický projev jedince. Charakter je označován jako sociální povaha osobnosti. (Cakirpaloglu, 2012, s. 79)

Schopnosti jsou výkonové vlastnosti, protože podmiňují úspěšné vykonání činnosti. Schopnosti nejsou vrozené, ale mají vrozený základ – vlohy. Pokud na vlohu působíme, rozvine se v schopnost a pokud ne, může vloha zakrňovat. Naší snahou je vlohy rozvíjet především v oblasti senzomotorické či inteligenci. Inteligence je ve větší míře vrozená, obecná schopnost, která lze rozvíjet až do konce našeho života. Nejdůležitější inteligencí je jazyková (verbální) inteligence, která zahrnuje především vyjadřovací schopnosti. Další nezbytnou schopností je sociální inteligence, která nám umožňuje jednat s lidmi. (Cakirpaloglu, 2012, s. 236)

Spousta (1994, s. 132) upozorňuje na skutečnost, že schopnosti jsou tvořeny individuálními vlastnostmi osobnosti, kdy emocionální, volní a intelektuální schopnosti považuje zásadní pro výchovně vzdělávací proces. Charakter vyjadřuje kvalitu člověka a jeho vztahu k realitě, prostředí, lidem a projevuje se v jeho chování, jednání a skutcích.

5.2 Osobnost učitele

5.2.1 Pojetí osobnosti učitele

Na učitele se kladou požadavky spojené s vyšší úrovní morálních vlastností spojených s výkonem jeho práce. „*Vyzrálá učitelská osobnost má široce kulturní politický rozhled a vysokou erudovanost ve svém oboru. Neobejde se bez komunikativních dovedností a hlubokého a vřelého vztahu k dětem. Učitel musí být specialistou na práci s lidmi v procesu vzájemného působení a formování člověka druhým člověkem*“.(Nelešovská, 2005, s. 11)

Učitelem je z hlediska výchovně vzdělávacího procesu definována osoba, která je pověřena tento proces řídit a organizovat na profesionální úrovni a působí na ostatní účastníky výchovně vzdělávacího procesu tak, aby dosáhli vytýčených cílů. (Kraus, Vacek, 1992; Vorlíček, 2000)

Dytrtová a Krhutová (2009, s. 17) poukazují na skutečnost, že osobnost učitele se ponejvíce projevuje během vyučování, na jeho psychické odolnosti, komunikativních dovednostech, emoční inteligenci a také na schopnosti se adaptovat na dané školní prostředí.

Pokud se týče charakterově – volních vlastností učitele, jedná se především o skupinu vlastností, jež mají morální význam jako je například: vztah k vlastní osobě, vztah k druhým, vztah k práci, vztah k hodnotám a volní vlastnosti. Vztahem k druhým je považován vztah především k dětem, kolegům, řediteli a rodičům a vyznačuje se vzájemným pochopením na základě upřímného a čestného jednání. Učitelova citlivost pro druhé se projevuje schopností vycítit očekávání, snahy a potřeby žáků. Nelze opomíjet určitý stupeň dominance, který

vychází ze zdravého sebevědomí, který se projevuje v pohotovém rozhodování, a v řešení výchovných a vzdělávacích problémů. Vztah k práci je prezentován tvůrčím charakterem učitelů a trvalou prací s mladou generací. Vztah k materiálním a duchovním hodnotám zahrnuje smysl učitele pro spravedlnost, vztah k přírodě či jeho názory na smysl života včetně jeho prožívání. Volní vlastnosti jsou nejvíce žáky oceňovány a jedná se o vlastnosti vůle – sebeovládání, trpělivost, rozhodnost, důslednost, vytrvalost a podobně. (Holeček, 2014, s. 19-23)

Následně Holeček (2014, s. 88) uvádí, že pro pedagogickou činnost jsou nezbytné čtyři podmínky úspěchu: vědomosti (vědět znalosti ze své odbornosti – pedagogiky a psychologie), dovednosti a vlastnosti (umět), zájem (chtít) a možnost (mocht). Účinným nástrojem komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu je mluvená komunikace, která je směřována přímo na žáky. Používají se kratší věty, jednodušší slovní spojení a konstrukce, spisovný slovník, správná výslovnost v neposlední řadě i prostředky neverbální komunikace.

Komunikace určuje míru uspokojení základních sociálních potřeb, být přijímám x být pochopen. Mezi nejdůležitější charakteristiky podporující komunikace patří svobodné vyjadřování svých názorů, pocitů, vzájemně se naslouchat, neskákat druhému do řeči, porozumět stanovisku druhého a vzájemně se neposuzovat a nehodnotit se. Empatický učitel má zájem o žáka, dokáže jej naslouchat, nekritizuje jeho názory a výroky. Pokud dá učitel najevo, že žákovy názory slyšel, pochopil, projevil zájem o další informace a sám přidal svůj vlastní postoj, nabude žák dojem, že jej učitel bere vážně, skutečně jej poslouchá a akceptuje. Pokud pedagog se nebojí přiznat svou chybu, umí používat sebeironii a humor, nemohou být žák a učitelé rivalové. Psychologové upozorňují, že většina problémů ve vztazích jsou způsobeny problémy v komunikaci. (Holeček, 2017, s. 115-118)

Nelešovská (2005, s. 11-14) v Publikaci Pedagogická komunikace v teorii a praxi uvádí, že učitel má disponovat nejen širokým všeobecným a odborným rozhledem, psychickou vyrovnaností, ale i vzájemným propojením třech dimenzí socioprofesionální přípravy, a to teorie, praxe a osobnosti – „vím, umím, chci“, pro dokonale připraveného učitele. Pro své žáky je učitel průvodcem v poznávání života, miluje děti, umí dětem naslouchat a věří, že se každé dítě může stát dobrým člověkem. Měl by tedy být přítelem a rádčem svých žáků, sledovat jejich vývoj, vztah k učení a stupeň odpovědnosti za jeho výsledky. Učitel se má snažit, aby děti chodily do školy rády, aby jejich práce byla zvládána s co nejmenšími potížemi. Je třeba děti chválit a tresty pokládat uvážlivě. Z těchto důvodů je pedagogická komunikace naprosto nezbytnou součástí profesních kompetencí pro výkon učitelské profese.

5.2.2 Učitelské desatero

Tak zvané „učitelské desatero“ – dovednosti, kterých si samotní učitelé nejvíce cení. Stupnice je sestavena na základě výzkumů odborníků a pracovníků s pedagogickou praxí.

- „1) *umět komunikovat se žáky,*
- 2) *dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka,*
- 3) *správně provádět individuální ústní zkoušení,*
- 4) *znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě,*
- 5) *umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích,*
- 6) *znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků,*
- 7) *znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody,*
- 8) *mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání,*
- 9) *znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat,*
- 10) *chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách“.* (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 40).

V této podkapitole byla definována osobnost učitele, včetně specifikace dovedností, kterých si samotní učitelé cení. Důležitost je kladena na učitelovu psychickou odolnost, komunikativních dovednost, emoční inteligenci a také na schopnost se adaptovat na dané školní prostředí.

5.3 Osobnost vychovatele a pedagoga volného času

5.3.1 Pojetí osobnosti pedagoga volného času a vychovatele

Pro účely diplomové práce využiji základní definici: „*Pedagog volného času a vychovatel jsou pedagogičtí pracovníci, jelikož vykonávají přímou výchovně-vzdělávací činnost.*“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 69)

Pro oblast výchovy ve volném čase lze specifikovat dvě profese, a to pedagog volného času a vychovatel. Mezi těmito profesemi je odlišná pracovní náplň, poslání a obsah činností. Pedagog volného času pracuje především ve střediscích volného času, zatímco vychovatelé ve školních družinách a klubech, v domovech mládeže, internátech nebo v ústavní či ochranné

výchově. Výchova ve volném čase má neformální charakter, kdy hlavním znakem je neformální autorita pedagoga volného času a jeho schopnost motivovat děti a mládež k aktivním činnostem. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 131)

Osobnost vychovatele a pedagoga volného času je utvářena řadou činitelů, mezi něž patří: pedagogické nadání, schopnost empatie, pozitivní vztah a láska k dětem, snaha se zabývat dětmi, sebevýchova, seberealizace a motivace. (Spousta, 1994, s. 132)

Obsah výchovně-vzdělávacího procesu si v souladu se školním vzdělávacím programem (dále jen ŠVP) pedagogové volně přizpůsobují dle potřeb dané skupiny vzdělávaných. Jejich činnosti jsou různorodé, osvětové, preventivní, informační, odborné či konzultační. Organizují táborovou činnost, soustředění, přehlídky, soutěže, výlety a jiné činnosti. Práce pedagogů volného času vyžaduje znalosti nejen z oblasti pedagogiky, psychologie, ale také z oblasti ekonomické a manažerské. *„Pedagog volného času a vychovatel volí hlavně aktivizující metody a formy práce, převažují práce v malých skupinách nebo individuální formy. Také prostředí, v němž výchovný proces probíhá, je podle druhu činnosti velmi rozmanité a proměnlivé. To klade značné nároky na pedagogické dovednosti pracovníků.“* (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 134)

Velkou roli z hlediska pohledu veřejnosti také hrají osobnostní a morální vlastnosti pedagogů volného času. Aby výchovně vzdělávací proces byl úspěšný, je nutné, aby pedagog či vychovatel byl empatický, vnímavý, optimistický, komunikativní, nekonfliktní, měl kladný vztah k lidem a také aby zvládal náročné situace v oblasti mezilidských vztahů. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 135)

Pedagog volného času a vychovatel pomáhá mládeži, aby využívala volný čas ke svému osobnímu rozvoji, k prohlubování vědomostí a sociálních vazeb. Působí v oblasti výchovy ve volném čase v době mimo vyučování. Mezi důležité rysy pedagoga se řadí psychická odolnost či schopnost být pozitivním vzorem. K požadovaným znakům osobnosti pedagoga patří schopnost vcítění se do prožívání druhých, komunikativnost, nekonfliktnost, optimismus, pozitivní vztah k lidem, smysl pro humor, hravost, tvořivost či pochopení pro věkové zvláštnosti. Rovněž velmi důležitá je účinná forma jednání a výchovný styl, kdy na děti mládež jsou kladeny přiměřené požadavky a je jim vytvořen prostor pro jejich přání. Při jednání s dětmi pedagog jedná na bázi vzájemného respektu a úcty. Tento styl výchovy je považován za demokratický. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 134 -137)

5.3.2 Legislativní vymezení vychovatele a pedagoga volného času

Pedagog volného času a vychovatel v užším slova smyslu je pedagogickým pracovníkem dle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Pro kvalitní výkon své práce by měl pedagog volného času a vychovatel splňovat znalostní, dovednostní kritéria a osobnostními předpoklady. (Vyhnálková, 2013, s. 44)

K 1. 1. 2015 byl aktualizován zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který vymezuje: „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu¹) (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.“ Srov. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění platném k 1. 1. 2015 [online]. [cit. 2019-02-08].

Zákon č. 563/2004 Sb., paragraf č. 16 popisuje předpoklady pro výkon činnosti a požadavky na odbornou kvalifikaci vychovatele a paragraf č. 17 charakterizuje pedagoga volného času jako osobu vykonávající komplexní přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání ve školách a školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, včetně potřebné odborné kvalifikace.

5.3.3 Osobnostní charakteristiky pedagogů volného času a vychovatelů

Pedagogické profese jsou zahrnovány do kategorií tzv. pomáhajících profesí a jsou na ně kladeny nejen požadavky na vzdělání, na schopnostech jednat s lidmi, udržet si autoritu či působit jako vzor, ale také zde patří psychická odolnost a vyrovnanost. Osobnostní charakteristiky pedagogů volného času a vychovatelů dle Hájka a kol. (2011, s. 134) lze rozdělit do tří skupin:

- pozitivní obecné lidské vlastnosti
- vlastnosti důležité pro pedagogy
- specifické požadavky na pedagogy volného času a vychovatele.

Poznávací procesy u vychovatele a pedagoga volného času by měly být na dobré úrovni, měl by mít dobrou paměť, pozornost, schopnost prožívat a ovládat emoce. Charakterové vlastnosti by měl zastupovat altruismus, spravedlnost, pracovitost a sebeovládání. Pedagog by měl být dobrý člověk, včetně dovedností, schopností vychovávat a měl by se umět ovládat. Avšak pro úspěšné vykonávání pedagogického povolání je nutné zmínit i o dalších rysech osobnosti, jako je například: schopnost empatie, komunikativnost verbální i neverbální, umět naslouchat těšit se z komunikace s lidmi, mít vhodnou míru dominance, zvládat náročné situace, včetně pozitivního vztahu k lidem a dětem. Každý člověk má silné i slabé stránky a totéž platí i u pedagogických profesí. Avšak každý by měl být schopen si nedostatky uvědomovat a měl by se snažit o nápravu. (Hájek a kol. 2011, s. 135)

Zvláště žádoucí vlastnosti pro pedagogy volného času jsou: aktivita, iniciativa, tvořivost, fantazie, schopnost se přizpůsobit nečekaným situacím, hravost a radost ze hry, smysl pro humor, příjemný vzhled a vystupování, pochopení věkových zvláštností při zvládnutí dovedností s různými skupinami a dostatečná energie a zdatnost. Také při výchovných situacích umět používat účinné formy jednání a vhodný účinný styl tj. klást na děti požadavky v přiměřené míře, brát v úvahu názory dětí, hovořit s nimi a dát jim prostor pro jejich přání a nápady. Důležité je jednat s dětmi v úctě, ve vzájemném respektu, za všech okolností slušně, děti neponižovat, nekritizovat a vést s nimi účinnou komunikaci. Pro pedagogy je žádoucí si osvojit asertivní jednání a techniky manipulativního jednání v pozitivním smyslu. (Hájek a kol., 2011, s. 136)

5.4 Vztah k vychovávaným a specifika komunikace

Pozitivní vztah mezi vychovávajícím a vychovávaným má vliv na úspěšné výsledky výchovného působení. Tento dobrý vztah je významný v podmínkách pedagogického ovlivňování volného času a je založen na principu dobrovolnosti. Pedagog působí v různých rolích (přítel, kamarád, rádce) a je méně formální než během vyučování. Avšak i tyto role mají své hranice a nikdy nemohou nahradit kamaráda či rodiče. Osobní vztah v pedagogické situaci by měl být pozitivní a přátelský. Velmi důležitý je osobní příklad pedagoga a neopomínat první dojem. Proto je nezbytné se na první setkání s dětmi připravit a promyslet jednotlivé kroky.

Vést děti k čestnosti, soutěžení, spolupráci, k pomoci slabším a znevýhodněným dětem. Není žádoucí pasivní či autoritativní až agresivní jednání vychovatele. Pokud výchovné působení vychovatele je přiměřené, vychází ze vzájemného respektu, kdy vychovatel bere v úvahu názory dětí, hovoří s nimi a poskytuje jim prostor pro jejich nápady, lze výchovu pak označit jako účinnou. Styl výchovy je směřován ke slušnému chování, k taktímu vyjádření svých názorů, upozornění na negativní projevy by nemělo být opomíjeno. (Hájek Hofbauer, Pávková, 2003, s. 69)

Autoři Hájek a kol. (2003, s. 69) v publikaci *Pedagogika volného času* uvádějí, že pedagogická komunikace je formou sociální komunikace a tudíž má i své specifické zvláštnosti, které se projevují v oblastech výchovy (rodina, vyučování, výchova mimo vyučování, tj. ve volném čase). Komunikace, která probíhá mezi jednotlivými účastníky mimo vyučování, vykazuje zvláštnosti v těchto oblastech:

- ✓ probíhá v rozmanitém prostředí (herny, klubovny, tělocvičny, družiny, příroda)
- ✓ prostorové a organizační rozmístění dětí
- ✓ komunikace je méně formální - vyjádření přání a potřeb
- ✓ více příležitostí k formálním projevům dětí - vlastní názory a pocity
- ✓ prostor k vyjádření vlastního prožitku
- ✓ děti většinou mohou komunikovat jako první
- ✓ dostatečná příležitost pro vzájemnou komunikaci dětí různého věku
- ✓ komunikace dětí je zdrojem poznatků o dětech

Rovněž titíž autoři v publikaci *Pedagogické ovlivňování volného času* (2008) hovoří o existenci vnějších a vnitřních podmínek, které ovlivňují proces i výsledek výchovného působení. Za vnitřní podmínky považují věk a individualitu dětí a mládeže, za vnější považují sociální a materiální prostředí. Mezi podmínkami je vytvořena úzká vazba, která spočívá na vztahu mezi vychovávajícím a vychovávaným, ať jde o vztah rodič x dítě, učitel x žák, vychovatel či pedagog volného času x dítě. Vychovatel musí vychovávaného zaujmout a imponovat mu, poté je schopen vychovávaný přejmout hodnoty, postoje a způsoby jednání vychovatele. Vztah vychovatel či pedagog volného času x žák se zakládá na imponujících vlastnostech a na autoritě vychovatele a je citově užší. Není žádoucí vybočit z hranic formálnosti a přátelskosti, jelikož silné citové vazby mohou způsobit situace, kdy v negativním smyslu může pedagog pociťovat nepřátelství a v pozitivním smyslu věnovat oblíbeným dětem více pozornosti než ostatním. Při práci s adolescenty a pubescenty mohou vzniknout vztahy, které jsou ovlivněny erotikou nebo sexualitou. V těchto případech jsou kladeny vysoké nároky

na volní (samoregulační jednání a chování, ovlivněné vůlí) vlastnosti pedagogů a sebeovládání. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 115)

Vzájemné vztahy v lidské společnosti jsou vyjádřeny prostřednictvím sociální komunikace, kdy přenos informací má za cíl člověka ovlivnit či změnit chování. Pedagogická komunikace se děje na základě výchovně vzdělávacího procesu a má různou podobu. Je založena na specifických podmínkách, ať jde o školní vyučování, výchova mimo vyučování, nápravná výchova, nemocní lidé, předškoláci, školní děti či mládež a dospělí. Pedagogická komunikace mimo vyučování se zakládá na principech dobrovolnosti, pestrosti, přitažlivosti, citovosti a iniciativy dětí a mládeže. Vychovatel není vázán vzdělávacími standardy, vhodně a nenásilně ovlivňuje přání a potřeby dětí při výchovně vzdělávacích činnostech a upevňuje sociální vztahy bez konfliktů. Je kladen důraz na aktivitu, samostatnost dětí a rozvoj tvořivého myšlení. Pedagogická komunikace by měly být vedena k vyváženému slovnímu projevu a převaze dialogu nad monologem, kdy iniciativa slovního projevu může začínat u dětí. Děti mohou prosazovat své postoje a spontánně mohou vyjádřit své prožitky a názory. Při skupinové formě práce vznikají užší vztahy nejen mezi vychovatelem a dětmi, ale i mezi dětmi navzájem. Vzájemné sdělování informací lze hodnotit kvantitativně i kvalitativně. Sdělení mohou mít formu slovní či mimoslovní a dobrý vychovatel či pedagog volného času by měl skryté slovní významy naslouchat, odhalit a reagovat tak na reálná přání dětí. Je důležité si všimnout mimoslovních projevů, jaká gesta děti používají, co říkají a jak to říkají, jak reagují na tělesný kontakt a podobně. Pro rozvoj pozitivních vztahů, podporu a osvojení komunikativních dovedností je vhodné zapojení her se sociálně psychologickým zaměřením. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 115)

„Ve volném čase probíhá neustálé, dynamické utváření vztahů člověka ke skutečnosti, právě zde dochází k nejproměnlivějšímu vzájemnému prolínání a rozporuplnému střetávání vlivu žádoucích a nežádoucích, záměrných i nahodilých, výchovných i mimovýchovných.“ (Spousta, 1994, s. 118)

Obecně je známo, že učitelské a vychovatelské profese jsou porovnávány a učitelství je připisován větší význam a náročnost. Jednotlivé odlišnosti v práci učitelů a vychovatelů či pedagogů volného času lze porovnat. Obsah učiva je pro učitele závazný, pro pedagoga není pevně stanoven, jelikož si jej stanovuje na základě pedagogiky, psychologie a dalších vědních oborů a navíc respektuje přání dětí. Školní povinnosti jsou pro děti závazné a učitel může využít tlak na děti, kdežto při výchově ve volném čase se využívá princip dobrovolnosti, děti nelze nutit, používá motivační formu výchovy. Při neplnění povinností učitel stanoví sankce,

vychovatel a pedagog volného času o požadavcích diskutuje a snaží se o vzájemnou dohodu. Ve škole je vztah k dětem formálnější, hodnotí se známkou, při výchově ve volném čase je méně formální a hodnotí se slovně, pozitivněji. Prostředí ve výuce není proměnlivé, naopak prostředí výchovy mimo školu se často mění. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2003, s. 66)

Během pedagogického ovlivňování volného času se mezi jednotlivými účastníky výchovného procesu vytvářejí sociální vztahy. Aby bylo výchovné působení úspěšné, je nutné pěstovat vztahy pozitivní, které se vyznačují vzájemnou důvěrou. Pedagog, který dokáže děti zaujmout svými znalostmi a dovednostmi, imponuje jim, má dobré chování, vytváří žádoucí vztahy. Pedagog, který není dětmi přijímán, navozuje negativní vztahy, není přirozenou autoritou. Pávková (2013, s. 86) upozorňuje, že vztahy mezi pedagogy a dětmi jsou velmi citlivou záležitostí, ať už se jedná o citové připoutání či nepřiměřenou empatii, vztahy mezi rodiči a pedagogy či pedagogy navzájem a podobně. Na tomto místě je nutné upozornit, že vztahy mezi účastníky výchovného procesu ve volném čase jsou ovlivněny způsobem komunikace. Jedná se o zvláštní sociální komunikaci, a to komunikaci pedagogickou viz kapitola č. 3.

„Komunikace v rámci pedagogického ovlivňování volného času má mnohé zvláštní rysy. Do značné míry je to dáno specifickými požadavky na výchovu ve volném čase, především požadavkem dobrovolné účasti, rekreačního, odpočinkového a zájmového zaměření, pestrosti a přitažlivosti činností, aktivity, participace, citovosti. Podobně jako vztahy i způsob komunikace je méně formální a uvolněnější než při vyučování. Vychovatel či pedagog volného času vzájemnou komunikaci ovlivňuje nenásilně, dává prostor účastníkům pro sdělování vlastních názorů, dbá však také na respektování pravidel slušného dorozumívání.“ (Pávková, 2013, s. 89)

Z předchozí citace plyne, že pedagogická komunikace ve volném čase je stavěna na základě aktivity, iniciativy a samostatnosti všech účastníků výchovného procesu. S odkazem na kapitoly 5.2 a 5.3 vychovatel či pedagog volného času učí účastníky výchovného procesu komunikovat kultivovaně, bez překřikování a jiných nežádoucích projevů. Způsob komunikace je do značné míry ovlivněn formami práce – individuální, skupinová či práce v malých skupinkách. Pedagogická komunikace při výchově ve volném čase poskytuje možnost přizpůsobit množství a kvalitu sdělovaných informací momentální situaci a stavu účastníků, jelikož obsah výchovy ve volném čase není zcela určen, účast na činnostech ve volném čase je založena na dobrovolnosti. Vždy je kladen důraz na citové aspekty vztahu mezi pedagogy a dalšími účastníky výchovného procesu. (Pávková, 2013, s. 91)

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části diplomové práce byla vymezena teoretická východiska týkající se specifík komunikace vychovatele a pedagoga volného času a učitele. Na základě studia odborných zdrojů jsem se zabývala problematikou komunikace a pedagogiky volného času, analyzovala jsem nejdůležitější aspekty komunikace, včetně faktorů, které komunikaci s dítětem ovlivňují.

V následné části diplomové práce se věnuji kvantitativnímu výzkumu, jehož hlavním cílem je objasnit, v čem je komunikace vychovatele a pedagoga volného času odlišná od komunikace učitele ve škole.

V úvodu kvantitativního výzkumu vymezím cíl výzkumu, hlavní a dílčí výzkumné problémy. Poté charakterizuji zvolenou výzkumnou strategii. Popíšu metodu sběru dat, organizaci sběru dat, zpracování dat a volbu souboru respondentů. Výhradně pro účely tohoto výzkumu bude navržen anonymní strukturovaný dotazník, který vychází z cílů výzkumu. V rámci poslední části diplomové práce zpracuji analýzu výsledků výzkumného šetření, přičemž nejvýraznější rozdíly v komunikaci mezi vychovatelem a pedagogem volného času a učitelem ověřím statistickými metodami. Následně zařadím diskusi a závěrečné shrnutí výsledků výzkumu, včetně doporučení pro praxi.

Pedagogickému výzkumu se věnuje široké spektrum osob, kdy na jedné straně spektra nalézáme výzkumníky a na druhé straně spektra jsou studenti nebo pedagogové z praxe. Hlavním cílem výzkumu je získat údaje, které vysvětlují určitou část reality, a vytvořit teorii, která shrnuje ověřený a ucelený systém poznatků. Vědecké poznatky získané na základě důkazů jsou nazývány empiricky ověřenými. Kvantitativní výzkum zjišťuje množství, rozsah a frekvenci jevů. Pracuje s číselnými údaji, které se dají matematicky zpracovat. Z teorie jsou vytvářeny hypotézy, na jejichž základě jsou empirickým zkoumáním prvky teorie potvrzeny či vyvráceny. Na základě výzkumné teorie jsou vytvořeny výzkumné nástroje (například dotazníky). (Gavora, 2010, s. 20)

„Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky“. (Gavora, 2010, s. 11).

6.1 Východiska empirické části

Cílem empirické části je provést kvantitativní výzkum, který je zaměřen na specifika komunikace vychovatele a pedagoga volného času v porovnání s komunikací učitele a seznámit s podrobnými výsledky výzkumného šetření.

Pedagogická komunikace je formou sociální komunikace a tudíž má i své specifické zvláštnosti, které se projevují v oblastech výchovy (rodina, vyučování, výchova mimo vyučování, tj. ve volném čase). Tato komunikace má dvě základní funkce. Slouží jako prostředek výchovy a vzdělávání, kdy žáci jsou prostřednictvím pedagogické komunikace vzděláváni a vychovávaní, a také plní výchovně vzdělávací cíl. Výchovně vzdělávací cíl je základ, ze kterého cíl pedagogické komunikace vychází a je stanoven dopředu. Bez stanoveného obsahu vzdělávání by nebylo o čem pedagogicky komunikovat. (Šabata, 2009, s. 17)

Než jsem přistoupila k volbě tématu diplomové práce, bylo zapotřebí zjistit, zda se specifiky komunikace vychovatele a pedagoga volného času nějaký badatel nezabýval. Nevelká část studentských prací byla zaměřena na problematiku volného času a komunikaci v obecné rovině. Na základě analýzy studentských prací a relevantní literatury jsem jako nejpodobnější téma zaregistrovala práci Marcely Čečákové (2011), ve které zkoumá Pedagogické a psychologické aspekty vztahu pedagoga volného času a dítěte mladšího školního věku. Závěrem tedy usuzuji, že by bylo prospěšné se tématu specifík komunikace vychovatele a pedagoga volného času věnovat.

6.2 Cíl výzkumu a výzkumné problémy

Pro vymezení oblastí pro kvantitativní výzkum jsem zvolila odlišnosti komunikace vychovatele a pedagoga volného času od komunikace učitele. Komunikativní dovednosti jsou obrazem profesionálních kvalit, které přispívají osobnostní kultivaci člověka. V současné době se kladou nároky na úspěšnou komunikaci, na schopnosti dorozumění i porozumění v osobním i profesním životě. Domnívám se, že oblast pedagogické komunikace je důležitou součástí ve školním i mimoškolním prostředí. Pro lepší porozumění specifickým komunikace s odkazem na kapitoly 5.2 až 5.4 jsem zvolila provedení kvantitativního výzkumu mezi vychovateli/pedagogy volného času a učiteli. Vycházela jsem z rešerše nejen autorů odborné literatury, ale také z osobní praxe v Dětském centru Domeček v Ostravě.

Pedagogická komunikace se podílí na rozvoji vzdělávaného a vychovávaného jedince, v souladu s kvalitami jeho osobnosti, možnostmi a mezemi. Tato komunikace má své aktéry a vztahy komunikujících osob jsou dány jejich rolemi. Komunikativní dovednosti jsou znakem pedagogické kompetence učitele či vychovatele, charakterizuje jeho mistrovství a jsou významnou složkou učitelství. Adekvátní slovní zásoba, spisovná mluva, jasná výslovnost, výraznost, emocionalita, tempo, rytmus, dynamika řeči a řešení výchovných situací patří mezi znaky kvality pedagogické komunikace. (Svatoš, 2005, s. 85)

Na základě výše řečeného lze konstatovat, že hlavním cílem výzkumu je popsat a zhodnotit, zda a v jakých aspektech se liší komunikace vychovatele a pedagoga volného času od komunikace učitele.

Hlavní výzkumný problém je formulován následovně:

V čem je komunikace vychovatele a pedagoga volného času odlišná od komunikace učitele?

Tento hlavní výzkumný problém jsem následně rozdělila do následujících čtyř samostatných dílčích výzkumných problémů:

VP1: Které aspekty komunikace s dětmi jsou podle respondentů nejdůležitější?

VP2: Jak se ve vnímání důležitosti vybraných aspektů komunikace s dětmi liší pedagogové volného času a vychovatelé od učitelů?

VP3: Které aspekty komunikace s dětmi jsou podle respondentů nejobtížnější?

VP4: Jak se ve vnímání obtížnosti vybraných aspektů komunikace s dětmi liší pedagogové volného času a vychovatelé od učitelů?

6.3 Volba výzkumné strategie

Empirické metody pedagogického výzkumu jsou spojeny s výchovně vzdělávacím procesem a při rozboru výsledků je nutné používat metody teoretického poznání, čímž se naplňuje vztah teorie a praxe. K získání postojů, názorů a motivů slouží dotazník. (Svatoš, 2009, s. 106)

V empirické části diplomové práce jsem se zabývala kvantitativním výzkumem, který předpokládá měřitelnost a uspořádanost předmětu zkoumání, a to v oblasti komunikace vychovatele/pedagoga volného času a učitele. Kvantitativní výzkum hledá vztahy mezi proměnnými, nebo vztahy mezi proměnnými ověřuje. Zakládá tak na již existujícím významu

pro daný jev. Vyjádření míry souhlasu či nesouhlasu je dán na pětistupňové škále, pro vyhodnocení v těchto odpovědích: pro I. část dotazníku, stupeň důležitosti na škále od 1 (rozhodně důležité) - 5 (rozhodně nedůležité) a pro II. část dotazníku na pětistupňové škále náročnosti od 1 (rozhodně náročné) - 5 (rozhodně snadné).

Byl definován cíl výzkumu, hlavní výzkumný problém: „V čem je komunikace vychovatele a pedagoga volného času odlišná od komunikace učitele?“; dílčí výzkumné problémy a průběh výzkumu. Zvolila jsem relevantní výzkumnou techniku sběru dat – dotazník, s použitím předem formulovaných otázek. Výhodou této techniky je získání informací od velkého počtu respondentů v krátkém čase, naopak nevýhodou je nepochopení otázek, čímž může dojít ke zkreslení. Na základě prostudované relevantní odborné literatury o komunikaci jsem navrhla anonymní strukturovaný dotazník, který byl sestaven pouze pro účely mého výzkumu a vycházel z cílů a výzkumných problémů diplomové práce. Kladené otázky byly tvořeny tak, aby byly pro respondenty srozumitelné a jednoznačné, psychologicky přijatelné a nesuggestivní. Dotazník byl sestaven z 33 otázek, z pěti identifikačních demografických otázek a z 28 uzavřených polytomických (více odpovědí než 2) položek, kde byla užita pětistupňová Likertova škála. Vlastní dotazník je rozdělen na dvě části, otázky jsou shodné, ale s dvěma okruhy odpovědí, podle náročnosti a důležitosti uplatnění komunikativních dovedností. Dotazník tvoří přílohu č. 1 diplomové práce.

Po respondentech bylo požadováno jejich vyjádření svých postojů a názorů. U těchto škál dotazování vyjádří stupeň svého souhlasu, respektive nesouhlasu s jednotlivými položkami dotazníku na hodnotící škále. Stupeň souhlasu (respektive nesouhlasu) respondenti vyznačují kroužkem. Pětibodová škála je předem rozdělena a slovně ohodnocena. Položky zjišťující fakta byly obsaženy v otázkách č. 1 – 5 tzv. demografické otázky. Zbývající postojové položky byly tvořeny sebe-reflektivními otázkami, které zhodnocují základní znaky vlastního komunikačního procesu.

Validita dotazníku spočívá v tom, že dotazníkem zjistíme, co zjišťovat chceme, a co je výzkumným záměrem. Konstrukce dotazníku v pedagogickém výzkumu vychází z vědecké hypotézy a jednotlivé položky dotazníku přinášejí data pro verifikaci hypotéz. Dotazníkem lze dojít k vzájemnému poznání, ke zlepšení dorozumívání s druhými lidmi, k pochopení jednání učitele a žáků. (Chráska, 2016, s. 165)

Časová náročnost pro vyplnění dotazníku byla 10 minut. Dotazník byl vložen po dobu 2 měsíců na web Click4Survey, který umožňuje komplexní realizaci a vyhodnocení on line dotazníků.

Úvod dotazníku byl tvořen motivačním textem za účelem získání důvěry respondentů. Zde byl také uveden účel a okruh výzkumu, vyjádřena záruka anonymity a pokyny k vyplnění dotazníku. Dotazník byl tvořen pro dva okruhy odpovědí:

a) Uved'te prosím, jak moc považujete ve Vaší práci (vychovatele / pedagoga volného času / učitele) za důležité uplatňovat následující dovednosti. Stupeň důležitosti prosím vyznačte na škále 1 (rozhodně důležité) - 5 (rozhodně nedůležité).

b) Uved'te prosím, jak moc považujete ve Vaší práci (vychovatele / pedagoga volného času / učitele) za náročné uplatňovat následující dovednosti. Stupeň důležitosti prosím vyznačte na škále 1 (rozhodně náročné) - 5 (rozhodně snadné).

Položky v dotazníku byly rozděleny do sedmi kategorií: empatie a tvorba atmosféry, motivace, kázeň, řízení činností, využití humoru, vytváření vztahů ve skupině a přímé jednání. Položky byly formulovány na základě studia odborné literatury, vycházela jsem zejména z autorů Pávková (2002), Hájek a kol. (2003) a Hájek a kol. (2011) a jejich pojetí pedagogické komunikace v případě pedagoga volného času a vychovatele.

Většina otázek byla směřována na získání informací k jednotlivým specifickým oblastem komunikace. V závěrečné části dotazníku bylo vloženo poděkování za spolupráci.

Následně bude popsán způsob vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření, závěrečné shrnutí a vhodná doporučení pro praxi.

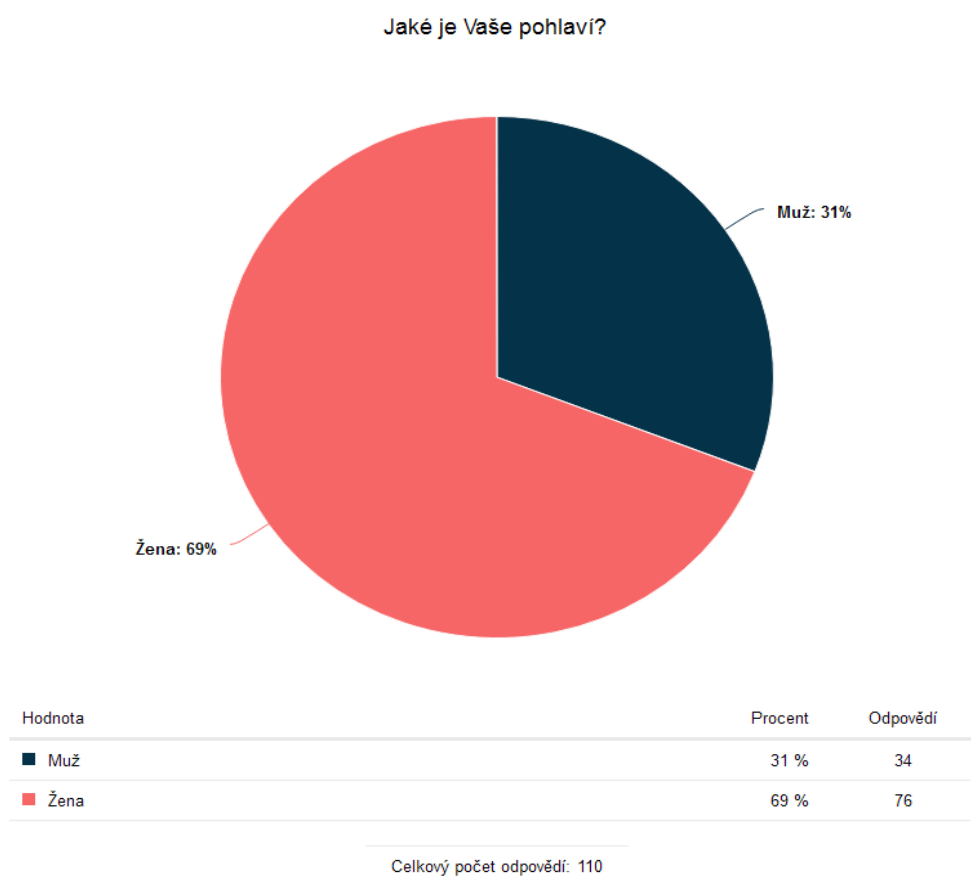
6.4 Popis výzkumného vzorku

Výzkum byl realizován v měsících leden až únor 2019 na internetovém portále Click4Survey.cz. Objektem výzkumu byli vychovatelé/pedagogové volného času a učitelé 1. stupně základních škol v Moravskoslezském a Olomouckém kraji. Náhodným prostým výběrem bylo osloveno 150 respondentům, kteří odpovídali kritériím výběrového souboru – soubor konečného počtu jedinců z vybraného základního souboru. Vyplnění dotazníku bylo dobrovolné a anonymní. Emailové adresy a získaná data nejsou zveřejněna, všem respondentům byla zajištěna naprostá anonymita. Návratnost dotazníků byla 73 % (z celkového počtu 150 dotazníků bylo vyplněno a odevzdáno 110 z nich).

Výzkumného šetření se zúčastnilo 110 respondentů, z toho 60 pedagogů volného času a vychovatelů a 50 učitelů 1. stupně základních škol.

Otázka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Graf č. 1: Procentuální zastoupení respondentů dle pohlaví

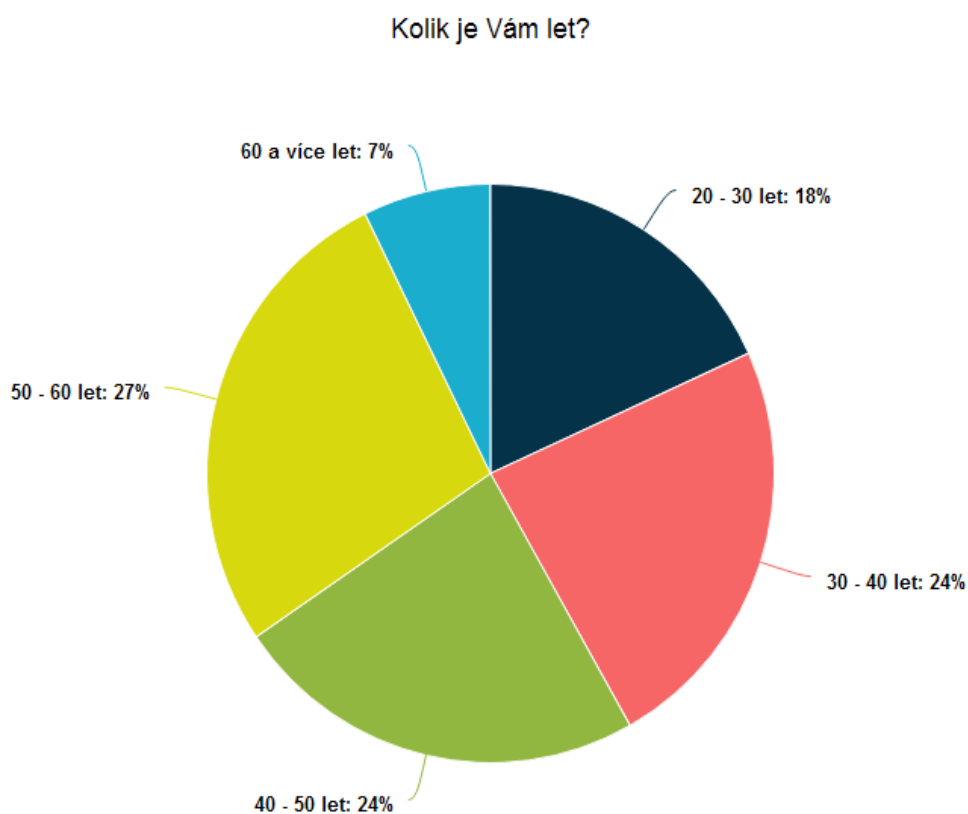


Zdroj: Vlastní výzkum - Click4Survey

Graf č. 1 znázorňuje, že výzkumného šetření se zúčastnilo 110 respondentů, z toho 76 žen a 34 mužů. Z výzkumu je patrné, že v profesi pedagoga či učitele převažují ženy.

Otázka č. 2: Kolik je Vám let?

Graf č. 2: Kolik je Vám let?



Hodnota	Procent	Odpovědi
20 - 30 let	18 %	20
30 - 40 let	24 %	26
40 - 50 let	24 %	26
50 - 60 let	27 %	30
60 a více let	7 %	8

Celkový počet odpovědí: 110

Zdroj: Vlastní výzkum - Click4Survey

Z grafu č. 2 lze vidět věkové rozdělení respondentů dle hodnot pod výšečovým grafem. Z výzkumu je patrné rovnoměrné věkové složení respondentů, vyjma respondentů nad 60 let.

Otázka č. 3: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

V této otevřené otázce respondenti odpovídali na délku své pedagogické praxe. Rozdělení počtu respondentů je uvedeno v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: Počet respondentů dle délky pedagogické praxe

počet let praxe	počet celkem	z toho počet učitelů	počet pedagogů volného času a vychovatelů
0 – 5 let	21	9	12
6 – 9 let	20	3	17
10 – 19 let	25	18	7
20 – 29 let	24	7	17
30 – 39 let	12	9	3
40let a více	8	4	4

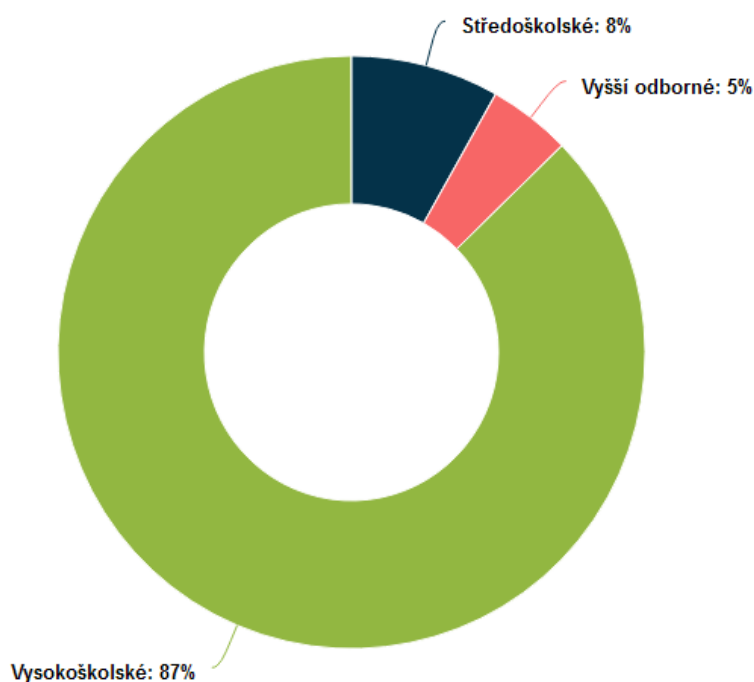
Zdroj: Vlastní výzkum

Z odpovědí na otázku č. 3 bylo zjištěno, že výzkumu se zúčastnili převážně respondenti s pedagogickou praxí do 30 let. Dvacet respondentů bylo s pedagogickou praxí nad 30 let a více. Zároveň je z výzkumu patrné, že do prvního časového úseku s délkou pedagogické praxe do 5 let se zařadilo celkem 21 respondentů; do druhého časového úseku s délkou pedagogické praxe do 9 let celkem 20 respondentů; do třetího časového úseku s délkou pedagogické praxe do 19 let se zařadilo celkem 25 respondentů; do čtvrtého časového úseku s délkou pedagogické praxe do 29 let celkem 24 respondentů; do pátého časového úseku s délkou pedagogické praxe do 39 let celkem 12 respondentů a do posledního časového úseku s délkou pedagogické praxe nad 40 let a více celkem 8 respondentů.

Otázka č. 4: Jaké máte nejvyšší dokončené vzdělání?

Graf č. 3: Nejvyšší dokončené vzdělání

Jaké máte nejvyšší dokončené vzdělání?



Hodnota	Procent	Odpovědi
■ Středoškolské	8 %	9
■ Vyšší odborné	5 %	5
■ Vysokoškolské	87 %	96

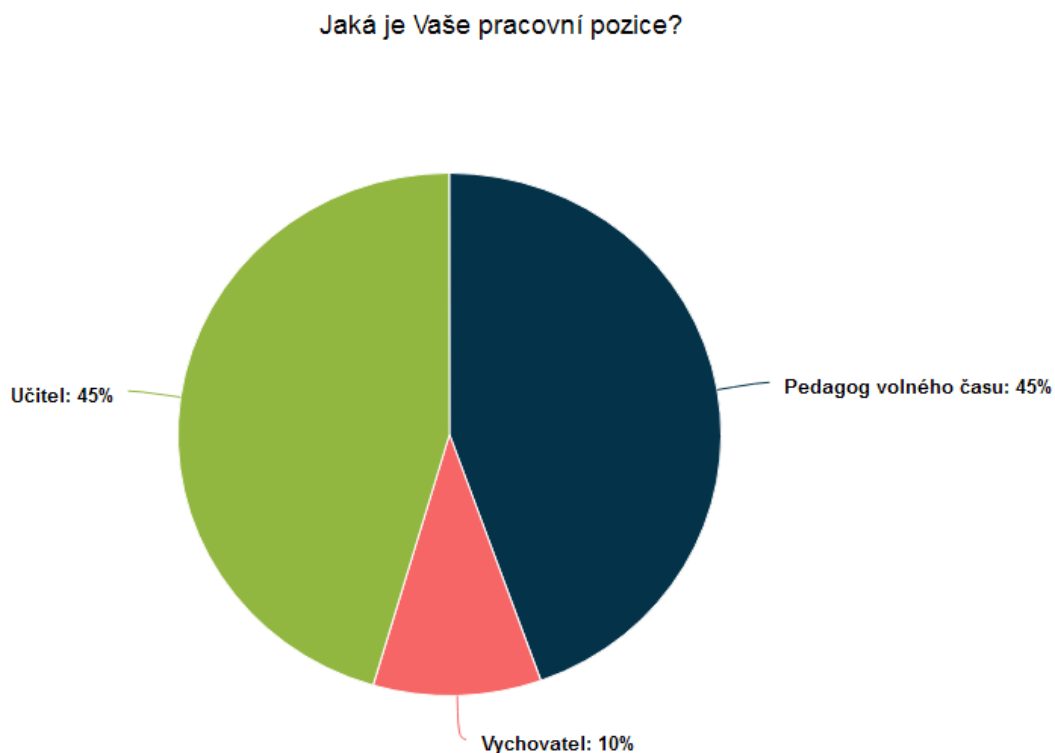
Celkový počet odpovědí: 110

Zdroj: Vlastní výzkum - Click4Survey

Graf číslo 3 zobrazuje, jaký počet respondentů z celkového počtu 110 má středoškolské vzdělání, vyšší odborné a vysokoškolské vzdělání. Středoškolské vzdělání má 8 % respondentů, vyšší odborné 5 % respondentů a vysokoškolské 87 % dotazovaných.

Otázka č. 5: Jaká je Vaše pracovní pozice?

Graf č. 4: Rozdělení dle pracovní pozice



Hodnota	Procent	Odpovědí
■ Pedagog volného času	45 %	49
■ Vychovatel	10 %	11
■ Učitel	45 %	50

Celkový počet odpovědí: 110

Zdroj: Vlastní výzkum - Click4Survey

Z grafu č. 4 je patrné, že výzkumného šetření se zúčastnilo 110 respondentů, z toho 49 pedagogů volného času (45 % z respondentů), 11 vychovatelů (10 %) a 50 učitelů (45 %).

7 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A INTERPRETACE DAT

V této kapitole se věnuji analýze a interpretaci dat získaných z dotazníků. Pro každou položku v dotazníku bude vytvořen text s okomentováním a vysvětlením. Jednotlivé odpovědi budou znázorněny do grafů dle % zastoupení odpovědí z celkového počtu 110 respondentů. Získaná data dle stanovených výzkumných problémů vyhodnotím a porovnam.

Pro vyhodnocování výsledků průzkumu jsme použili program Microsoft Office Excel. Pro vyhodnocení jsem využila vzorce pro výpočet váženého aritmetického průměru, který zobecňuje aritmetický průměr a poskytuje charakteristiku statistického souboru, pokud hodnoty mají různou důležitost, váhu.

Výsledky byly shrnuty do tabulek a grafů. Při vyhodnocení jednotlivých položek z dotazníku, pro zjednodušení a lepší orientaci v grafech jsem si pracovně vychovatele i pedagoga volného času nazvala souhrnně pod pojmem pedagog a učitele jsem ponechala jako samostatný pojem.

Vytvořili jsme sedm kategorií položek podle oblasti pedagogické komunikace, na kterou se zaměřuji.

Tyto kategorie jsou:

1. empatie a tvorba atmosféry (položky 1, 5, 12, 13, 17, 22, 27),
2. motivace (položky 7, 9, 15, 21, 23),
3. kázeň (položky 3, 8),
4. řízení činností (položky 2, 4, 11, 24),
5. využití humoru (položky 14, 19),
6. vytváření vztahů ve skupině (položky 16, 18, 20, 25, 26, 28),
7. přímé jednání (položky 6, 10).

V následujícím textu budeme postupně prezentovat výsledky jednotlivých položek podle výše stanovených kategorií.

Poslední podkapitola této kapitoly je věnována statistickému ověření nejvýraznějších rozdílů v odpovědích učitelů a pedagogů.

7.1 Empatie a tvorba atmosféry

Schopnost empatie neboli vcítění je představována porozuměním emocím a motivům jiného člověka. (Cakirpaloglu, 2012, s. 205)

Tvorba atmosféry ve třídě se proměňuje v závislosti na učiteli či pedagogovi, vhodné organizační tvorbě a probíranému předmětu. (Nelešovská, 2005, s. 40)

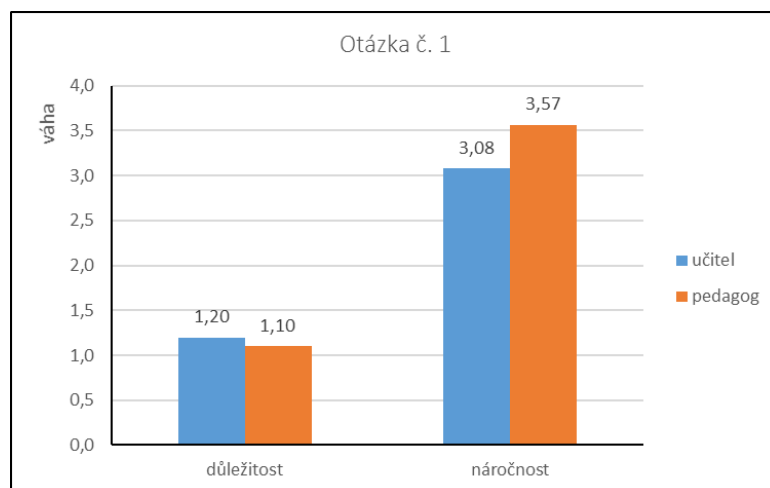
Do této kategorie jsme zařadili položky dotazníku, které směřovaly k vytvoření příjemné atmosféry, naslouchání žákům, sdílení svých emocí, jak pozitivních tak negativních, empatie a dovednosti vést s žáky individuální rozhovory (položky 1, 5, 12, 13, 17, 22, 27).

Otázka č. 1: Navodit příjemnou atmosféru během komunikace s žáky

Tabulka č. 2: Vážený průměr hodnot k otázce č. 1

	učitel	pedagog
důležitost	1,20	1,10
náročnost	3,08	3,57

Graf č. 5: Navození příjemné atmosféry během komunikace s dětmi



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č. 5 je patrné, že z hlediska důležitosti se obě zkoumané skupiny v průměru blíží hodnotě 1, to znamená, že navození příjemné atmosféry během komunikace s dětmi považují za rozhodně důležité. Nepatrně větší důležitost atmosféře přisuzují pedagogové volného času a vychovatelé.

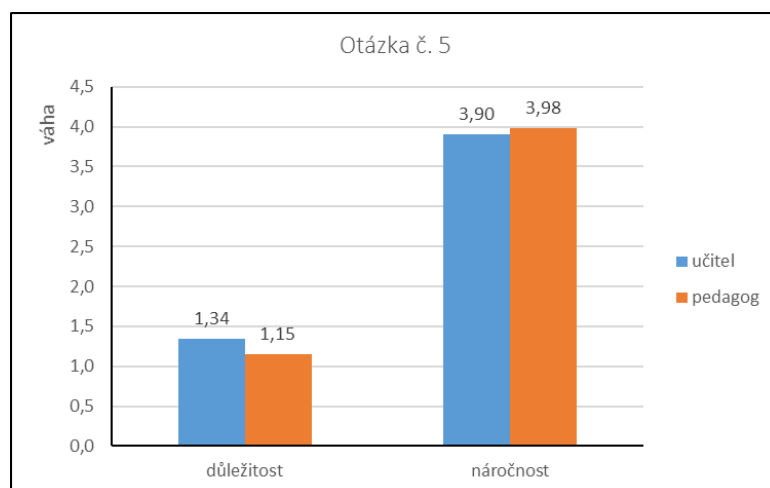
Co se týče náročnosti, obě skupiny se pohybovaly průměrně u hodnoty 3 až 3,5, to znamená, že navození příjemné atmosféry během komunikace s dětmi považují za spíše snadné (v případě pedagogů volného času a vychovatelů), případně se nedokážou jednoznačně vyjádřit a volili v průměru nejčastěji odpověď nevím (učitelé). Souhrnem lze tedy říci, že pro pedagogy volného času je atmosféra při komunikaci mírně důležitější než pro učitele, zároveň však její navození považují za snazší než učitelé.

Otázka č. 5: Naslouchat žákům

Tabulka č. 3: Vážený průměr hodnot k otázce č. 5

	učitel	pedagog
důležitost	1,34	1,15
náročnost	3,90	3,98

Graf č. 6: Naslouchání žákům



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf číslo 6 ukazuje, jak považují pedagogové a učitelé za důležité a náročné naslouchat žákům. Pokud se jedná o důležitost, obě skupiny se pohybovaly průměrně kolem hodnoty 1, kdy pedagogové považují za rozhodně důležité žákům naslouchat a učitelé jen s mírným rozdílem to považují také za rozhodně důležité. Z výsledků odpovědí na tuto otázku vyplývá, že pedagogové považují rozhodně důležité žákům naslouchat, neboť od toho se odvíjí celkový zájem o volnočasovou aktivitu. Učitelé naslouchání žákům považují taktéž za rozhodně důležité.

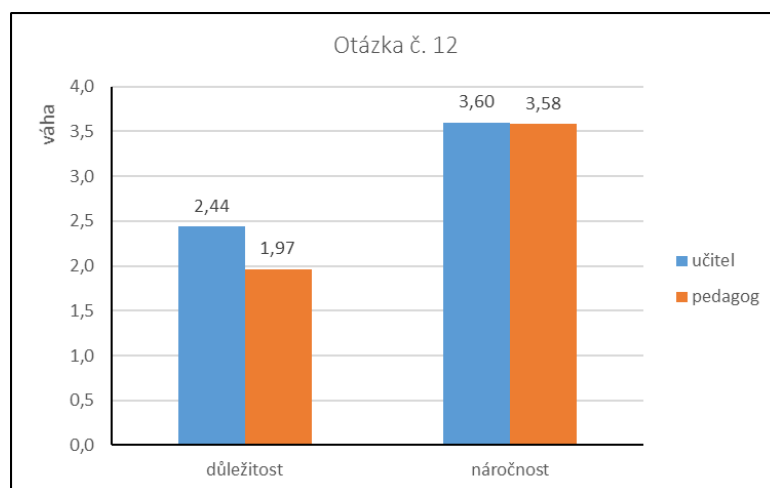
Pokud jde o náročnost naslouchání žákům, hodnoty odpovědí se pohybovaly u hodnoty kolem 4 u obou skupin, z čehož plyne, že naslouchání žákům považují za spíše snadné. Závěrem lze říci, že pro pedagogy je naslouchání žáků mírně důležitější a snazší než pro učitele.

Otázka č. 12: Sdílet se žáky své emoce (pozitivní i negativní).

Tabulka č. 4: Vážený průměr hodnot k otázce č. 12

	učitel	pedagog
důležitost	2,44	1,97
náročnost	3,60	3,58

Graf č. 7: Sdílení svých emocí



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č. 7 lze pozorovat, jak pedagogové i učitelé považují za důležité a náročné sdílení svých emocí. Z odpovědí je patrné, že pedagogové i učitelé považují sdílení svých emocí za spíše důležité, avšak učitelé této dovednosti přikládají menší důležitost než pedagogové.

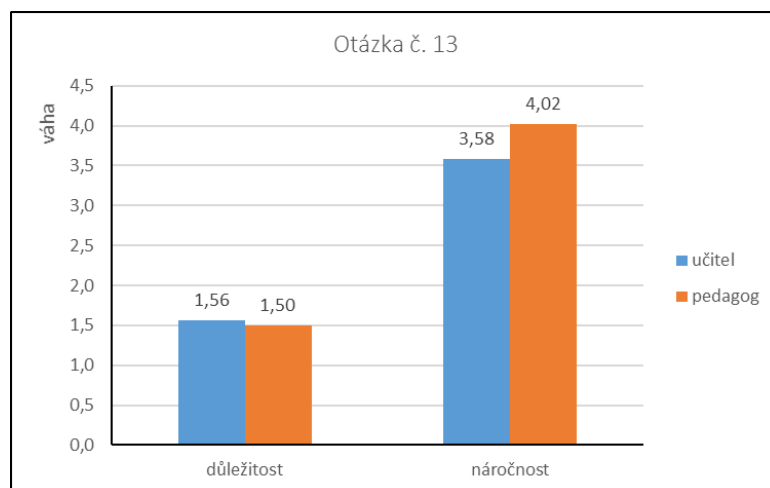
Pokud jde o náročnost sdílet své emoce, obě skupiny respondentů odpovídaly téměř shodně a přikláněly se v průměru k hodnotě 4, že je to spíše snadné.

Otázka č. 13: Navodit uvolněnou a spontánní atmosféru během komunikace se žáky.

Tabulka č. 5: Vážený průměr hodnot k otázce č. 13

	učitel	pedagog
důležitost	1,56	1,50
náročnost	3,58	4,02

Graf č. 8: Uvolněná a spontánní atmosféra během komunikace



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č. 8 lze vyčíst, že navození uvolněné a spontánní atmosféry během komunikace je pro pedagogy i učitele shodně považováno za rozhodně důležité, jednotlivé hodnoty se liší jen nepatrně.

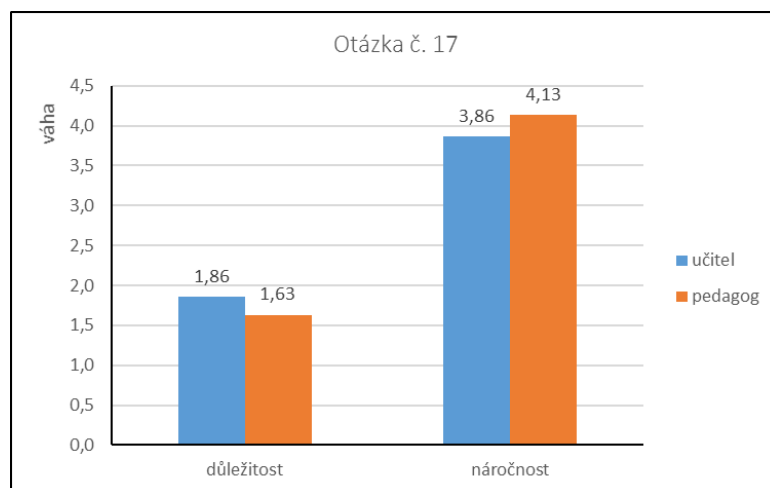
Malý rozdíl hodnot je také v náročnosti, kdy odpovědi u obou skupin respondentů se pohybují kolem hodnoty 4. Pro pedagogy nastolení uvolněné a spontánní atmosféry je mírně snazší než pro učitele, což souvisí s charakterem výchovy ve volném čase.

Otázka č. 17: Nechat žáky, aby vyprávěli své zážitky.

Tabulka č. 6: Vážený průměr hodnot k otázce č. 17

	učitel	pedagog
důležitost	1,86	1,63
náročnost	3,86	4,13

Graf č. 9: Vyprávění zážitků



Zdroj: Vlastní výzkum

Z výsledků z grafu č. 9, lze vyčíst, jak pedagogové a učitelé vnímají vyprávění svých žáků. Učitelé považují tuto činnost za spíše důležitou, v průměru se přiklánějí k hodnotě 1,9 a pedagogové za rozhodně důležitou, v průměru se přiklánějí k hodnotě 1,6.

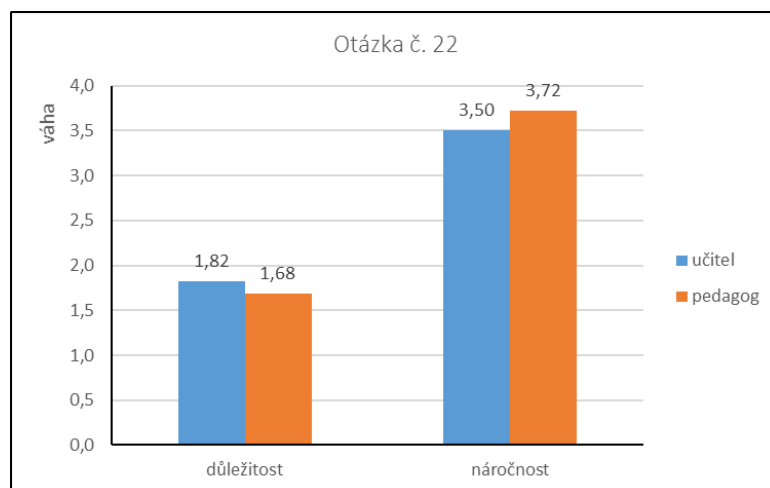
Pokud se týče náročnosti, obě skupiny respondentů považují vyprávění zážitků za spíše snadné, hodnoty se pohybují v rozmezí 3,8 až 4,13. Závěrem lze tedy konstatovat, že nechat vyprávět žáky své zážitky je pro pedagogy mírně snazší než pro učitele a zároveň více důležitější, což plyne z výchovy ve volném čase.

Otázka č. 22: Vést se žáky individuální rozhovory.

Tabulka č. 7: Vážený průměr hodnot k otázce č. 22

	učitel	pedagog
důležitost	1,82	1,68
náročnost	3,50	3,72

Graf č. 10: Vedení individuálních rozhovorů



Zdroj: Vlastní výzkum

Vést se žáky individuální rozhovory je se výsledkem grafu č. 10. Pedagogové i učitelé považují tuto dovednost za rozhodně důležitou, což odpovídá v průměru hodnotám v rozmezí 1,6 až 1,8. Pedagogové považují za mírně důležitější vést s dětmi rozhovory než učitelé, což přisuzují volnějšímu přístupu k žákům.

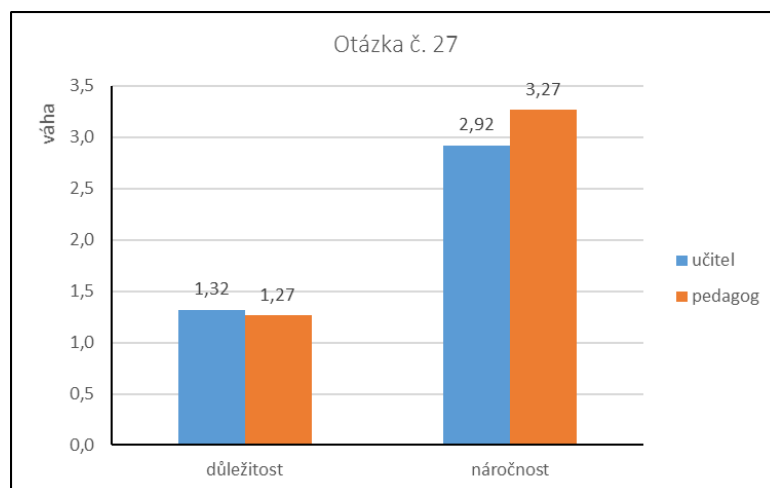
Pokud jde o náročnost, i zde jsou odpovědi ve shodě, kdy vedení rozhovorů považují obě skupiny za spíše snadné a hodnoty se pohybují v průměru v rozmezí 3,5 až 3,7. Souhrnem to znamená, že pedagogové považují tuto dovednost za snazší než učitelé, případně se nedokážou jednoznačně vyjádřit a volili v průměru nejčastěji odpověď nevím (učitelé).

Otázka č. 27: Všimnout si problémů, které žáky trápí.

Tabulka č. 8: Vážený průměr hodnot k otázce č. 27

	učitel	pedagog
důležitost	1,32	1,27
náročnost	2,92	3,27

Graf č. 11: Všimání si problémů žáků



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 11 poukazuje na problematiku všimání si problémů, které žáky trápí. Respondenti pokud se týká důležitosti, k této dovednosti shodně odpovídali, že považují tuto oblast za rozhodně důležitou. V průměru se hodnoty u obou skupin pohybovaly kolem 1,3.

Co se týče náročnosti, odpovědi u obou skupin respondentů se pohybovaly průměrně u hodnoty 2,9 až 3,3, z čehož plyne, že všimání si problémů, které žáky trápí, považují za spíše snadné (v případě pedagogů), případně se nedokážou jednoznačně vyjádřit a v průměru byla volena nejčastěji odpověď nevím (učitelé) - patrně nedokázali najít bližší odpověď. Souhrnně lze tedy říci, že pro pedagogy je všimání si problémů, které děti trápí mírně důležitější než pro učitele, zároveň však všimnutí si problémů považují za snazší než učitelé. Může to souviset s tím, že učitel má v běžné vyučovací hodině méně prostoru na individuální kontakt s jednotlivými žáky, žáci se mu tolik nesvěřují jako pedagogovi v oblasti volného času.

7.2 Motivace

Pod pojmem motivace je označován proces spouštění, zaměření a regulování aktivit jedince na objekty a cíle. (Cakirpaloglu, 2012, s. 180)

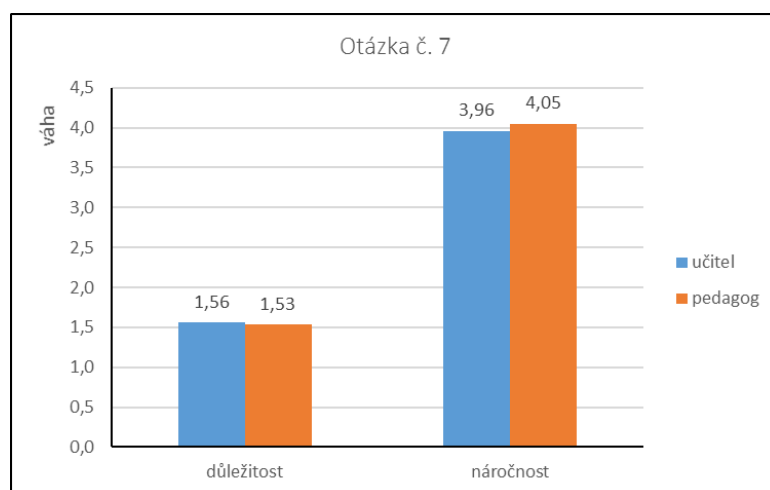
Do této kategorie jsme zařadili položky dotazníku, které se zabývají vhodnou motivací žáků (položky 7, 9, 15, 21, 23).

Otázka č. 7: Projevovat před žáky nadšení a radost ze společné činnosti.

Tabulka č. 9: Vážený průměr hodnot k otázce č. 7

	učitel	pedagog
důležitost	1,56	1,53
náročnost	3,96	4,05

Graf č. 12: Projev nadšení a radosti ze společné činnosti



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 12 obsahuje data, ze kterých je patrné, že pedagogové i učitelé považují projev nadšení a radost ze společné činnosti za rozhodně důležité.

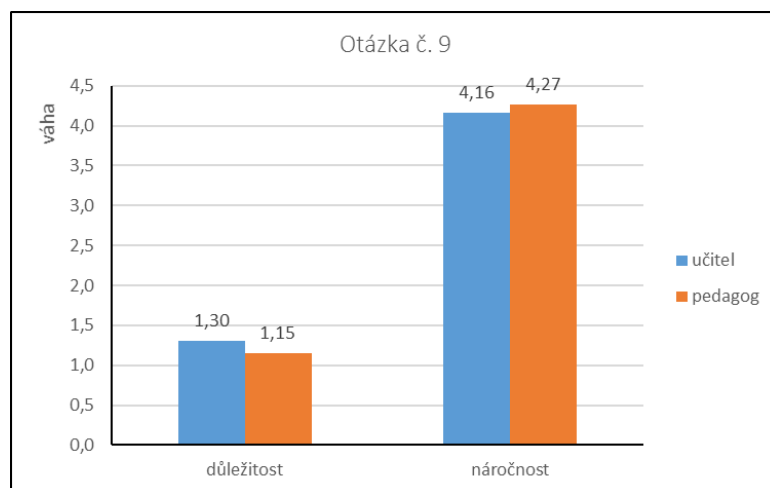
Obě skupiny respondentů považují projevení nadšení a radosti za spíše snadné, kdy odpovědi se pohybují kolem hodnoty 4. Souhrnem lze konstatovat, že obě skupiny respondentů považují projevení nadšení shodně za rozhodně důležité a také za spíše snadné, pokud jde o náročnost realizace. Rozdíl hodnot u obou skupin respondentů, ať jde o důležitost i náročnost, je minimální.

Otázka č. 9: Dávat žákům najevo své uznání, oceňovat je.

Tabulka č. 10: Vážený průměr hodnot k otázce č. 9

	učitel	pedagog
důležitost	1,30	1,15
náročnost	4,16	4,27

Graf č. 13: Uznání a ocenění žáků



Zdroj: Vlastní výzkum

Dát žákům najevo své uznání a oceňovat je, je zaznačeno do grafu č. 13. Pedagogové i učitelé považují za rozhodně důležité žáky uznávat a oceňovat a tato položka v dotazníku se pohybovala v průměru v rozmezí 1,1 až 1,3.

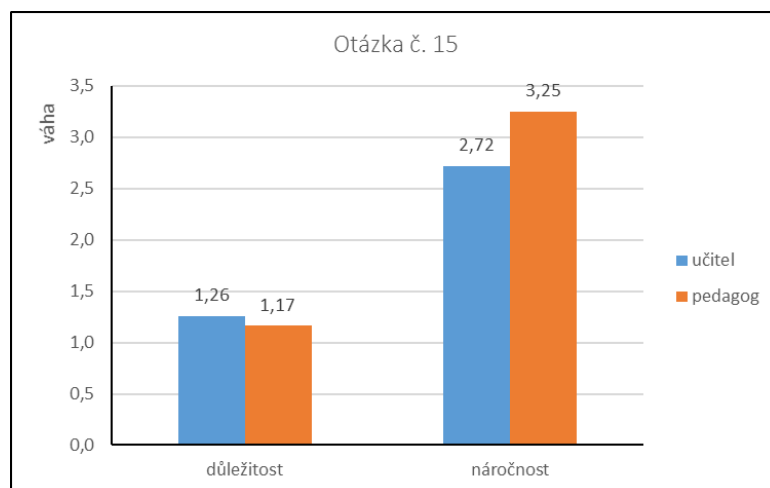
Také s nepatrným rozdílem obě skupiny respondentů odpovídaly, pokud se týče náročnosti. Hodnoty se v průměru pohybovaly v rozmezí 4,1 až 4,2, což znamená, že dávat žákům najevo své uznání považují za spíše snadné. Rozdíl hodnot u obou skupin respondentů, ať jde o důležitost i náročnost je nevýrazný.

Otázka č. 15: Nadchnout žáky pro téma nebo činnost.

Tabulka č. 11: Vážený průměr hodnot k otázce č. 15

	učitel	pedagog
důležitost	1,26	1,17
náročnost	2,72	3,25

Graf č. 14: Nadchnout žáky pro téma nebo činnost



Zdroj: Vlastní výzkum

Nadchnout žáky pro téma nebo činnost je zaznamenáno v grafu č. 14. Shoda je patrná v důležitosti, kdy pedagogové i učitelé shodně odpovídali, že je rozhodně důležité žáky pro téma nebo činnost nadchnout a hodnoty se liší nepatrně.

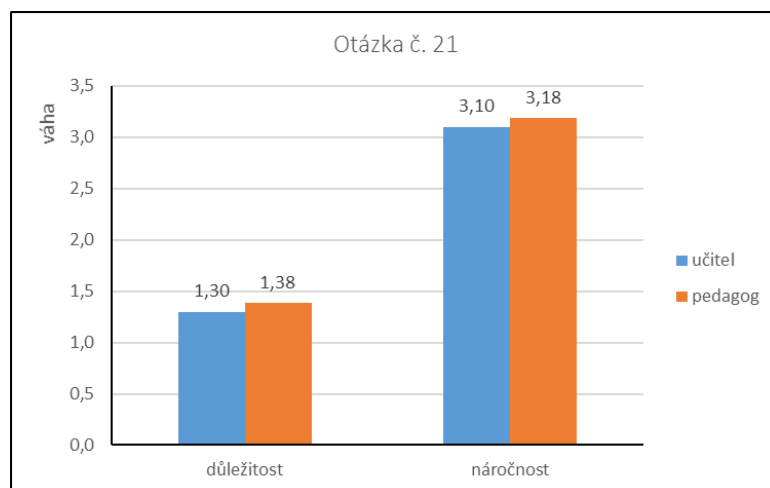
Rozdílné hodnoty jsou při náročnosti, kdy odpovědi u obou skupin se přikláněly k průměrným hodnotám v rozmezí 2,7 až 3,3. Z těchto hodnot vyplývá, že nadchnout žáky pro téma nebo činnost považují pedagogové za spíše snadné a učitelé nedokázali jednoznačně vyjádřit a volili v průměru nejčastěji odpovědi nevím. Závěrem lze konstatovat, že obě skupiny nadchnout žáky pro téma a činnost považují za důležité, ale realizaci považují pedagogové za snazší. Zjištěná skutečnost vychází z toho, že ve volném čase jsou činnosti dobrovolné, přitažlivé a většinou zábavné, proto je snazší pro ně žáky nadchnout nebo zaujmout.

Otázka č. 21: Motivovat žáky k lepším výkonům.

Tabulka č. 12: Vážený průměr hodnot k otázce č. 21

	učitel	pedagog
důležitost	1,30	1,38
náročnost	3,10	3,18

Graf č. 15: Motivace žáků k lepším výkonům



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 15 zobrazuje jak pedagogové a učitelé považují za důležité a náročné motivovat žáky k lepším výkonům. Pokud se týče důležitosti motivace žáků k lepším výkonům, byly odpovědi na tuto otázku shodné, jak u pedagogů, tak i učitelů a motivaci považují za rozhodně důležitou, průměrné hodnoty odpovědí se pohybovaly v hodnotách 1,3 až 1,4.

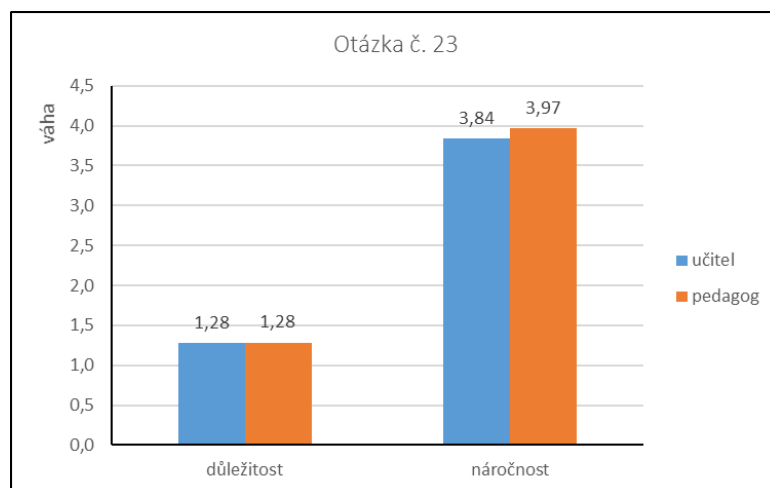
Pokud se jedná o náročnost, v uplatňování této dovednosti je patrná shoda u obou skupin respondentů a hodnoty odpovědí se v průměru pohybovaly kolem hodnoty 3 (nevím). Odpovědi u pedagogů se mírně přikláněly k hodnotě spíše snadné, učitelé se nedokázali jednoznačně vyjádřit, z čehož plyne, že uplatňování dovednosti v motivování žáků není zcela snadné. Pro pedagogy je snazší motivovat žáky k lepším výkonům, ale jen nepatrně.

Otázka č. 23: Povzbuzovat žáky, když se jim nedaří.

Tabulka č. 13: Vážený průměr hodnot k otázce č. 23

	učitel	pedagog
důležitost	1,28	1,28
náročnost	3,84	3,97

Graf č. 16: Povzbuzování žáků, kterým se nedaří



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 16 poukazuje o důležitosti a náročnosti povzbuzování žáků, kterým se nedaří. Shodně jak pedagogové, tak i učitelé, tuto dovednost považují za rozhodně důležitou, průměrné hodnoty byly stejné.

Co se týče náročnosti, obě skupiny dotazovaných odpovídaly průměrně u hodnoty 3,8 až 4, to znamená, že povzbuzovat žáky, kterým se nedaří, považují za spíše snadné. Závěrem lze konstatovat, že pro pedagogy i učitele je povzbuzování žáků rozhodně důležité a považují ji za spíše snadnou dovednost, což má pozitivní vliv na komunikaci.

7.3 Kázeň

„Kázeň představuje řád (pořádek), který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit.“
(Kyriacou, 2012, s. 95)

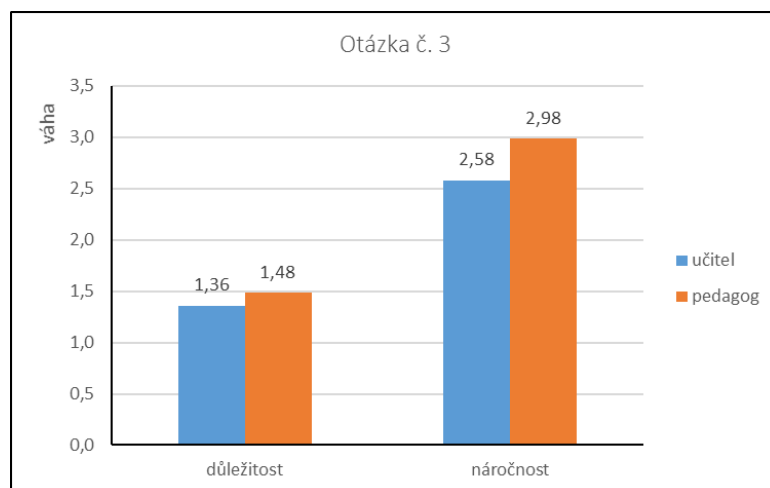
Do této kategorie byly zařazeny položky z dotazníku týkající se udržení si respektu, kázně a schopností poradit si s drzostí žáků (položky 3, 8).

Otázka č. 3: Udržet si respekt a kázeň při komunikaci se žáky.

Tabulka č. 14: Vážený průměr hodnot k otázce č. 3

	učitel	pedagog
důležitost	1,36	1,48
náročnost	2,58	2,98

Graf č. 17: Udržení respektu a kázně při komunikaci se žáky



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č. 17 lze zjistit, že udržení si respektu a kázně považují jak pedagogové, tak učitelé za rozhodně důležité a hodnoty odpovědí se pohybovaly v rozmezí 1,3 až 1,5. Učitelé považují udržení respektu a kázně při komunikaci se žáky za mírně důležitější než pedagogové.

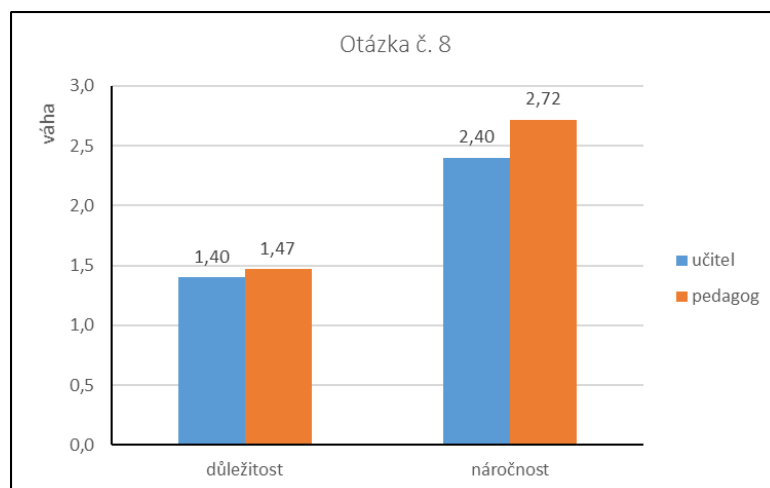
Avšak pokud jde o náročnost, odpovědi dotazovaných se pohybovaly v průměru v rozmezí 2,5 až 3, z čehož plyne, že učitelé považují za spíše náročné udržení si respektu a kázně. Pedagogové se přiklonili k hodnotě nevím, patrně nedokázali najít vhodnou odpověď. Ve výchově ve volném čase je více prostoru pro volný pohyb, rozhovory, spontánní hru a jiné činnosti, zatímco ve vyučovací hodině je učitel nucen kázeň více vyžadovat, z toho důvodu to pro něj může být i náročnější.

Otázka č. 8: Poradit si s drzostí a omlouváním žáků.

Tabulka č. 15: Vážený průměr hodnot k otázce č. 8

	učitel	pedagog
důležitost	1,40	1,47
náročnost	2,40	2,72

Graf č. 18: Drzost a omlouvání žáků



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 18 se týká, jak je důležité a náročné si poradit s drzostí a omlouváním žáků.

Obě skupiny respondentů se shodně přiklánějí k průměrné hodnotě 1,4. Z grafu je tedy patrné, že pedagogové i učitelé považují za rozhodně důležité umět si poradit s omlouváním a drzostí žáků.

Také pokud se týče náročnosti obě skupiny respondentů se v průměru přiklonily k hodnotám v rozmezí 2,4 až 2,7. Souhrnem lze říci, že učitelé považují za spíše náročné si s tímto fenoménem poradit a pedagogové se nedokáží jednoznačně vyjádřit a volili v průměru nejčastěji odpověď 'nevím'. Závěrem lze konstatovat, že pro učitele si poradit s drzostí a omlouváním je mírně snazší, což vyplývá z formálního postavení učitele.

7.4 Řízení činností

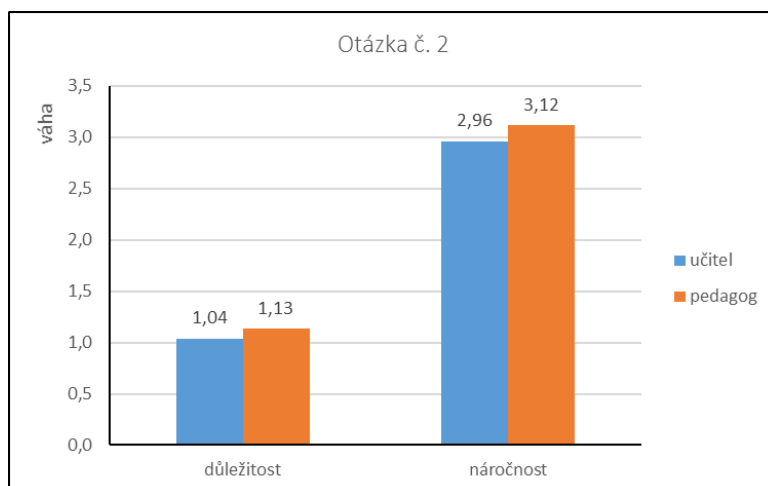
Do této kategorie byly zařazeny položky z dotazníku týkající se řízení činností žáků (položky 2, 4, 11, 24).

Otázka č. 2: Jasně a srozumitelně žákům vysvětlit požadavky a postup či pravidla činnosti.

Tabulka č. 16: Vážený průměr hodnot k otázce č. 2

	učitel	pedagog
důležitost	1,04	1,13
náročnost	2,96	3,12

Graf č. 19: Srozumitelnost vysvětlení požadavků a pravidel



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf číslo 19 zobrazuje, že obě skupiny respondentů považují za rozhodně důležité jasně a srozumitelně vysvětlit požadavky, postup či pravidla činnosti. Jednotlivé odpovědi se v průměru pohybovaly v hodnotách v rozmezí 1 až 1,13.

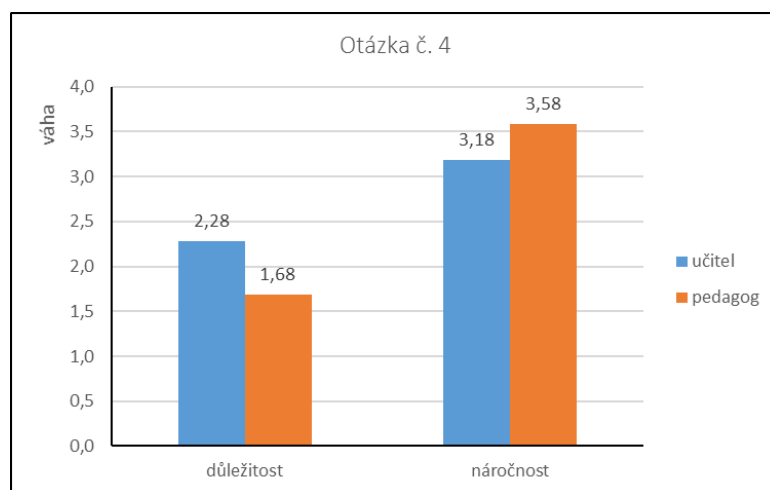
Pokud se jedná o náročnost, hodnoty se mírně liší a průměr se pohybuje u pedagogů v hodnotě 3,12 a 2,96 (učitelé). Souhrnně z této skutečnosti plyne, obě skupiny respondentů považují za spíše snadné jasně a srozumitelně vysvětlit požadavky, postup či pravidla činnosti nebo se nedokáží jednoznačně vyjádřit a volili nejvíce odpověď nevím. Závěrem lze uvést, že pro učitele jasně a srozumitelně vysvětlit požadavky a pravidla je mírně důležitější než pro pedagogy a současně tuto dovednost považují za snazší než pedagogové.

Otázka č. 4: Dávat žákům prostor pro výběr činností.

Tabulka č. 17: Vážený průměr hodnot k otázce č. 4

	učitel	pedagog
důležitost	2,28	1,68
náročnost	3,18	3,58

Graf č. 20: Prostor pro výběr činností



Zdroj: Vlastní výzkum

Dávat prostor žákům pro výběr činností zobrazuje graf č. 20, ze kterého je patrné, že učitelé se v průměru přiklonili k hodnotě 2,28 a považují je za spíše důležité. U pedagogů převažovaly odpovědi v průměru k hodnotě 1,68 a považují prostor pro výběr činností za spíše důležitý. Učitel je ve své práci více vázán kurikulárními dokumenty a závaznými cíli, proto má méně prostoru pro podporu žáků ve výběru činností.

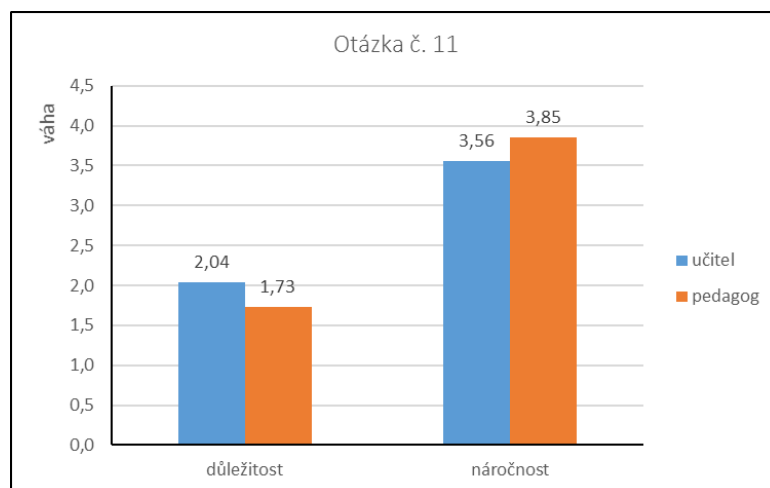
Pokud se týče náročnosti, obě skupiny respondentů se pohybovaly průměrně u hodnoty 3,1 až 3,6, z čehož vyplývá, že dávat prostor žákům pro výběr činností za spíše snadné (pedagogové), nebo se nedokáží přiklonit k žádné odpovědi a byla volena nejčastěji odpověď nevím (učitelé). Souhrnem lze tedy říci, že pedagogové považují vymezení prostoru pro výběr činností za důležitější a méně náročné než učitelé.

Otázka č. 11: Nechat žáky, aby sami přicházeli s návrhy na činnosti.

Tabulka č. 18: Vážený průměr hodnot k otázce č. 11

	učitel	pedagog
důležitost	2,04	1,73
náročnost	3,56	3,85

Graf č. 21: Samostatné návrhy na činnosti



Zdroj: Vlastní výzkum

Zda nechat žáky, aby přicházeli s návrhy na činnosti, znázorňuje graf č. 21. Nejčastěji se odpovědi u obou skupin respondentů pohybovaly v průměru hodnot v rozmezí 1,7 až 2, to znamená, že tuto dovednost považují za spíše důležitou.

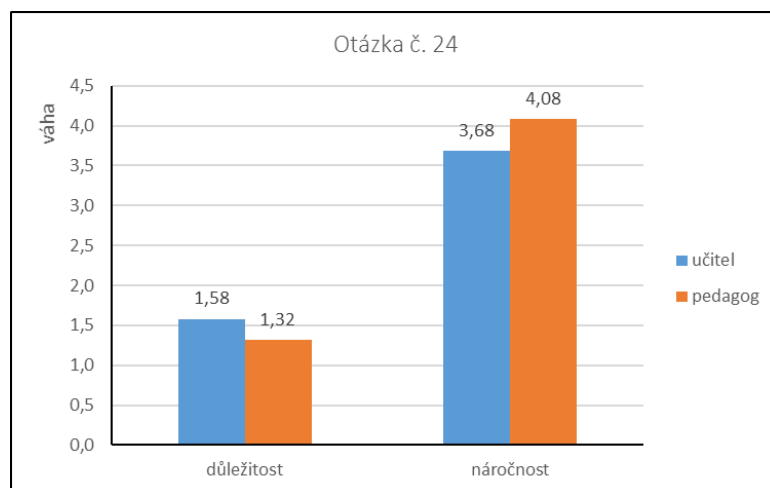
Učitelé i pedagogové hodnotí náročnost na samostatné návrhy činností žáků v průměru v rozmezí hodnot 3,5 až 3,8, to znamená, že ji považují za spíše snadnou. Závěrem lze konstatovat, že pedagogové považují za více důležitější, aby si žáci navrhli činnosti, což vyplývá ze svobodné volby volnočasové aktivity a zároveň tuto činnost považují za více snazší než učitelé.

Otázka č. 24: Dávat prostor dotazům a názorům žáků.

Tabulka č. 19: Vážený průměr hodnot k otázce č. 24

	učitel	pedagog
důležitost	1,58	1,32
náročnost	3,68	4,08

Graf č. 22: Vytvoření prostoru k dotazům a názorům žáků



Zdroj: Vlastní výzkum

Po vyhodnocení výsledků na položku č. 24 vytvoření prostoru k dotazování a názorům žáků, lze odpovědi vyhodnotit, že jak pedagogové i učitelé volili odpovědi v průměru v rozmezí hodnot od 1,3 až 1,5, čímž je vyjádřeno, že považují vytvoření prostoru pro dotazy a názory žáků za rozhodně důležité. Pedagogové tuto skutečnost považují za mírně důležitější než učitelé, jelikož v komunikaci volí méně formální přístup.

Pokud jde o náročnost vytvoření prostoru k dotazům a názorům žáků, pedagogové volili odpověď v průměru kolem hodnoty 4,1, což znamená, že tuto dovednost považují za spíše snazší než učitelé, kteří volili odpověď v průměru kolem hodnoty 3,7. Domnívám se, že vytvoření prostoru pro dotazy a názory žáků by mělo mít pozitivní vliv na zafixování si učiva.

7.5 Využití humoru

Humorem jsou označovány kladné emoce, které souvisí s nečekanou, neobvyklou představou a nemohou ohrozit hodnoty osobnosti. Humor symbolizuje radost a štěstí. (Cakirpaloglu, 2012, s. 215)

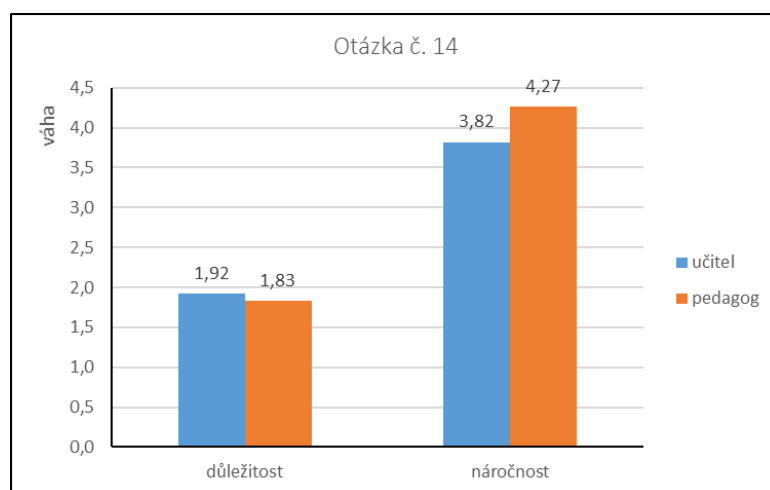
Do této kategorie byly zařazeny položky z dotazníku týkající se využití humoru (položky 14, 19).

Otázka č. 14: Používat v komunikaci se žáky humor.

Tabulka č. 20: Vážený průměr hodnot k otázce č. 14

	učitel	pedagog
důležitost	1,92	1,83
náročnost	3,82	4,27

Graf č. 23: Používání humoru v komunikaci



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 23 značí, jak je důležité a náročné v komunikaci používat humor. Pedagogové i učitelé shodně považují za spíše důležité humor v komunikaci používat a volili odpovědi v průměru hodnoty kolem 1,9. Nepatrný rozdíl byl u pedagogů, kdy používání humoru považují za více důležité než učitelé.

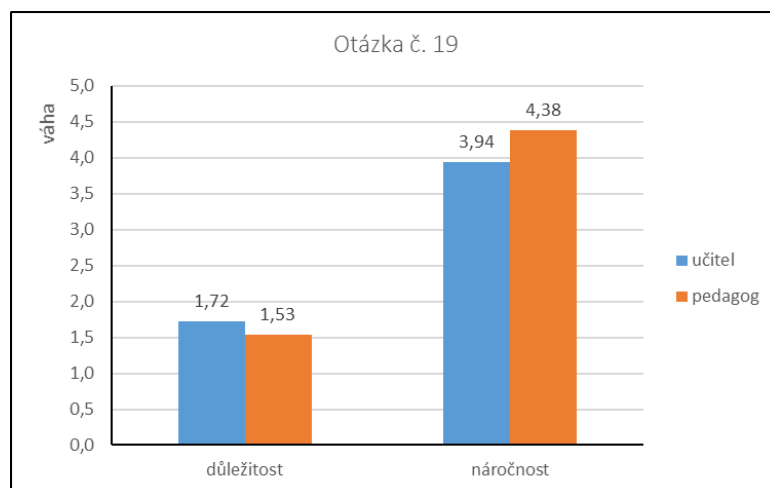
Dle náročnosti obě skupiny respondentů volily odpovědi v průměru v rozmezí 3,8 až 4,2, čímž se přiklánějí k odpovědím, že používání humoru je pro obě skupiny spíše snadné. Nepatrný rozdíl mezi jednotlivými odpověďmi značí, že pro pedagogy je používání humoru snazší než pro učitele.

Otázka č. 19: Zasmát se před žáky sám/sama sobě.

Tabulka č. 21: Vážený průměr hodnot k otázce č. 19

	učitel	pedagog
důležitost	1,72	1,53
náročnost	3,94	4,38

Graf č. 24: Schopnost zasmát se před žáky sám sobě



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 24 vypovídá o schopnosti zasmát se před žáky sám sobě. Obě skupiny dotazovaných považují za rozhodně důležité umět se zasmát sám sobě a hodnoty se v průměru pohybovaly v rozmezí hodnot 1,5 až 1,7, z čehož vyplývá, že pedagogové přikládají větší důležitost umět se zasmát před žáky sám sobě.

Taktéž z hlediska náročnosti pedagogové i učitelé odpovídali na otázku č. 19 průměrně v rozmezí mezi 3,9 až 4,3. Závěrem lze tedy konstatovat, že pro pedagogy je snazší se zasmát sám sobě před žáky než pro učitele. Také toto zjištění souvisí s méně formálním vztahem pedagogů k žákům a celkovým charakterem výchovy ve volném čase.

7.6 Vytváření vztahů ve skupině

„Dovednosti uplatňující se při vytváření ovzduší vzájemné úcty a kontaktu jsou ve školách vysoce ceněny, protože mají velký vliv na celkové klima ve škole.“ (Kyriacou, 2012, s. 86)

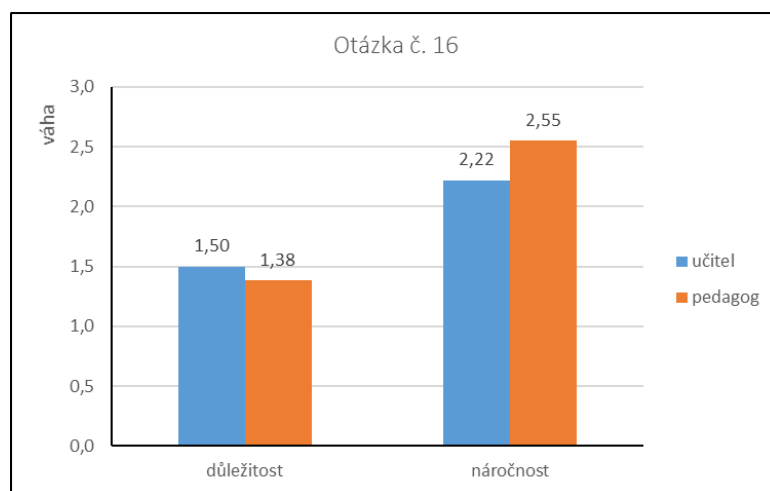
Do této kategorie byly zařazeny položky z dotazníku týkající vytváření vztahů ve skupině, například efektivní řešení konfliktů, tolerance, pomoc, povzbuzování, včetně nevhodného shazování a zesměšňování žáků (položky 16, 18, 20, 25, 26, 28).

Otázka č. 16: Učit žáky, aby efektivně řešili konflikty, které mezi nimi vznikají.

Tabulka č. 22: Vážený průměr hodnot k otázce č. 16

	učitel	pedagog
důležitost	1,50	1,38
náročnost	2,22	2,55

Graf č. 25: Efektivní řešení konfliktů



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č. 25 lze vyčíst, za jak důležité pedagogové a učitelé považují učit žáky efektivně řešit konflikty, které mezi nimi vznikají a za jak náročnou tuto schopnost považují. Shodují se v tom, že efektivní řešení konfliktů považují za rozhodně důležité, kdy se odpovědi v průměru pohybovaly u hodnoty 1,3 až 1,5, kdy tuto dovednost považují za rozhodně důležitou obě skupiny respondentů.

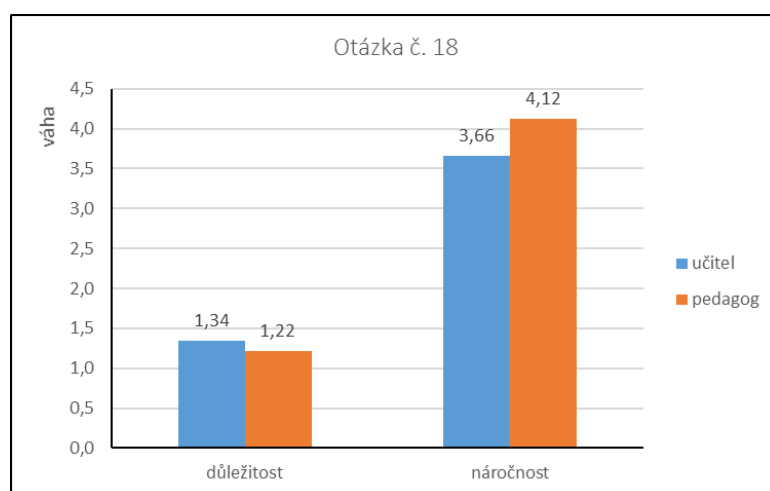
Zároveň pokud jde o náročnost, s mírným rozdílem se odpovědi v průměru lišily o 0,3, kdy efektivní řešení konfliktů, které mezi žáky vznikají, považují pedagogové za spíše těžší než učitelé.

Otázka č. 18: Přístupovat k žákům s tolerancí a úctou bez rozdílu.

Tabulka č. 23: Vážený průměr hodnot k otázce č. 18

	učitel	pedagog
důležitost	1,34	1,22
náročnost	3,66	4,12

Graf č. 26: Přístup k žákům s tolerancí a úctou



Zdroj: Vlastní výzkum

Z výsledků grafu č. 26 vyplývá, že přístup k žákům s tolerancí a úctou bez rozdílu je pro obě skupiny dotázaných považován za rozhodně důležitý.

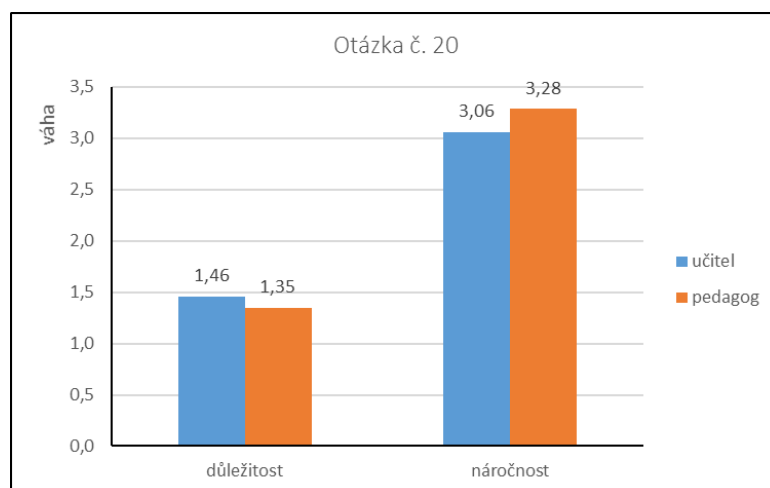
Pokud se týká náročnosti, pedagogové tento přístup průměru hodnotí jako rozhodně snadný, učitelé náročnost přístupu k žákům s tolerancí a úctou průměrně hodnotí jako spíše snadnou. Z průměrných hodnot lze závěrem říci, že v případě pedagogů je snazší přístupovat k žákům s tolerancí a úctou než u učitelů, což vyplývá z komunikace ve volném čase, která vychází z přátelského přístupu k žákům.

Otázka č. 20: Věnovat pozornost jedincům na okraji skupiny.

Tabulka č. 24: Vážený průměr hodnot k otázce č. 20

	učitel	pedagog
důležitost	1,46	1,35
náročnost	3,06	3,28

Graf č. 27: Věnování pozornosti jedincům na okraji skupiny



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č. 27 je vidět, jak dotazovaní odpovídali na otázku, týkající se jedinců na okraji skupiny. Z výsledků je patrné, že pedagogové hodnotí jako rozhodně důležité věnovat se takovým jedincům, hodnota odpovědí se pohybovala v průměru u 1,3. Učitelé tuto činnost považují také za rozhodně důležitou a odpovědi se pohybovaly v průměru u hodnoty 1,46.

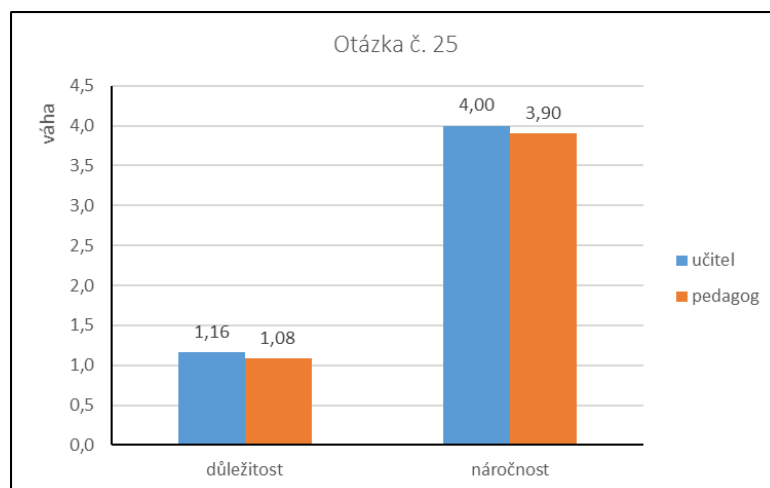
V případě hodnocení náročnosti se obě skupiny pohybovaly v průměru u hodnoty 3,0 až 3,2, to znamená, že věnování pozornosti jedincům na okraji skupiny volily obě skupiny odpověď neví, respondenti patrně nedokázali své odpovědi jasněji specifikovat.

Otázka č. 25: Vyhýbat se jakémukoliv shazování či zesměšňování žáků.

Tabulka č. 25: Vážený průměr hodnot k otázce č. 25

	učitel	pedagog
důležitost	1,16	1,08
náročnost	4,00	3,90

Graf č. 28: Shazování a zesměšňování žáků



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 28 vypovídá o citlivém tématu vyhýbání se jakémukoliv shazování a zesměšňování žáků. Po vyhodnocení této položky z dotazníku se hodnoty v průměru pohybovaly v rozmezí 1 až 1,2, což znamená, že pedagogové i učitelé považují tento aspekt pedagogické komunikace za rozhodně důležitý.

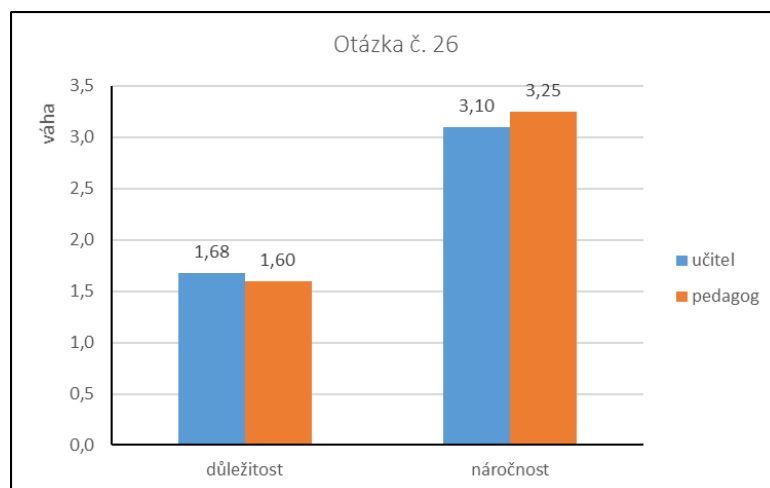
V případě náročnosti u pedagogů se odpovědi na položku č. 25 pohybovaly v průměru u hodnoty 3,9, u učitelů v průměru u hodnoty 4, z čehož vyplývá, že tato dovednost je spíše snadná. V případě učitelů je mírně snazší se vyhýbat shazování a zesměšňování žáků než u pedagogů.

Otázka č. 26: Povzbuzovat žáky, aby se oceňovali navzájem.

Tabulka č. 26: Vážený průměr hodnot k otázce č. 26

	učitel	pedagog
důležitost	1,68	1,60
náročnost	3,10	3,25

Graf č. 29: Oceňování se navzájem



Zdroj: Vlastní výzkum

Povzbuzovat žáky, aby se navzájem oceňovali, je výsledkem grafu č. 29. Po zpracování odpovědí na tuto položku v dotazníku je patrná shoda, kdy odpovědi se pohybovaly v průměru u obou skupin respondentů v hodnotě 1,6 až 1,7, to znamená, že ji obě skupiny považují za rozhodně důležitou.

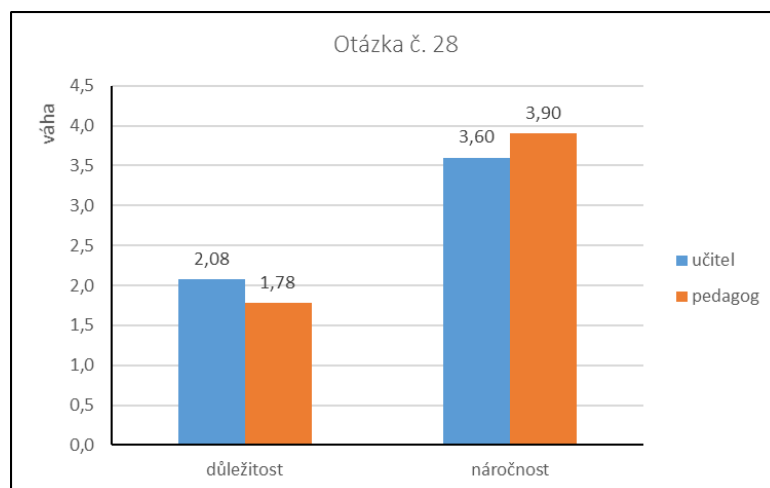
Pokud jde o náročnost vzájemného oceňování, i zde panuje shoda, kdy se odpovědi v průměru přiklánějí k hodnotám 3,1 až 3,3 (nevím). Z nepatrného rozdílu lze souhrnem pozorovat, že pedagogové považují tuto dovednost za mírně snazší než učitelé.

Otázka č. 28: Požádat žáky o pomoc.

Tabulka č. 27: Vážený průměr hodnot k otázce č. 28

	učitel	pedagog
důležitost	2,08	1,78
náročnost	3,60	3,90

Graf č. 30: Požádat žáky o pomoc



Zdroj: Vlastní výzkum

Poslední otázkou výzkumného šetření bylo zjištění, za jak důležité a jak náročné považují pedagogové i učitelé požádat žáky o pomoc, což vyjadřuje graf č. 30. Pedagogové se vyjadřovali v případě důležitosti požádání o pomoc v průměru u hodnoty 1,78 a učitelé, z čehož jednoznačně plyne, že obě skupiny považují za spíše důležité.

V náročnosti zvládnout tuto dovednost se obě skupiny v průměru pohybovaly od 3,6 až 3,9, to znamená, že požádat žáky o pomoc považují pedagogové za spíše snazší než učitelé. Tento postoj plyne z charakteru výchovy ve volném čase.

7.7 Přímé jednání

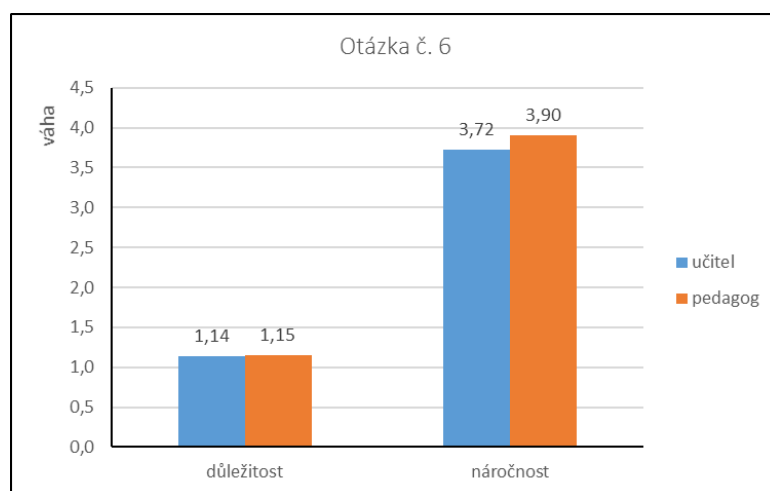
Do této kategorie byly zařazeny položky z dotazníku zahrnující dodržování slibů žákům a schopnosti uznání své chyby před žáky (položky 6, 10).

Otázka č. 6: Dodržovat sliby dané žákům.

Tabulka č. 28: Vážený průměr hodnot k otázce č. 6

	učitel	pedagog
důležitost	1,14	1,15
náročnost	3,72	3,90

Graf č. 31: Dodržování slibů dané žákům



Zdroj: Vlastní výzkum

Prostřednictvím grafu č. 31 je patrná shoda v důležitosti při dodržování slibů daných žákům, jak u pedagogů i učitelů. Obě skupiny považují dle odpovědí v dotazníku za rozhodně důležité sliby plnit a volili odpovědi v průměru hodnot 1,1.

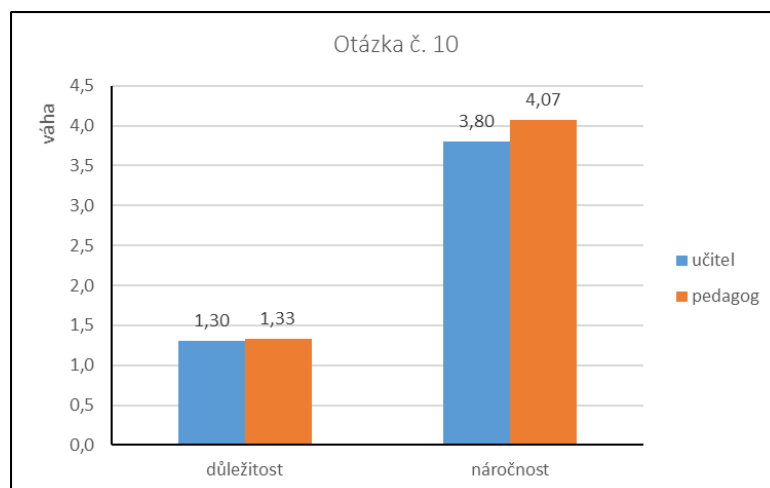
Dle pedagogů i učitelů je náročnost plnění slibů žákům spíše snadná, kdy pedagogové v mírném rozdílu považují za méně náročnější dodržovat sliby než učitelé. Tuto skutečnost přisuzují tomu, že je velmi nesnadné v dnešní době (vyučování nabitého požadavky kurikula) dodržet sliby.

Otázka č. 10: Uznat před žáky svou chybu, omluvit se.

Tabulka č. 29: Vážený průměr hodnot k otázce č. 10

	učitel	pedagog
důležitost	1,30	1,33
náročnost	3,80	4,07

Graf č. 32: Uznání chyby před žáky



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 32 značí, jak je důležité uznat před žáky svou chybu a umět se omluvit. Pedagogové i učitelé se v odpovědích shodli, považují za rozhodně důležité uznat před žáky svou chybu a omluvit se.

Pokud jde o náročnost uznání chyby a omluvení se před žáky, obě skupiny považují tuto skutečnost za spíše snadnou, odpovědi se pohybovaly u hodnoty 3,8 až 4. Souhrnem lze konstatovat, že pro pedagogy je tato dovednost mírně snazší než pro učitele.

7.8 Statistické ověření rozdílů mezi pedagogy a učiteli

Disman (2002, s. 76) konstatuje, že základem kvantitativní strategie výzkumu je testování hypotéz, kdy na základě získaných dat dochází k přijetí nebo zamítnutí hypotéz. Hypotéza je tvrzení o předpokládaném vztahu mezi dvěma jevy, a to nezávislou a závislou proměnnou.

Hlavní výzkumný problém zní: V čem je komunikace vychovatele a pedagoga volného času odlišná od komunikace učitele?

V kontextu cíle výzkumu byly stanoveny čtyři výzkumné problémy.

VP1: Které aspekty komunikace s dětmi jsou podle respondentů nejdůležitější?

VP2: Jak se ve vnímání důležitosti vybraných aspektů komunikace s dětmi liší pedagogové volného času a vychovatelé od učitelů?

VP3: Které aspekty komunikace s dětmi jsou podle respondentů nejobtížnější?

VP4: Jak se ve vnímání obtížnosti vybraných aspektů komunikace s dětmi liší pedagogové volného času a vychovatelé od učitelů?

Záměrně nebyly hypotézy stanoveny předem. V následné analýze budu proto pouze ověřovat, zda největší rozdíly ve výpovědích pedagogů a učitelů, které vyplynuly ze získaných dat, jsou statisticky významné. Tento test významnosti je využit v případě, kdy se rozhoduje, zda existuje souvislost (závislost) mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zaznamenány pomocí dotazníkového šetření. Vycházíme z obecného předpokladu, že minimálně v některých aspektech se komunikace u pedagogů a učitelů liší. Jelikož předem jsme tyto rozdíly nedokázali vymežit, budou ověřeny zpětně na základě výše uvedené analýzy.

Vyhodnotila jsem pět největších rozdílů v odpovědích mezi pedagogy a učiteli, které jsem zaznamenala v následujících tabulkách a ověřila testem chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Kontingenční tabulka a Chí-kvadrát test nezávislosti slouží pro určení vztahu mezi kategorizovanými daty. U jednotlivých kontingenčních tabulek budou uvedeny obecné (H_{10}) a alternativní (H_{1A}) hypotézy – hledisko důležitosti a náročnosti. Zároveň bude uvedena kritická hodnota testového kritéria (χ^2) a také kritická hodnota testového kritéria na hladině významnosti 0,05 ($\chi^2_{0,05}$). Očekávané četnosti jsou uvedeny v kontingenčních tabulkách v závorkách.

Největší rozdíly mezi průměrnými skóry učitelů a pedagogů jsem vyhodnotila v položkách 1, 4, 14, 15, 18.

Tabulka č. 30: Kontingenční tabulka – Navození příjemné atmosféry (náročnost)

Náročnost	Učitel	Pedagog	Σ
1	6 (4,0)	3 (5,0)	9
2	15 (12,7)	13 (15,3)	28
3	3 (1,8)	1 (2,2)	4
4	21 (24,5)	33 (29,5)	54
5	5 (6,8)	10 (8,2)	15
Σ	50	60	110

Zdroj: Vlastní výzkum

H1_A: Vnímání navození příjemné atmosféry jako náročného aspektu komunikace je závislé na tom, zda je náročnost vnímána pedagogy, nebo učiteli.

H1₀: Vnímání navození příjemné atmosféry jako náročného aspektu komunikace je nezávislé na tom, zda je náročnost vnímána pedagogy, nebo učiteli.

$$\chi^2 = 5,613$$

$$\chi^2_{0,05} = 9,488$$

V porovnání vypočítané hodnoty testového kritéria a kritické hodnoty testového kritéria bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota je nižší, tudíž nulovou hypotézu H1₀ o nezávislosti nezamítáme a H1_A odmítáme.

Tabulka č. 31: Kontingenční tabulka – Dávat žákům prostor pro výběr činností (důležitost)

Důležitost	Učitel	Pedagog	Σ
1	9 (17,2)	29 (20,8)	38
2	28 (24,0)	25 (29,0)	53
3	4 (2,7)	2 (3,3)	6
4	8 (5,45)	4 (6,55)	12
5	1 (0,45)	0 (0,55)	1
Σ	50	60	110

Zdroj: Vlastní výzkum

H2_A: Vnímání dávání prostoru žákům pro výběr činností jako důležitého aspektu komunikace je závislé na tom, zda je důležitost vnímána pedagogy, nebo učiteli.

H2₀: Vnímání dávání žákům prostor pro výběr činností jako důležitého aspektu komunikace je nezávislé na tom, zda je důležitost vnímána pedagogy, nebo učiteli.

$$\chi^2 = 12,915$$

$$\chi^2_{0,05} = 9,488$$

Po srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria a kritické hodnoty testového kritéria je patrné, že vypočítaná hodnota je vyšší, tudíž nulová hypotéza H2₀ se zamítá a přijímá se H2_A, čímž je potvrzen statisticky významný vztah.

Tabulka č. 32: Kontingenční tabulka – Používat se žáky v komunikaci humor (náročnost)

Náročnost	Učitel	Pedagog	Σ
1	1 (0,9)	1 (1,1)	2
2	8 (5,9)	5 (7,1)	13
3	5 (2,7)	1 (3,3)	6
4	21 (20)	23 (24)	44
5	15 (20,4)	30 (24,6)	45
Σ	50	60	110

Zdroj: Vlastní výzkum

H3_A: Vnímání používání humoru v komunikaci se žáky jako náročného aspektu komunikace je závislé na tom, zda je náročnost vnímána pedagogy, nebo učiteli.

H3₀: Vnímání používání humoru v komunikaci se žáky jako náročného aspektu komunikace je nezávislé na tom, zda je náročnost vnímána pedagogy, nebo učiteli.

$$\chi^2 = 7,589$$

$$\chi^2_{0,05} = 9,488$$

Po srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria a kritické hodnoty testového kritéria je patrné, že vypočítaná hodnota je nižší, a proto lze přijmout H3₀ a odmítnout H3_A.

Tabulka č. 33: Kontingenční tabulka – Nadchnout žáky pro téma nebo činnost (náročnost)

Náročnost	Učitel	Pedagog	Σ
1	10 (6,4)	4 (7,6)	14
2	17 (16,8)	20 (20,2)	37
3	4 (2,3)	1 (2,7)	5
4	15 (19,0)	27 (23,0)	42
5	4 (5,45)	8 (6,55)	12
Σ	50	60	110

Zdroj: Vlastní výzkum

H_{4A}: Vnímání nadchnutí žáků pro téma nebo činnost jako náročného aspektu komunikace je závislé na tom, zda je náročnost vnímána pedagogy, nebo učiteli.

H₄₀: Vnímání nadchnutí žáků pro téma nebo činnost jako náročného aspektu komunikace je nezávislé na tom, zda je náročnost vnímána pedagogy, nebo učiteli.

$$\chi^2 = 8,549$$

$$\chi^2_{0,05} = 9,488$$

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu lze přijmout H₄₀ a odmítnout H_{4A}.

Tabulka č. 34: Kontingenční tabulka – Přístup k žákům s tolerancí a úctou bez rozdílu (náročnost)

Náročnost	Učitel	Pedagog	Σ
1	6 (3,2)	1 (3,8)	7
2	6 (5,5)	6 (6,5)	12
3	2 (1,3)	1 (1,7)	3
4	21 (22,7)	29 (27,3)	50
5	15 (17,3)	23 (20,7)	38
Σ	50	60	110

Zdroj: Vlastní výzkum

H5_A: Vnímání přístupu k žákům s tolerancí a úctou bez rozdílu jako náročného aspektu komunikace je závislé na tom, zda je náročnost vnímána pedagogy, nebo učiteli.

H5₀: Vnímání přístupu k žákům s tolerancí a úctou bez rozdílu jako náročného aspektu komunikace je nezávislé na tom, zda je náročnost vnímána pedagogy, nebo učiteli.

$$\chi^2 = 6,024$$

$$\chi^2_{0,05} = 9,488$$

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu H5₀ o nezávislosti jednotlivých znaků lze přijmout a odmítnout H5_A.

Závěrem lze konstatovat, že ve většině případů se stanovené hypotézy nepotvrdily, tudíž mezi odpověďmi a tím, zda tyto odpovědi dávali pedagogové, nebo učitelé, nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

Pouze u vnímání **důležitosti** položky „**dávat žákům prostor pro výběr činností**“ můžeme přijmout alternativní hypotézu, tedy můžeme říci, že se prokázala statisticky významná souvislost mezi vnímáním důležitosti tohoto aspektu komunikace a tím, zda tuto důležitost vnímají pedagogové volného času/vychovatelé, nebo učitelé.

8 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE

Poslední kapitola diplomové práce je věnována shrnutí výsledků výzkumu a diskusi. Závěrem porovnám výsledky svého výzkumu s výzkumem jiných prací, které se podobnou problematikou zabývaly.

V empirické části diplomové práce jsem se zabývala kvantitativním výzkumem, který vycházel z teoretické části této práce. Na úvod byl popsán výzkumný problém, výzkumná metoda a zároveň byly stanoveny dílčí výzkumné problémy. Respondenti z řad pedagogů volného času, vychovatelů a učitelů byli vybráni náhodným prostým výběrem. Následně byl navržen dotazník, popsána interpretace dat a postup validizace dat. Poté byly prezentovány výsledky jednotlivých položek dotazníku dle předem určených sedmi tematických oblastí.

Cílem diplomové práce bylo popsat, objasnit a analyzovat specifika komunikace vychovatele a pedagoga volného času. Cílem výzkumu bylo vyřešení hlavního výzkumného problému:

V čem je komunikace vychovatele a pedagoga volného času odlišná od komunikace učitele?

V kontextu cíle výzkumu byly stanoveny čtyři výzkumné problémy.

VP1: Které aspekty komunikace s dětmi jsou podle respondentů nejdůležitější?

VP2: Jak se ve vnímání důležitosti vybraných aspektů komunikace s dětmi liší pedagogové volného času a vychovatelé od učitelů?

VP3: Které aspekty komunikace s dětmi jsou podle respondentů nejobtížnější?

VP4: Jak se ve vnímání obtížnosti vybraných aspektů komunikace s dětmi liší pedagogové volného času a vychovatelé od učitelů?

Pro sběr dat jsem využila dotazníkové šetření. Výzkumný soubor byl složen z pedagogů volného času, vychovatelů a učitelů z Moravskoslezského a Olomouckého kraje, v celkovém počtu 110 respondentů, z toho 49 pedagogů volného času (45 %), 11 vychovatelů (10 %) a 50 učitelů prvního stupně základních škol (45 %).

Následně shrnu nejdůležitější výsledky a data dle jednotlivých kategorií položek pedagogické komunikace, na které byl zaměřen výzkum. Každou kategorii vyhodnotím zvlášť.

První oblastí je kategorie empatie a tvorby atmosféry. Výsledky výzkumu v této kategorii přinesly informace za jak důležité a náročné považují vychovatelé a pedagogové volného času a učitelé vytvořit příjemnou atmosféru a jak dokáží být žákům empatičtí. Obě skupiny respondentů považují většinu položek z této oblasti za rozhodně důležité a zároveň za spíše náročné jejich nastolení. Pouze u položek č. 1 a 27 se v průměru pohybovaly hodnoty

kolem 3, což znamená, že se respondenti shodně nedokázali jednoznačně vyjádřit. Souhrnně jsem ze získaných výsledků v této kategorii vyvodila závěr, že pedagogická komunikace, jak u vychovatelů a pedagogů volného času, tak i u učitelů je rozhodně důležitá a liší se jen nepatrně, pokud se týče náročnosti ji vytvořit. Nastolit vhodnou atmosféru, umět nadchnout žáky pro společnou činnost, motivovat žáky k lepším výkonům, naslouchat žákům a být empatickým vychovatelem/pedagogem volného času či učitelem je důležitou kategorií pro komunikaci s dětmi. Z těchto důvodů je pedagogická komunikace naprosto nezbytnou součástí jejich profesních kompetencí.

Druhou oblastí výzkumu je oblast motivace, která je důležitým rysem dovedností nejen pro dobré klima třídy, ale i pro podporu motivace žáků k učení. Motivované dítě se zapojuje do činností s radostí a zároveň tak rozvíjí schopnost a dovednost v různých oblastech. Z výsledků výzkumu vyplývá, že pro obě skupiny respondentů je motivace rozhodně důležitá, proto je nezbytné zajistit, aby žáci byli vhodně podporováni, například možnostmi výběru úkolů a činností. Zde je také na místě podpora žáků, kteří nemají jistotu ve svých učebních schopnostech, pěstovat v žácích přesvědčení, že patřičné úsilí je vždy nutné. Tyto dovednosti považují jak pedagogové volného času/vychovatelé i učitelé za snazší.

Kategorie kázně byla další oblastí mého výzkumu. Je potřeba si uvědomit, že s kázní souvisí vytváření a zajištění nezbytného pořádku, ale souvisí se samotným přístupem pedagoga volného času/vychovatele či učitele k nežádoucímu chování žáků. Pokud jsou činnosti dobře připraveny, udrží pozornost i zájem dětí. Nevhodné chování může mít různé příčiny, například nuda, nízká sebedůvěra, neschopnost plnit úkoly, projevy sociálního chování či špatné postoje vyplývající z malého úsilí. Pokud se týče odpovědí na položky kázně, shodně obě skupiny respondentů považují tuto činnost za spíše důležitou, ovšem pokud jde o odmlouvání a drzost, přikláněli se k odpovědím, že je tato dovednost spíše náročná nebo volili odpověď neví. Dovednost rozpoznat napětí a hněv je považováno za velmi významné, neboť se tak předchází nepříjemným incidentům.

Řízení činností žáků je dalším důležitým aspektem v pedagogické komunikaci. Do této kategorie patří kladný postoj žáků k činnostem, jasnou formou podat vysvětlení, nastavit správné tempo a dát příležitost k názorům a vyjadřování žáků. Pokud jde o výběr činností, respondenti považují tuto dovednost za spíše důležitou, velmi patrný je rozdíl u pedagogů volného času/vychovatelů, kteří se považují volbu činností za rozhodně důležitou, neboť nejsou pevně vázáni kurikulárními dokumenty. Učitelé rovněž řeší, jak výběr činností napomůže

žákům k získání vědomostí. V případě náročnosti se odpovědi pohybovaly v průměru kolem hodnoty 3 (nevím), patrně nemohli najít vhodnější odpověď.

Pátou oblastí výzkumu byl humor. Humor přispívá k vytvoření dobrého kontaktu se žáky a kladnému klimatu třídy. Vtipné reakce na humorné situace, nebo pokud se pedagog volného času/vychovatel či učitel dokáže zasmát sám sobě, dokáží navázat přátelské vztahy s žáky. Dobře využívat humor obě skupiny respondentů považují za spíše důležité a také za spíše snadné. Závěrem lze říci, že pro pedagogy je snazší se zasmát sám sobě před žáky než pro učitele. Také toto zjištění souvisí s méně formálním vztahem pedagogů k žákům a celkovým charakterem výchovy ve volném čase.

Předposlední kategorie výzkumu byla věnována vytvářením vztahů ve skupině. Jsou-li vztahy založeny na vzájemné úctě a dobrých kontaktech, žákům se dává najevo, že je o ně zájem, sdílí se s nimi radosti i strasti, vzájemně se uznávají, je vytváření vztahů snazší. Rovněž při práci ve skupině vznikají užší vztahy nejen mezi vychovatelem/pedagogem volného času, učitelem a žáky, ale i mezi žáky navzájem. Do této kategorie také patří nevhodné shazování a zesměšňování žáků, což všichni respondenti považují za rozhodně důležité. Z výzkumu také vyplývá, že obě skupiny dotazovaných považují vytváření vztahů za spíše snadné je vytvářet. Jen v případě požádání žáků o pomoc je mírný rozdíl, kdy učitelé považují tuto dovednost za méně důležitou než pedagogové.

Poslední kategorie výzkumu se zabývala přímým jednáním, které zahrnuje dodržování slibů a schopnosti se umět před žáky omluvit. Respondenti shodně obě oblasti považují za rozhodně důležité a za spíše snadné pokud jde o náročnost.

V závěrečnou část výzkumu jsem věnovala statistickému ověřování rozdílu mezi odpověďmi pedagogů a učitelů. Hypotézy nebyly záměrně stanoveny. Ze získaných dat byly analýzou ověřeny největší rozdíly ve výpovědích pedagogů a učitelů. Na základě výše uvedené analýzy, se ověřovaly rozdíly v odpovědích, zda jsou statisticky významné. Vycházela jsem z obecného předpokladu, že minimálně v některých aspektech se komunikace u pedagogů a učitelů liší. Největší rozdíly mezi průměrnými skóry učitelů a pedagogů byly zaznamenány v tabulkách a ověřeny testem chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. U jednotlivých kontingenčních tabulek byly uvedeny obecné (H_{10}) a alternativní (H_{1A}) hypotézy. Zároveň byla uvedena kritická hodnota testového kritéria (χ^2) a také kritická hodnota testového kritéria na hladině významnosti 0,05 ($\chi^2_{0,05}$). Ze zjištěných výsledků bylo patrné, že ve většině případů se stanovené hypotézy nepotvrdily, tudíž mezi odpověďmi nebyla prokázána statisticky významná

souvislost. Pouze u položky Dávat žákům prostor pro výběr činností (důležitost) bylo možné alternativní hypotézu přijmout, neboť se prokázala statisticky významná souvislost mezi vnímáním důležitosti tohoto aspektu komunikace a tím, zda tuto důležitost vnímají pedagogové volného času/vychovatelé, nebo učitelé.

Z výsledků výzkumu jsem vyvodila závěr, že přestože je práce vychovatele/pedagoga volného času a učitele v porovnání s prací učitele odlišná, v případě komunikace odlišnosti vyplývají spíše z odlišné pozice a náplně práce. Vychovatel/pedagog volného času není pevně spjat s nařízeným obsahem výchovně vzdělávacích činností, pro děti je spíše rádcem a přítelem, vytváří si se žáky bohatší sociální vztahy. Pedagogická komunikace v oblasti výchovy je snazší, jelikož má k žákům individuálnější kontakt, hovoří se žáky o tom, co je baví, žáci mohou více vyslovovat své názory a postoje. V případě školní výuky je komunikace formálnější, je vázána na metodické kurikulární pedagogické dokumenty, obsah učiva je závazný, učitel klade požadavky, kontroluje, může použít sankce a navíc práci hodnotí známkou. Princip dobrovolnosti není uplatňován zcela.

V návaznosti na hlavní výzkumný problém „V čem je komunikace vychovatele a pedagoga volného času odlišná od komunikace učitele?“ výsledky výzkumu ukázaly, že odlišnosti jsou patrné dle specifických podmínek. Komunikace vychovatele a pedagoga volného času se zakládá na principech dobrovolnosti, přitažlivosti, je kladen důraz na aktivitu a samostatnost dětí, výchova není vázána na vzdělávací standardy, obsah učiva není pevně stanoven, vztah k dětem je méně formální, převažuje skupinová práce a prostředí výchovy mimo vyučování se často mění. V publikaci *Základy pedagogiky volného času* Vyhnálková (2013, s. 43) uvádí, že mezi pedagogem volného času a dětmi bývá spontánní a méně formální vztah než mezi učitelem a žáky, což vyplývá z povahy výchovy ve volném čase.

Pokud jde o vnímání důležitosti jednotlivých aspektů komunikace s dětmi, byly odpovědi na položky v dotazníkovém šetření pro obě skupiny respondentů jen mírné rozdíly, ve většině případů se hodnoty v průměru pohybovaly v přibližně stejných hodnotách. Přestože se některé aspekty komunikace se mezi jednotlivými typy pedagogů liší, většina z těchto rozdílů není příliš výrazná.

Větší rozdíly však byly patrné v náročnosti pedagogické komunikace, kde se projevují právě specifické podmínky školního prostředí. Učitel může sáhnout i k donucovacím prostředkům, jelikož plnění školních povinností je závazné, domluva je možná pouze v omezené míře, učitel klade požadavky, kontroluje a vztah k dětem je více formální. Učitel může využít tlaku na děti, kdežto během výchovy ve volném čase se využívá princip dobrovolnosti a motivační forma výchovy. Pravidla komunikace především určuje učitel, žák

se přizpůsobuje. Učitel určuje styl, jakým směrem se bude komunikace vyvíjet, kdo s kým, o čem, jak dlouho a jakým způsobem bude komunikovat.

V diskusi se zaměřím na porovnání výsledků mého výzkumu s prací Marcely Čechátové (2011) na téma Pedagogické a psychologické aspekty vztahu pedagoga volného času a dítěte mladšího školního věku. Autorka uvádí, že důležitým rysem ve výchovně vzdělávacím procesu ve volném čase je princip dobrovolnosti a vztahy mezi dítětem a pedagogem je žádoucí chápat jako vztah spolupracující a respektující. Zároveň ve své práci také zjišťovala a porovnávala činnost vychovatele a pedagoga volného času a učitele. Z výsledků její práce a interpretace výsledků mého výzkumu jsou patrná podobná zjištění.

V závěru této kapitoly reflektuji na propojenost teoretických zdrojů s mým výzkumným záměrem a musím konstatovat, že tématu komunikace a volného času se odborná literatura věnuje pouze obecně. Na základě interpretace výsledků výzkumu bych doporučila úpravu/rozšíření současných teoretických konceptů, neboť způsob komunikace je ovlivněn specifickými rysy, které by měly pomáhat dětem růst.

ZÁVĚR

V teoretické části diplomové práce jsem se zaměřila na problematiku specifik komunikace pedagoga volného času a vychovatele. Během tvorby diplomové práce jsem vycházela z relevantní odborné literatury a internetových zdrojů. V teoretické části diplomové práce jsem vymezila základní terminologii, včetně rozdělení do pěti hlavních kapitol.

Hlavním cílem výzkumu bylo vyřešení hlavního výzkumného problému: V čem je komunikace vychovatele a pedagoga volného času odlišná od komunikace učitele? Věřím, že jsem dosáhla stanoveného cíle.

Výzkumná část diplomové práce byla rozdělena do třech kapitol, ve kterých jsem formulovala cíl výzkumu, jednotlivé výzkumné problémy a výzkumnou strategii. Za metodu sběru dat jsem navrhla dotazníkové šetření. Definovala jsem výzkumný vzorek a popsala průběh výzkumem. Získaná data jsem interpretovala a vyhodnotila výzkum.

Z výsledků výzkumu jsem vyvodila závěr, že v některých aspektech komunikace s dětmi se liší pedagogové volného času/vychovatelé od učitelů, ale rozdíly nejsou tak výrazné, aby je bylo možno zachytit statistickými metodami. Nejvýraznější rozdíly v komunikaci pedagogů volného času/vychovatelů a učitelů u položek 1, 4, 14, 15, 18 jsem ověřila statistickými metodami. Alternativní hypotéza se potvrdila pouze při vnímání dávání prostoru žákům pro výběr činností, jako důležitého aspektu komunikace. Tím se prokázala statisticky významná souvislost mezi vnímáním důležitosti tohoto aspektu komunikace a tím, zda tuto důležitost vnímají pedagogové volného času/vychovatelé, nebo učitelé.

Komunikace je důležitým aspektem výchovně vzdělávacího procesu. Vhodnou komunikací si vychovatel/pedagog volného času či učitel povšimne problémů žáků, získá si tím jejich důvěru a zároveň respekt. Nelze také opomínat empatii, navození vhodné atmosféry, žáky povzbuzovat, mít osobnější přístup k žákům, používat humor v komunikaci se žáky, žáky motivovat a chválit.

Tvorba diplomové práce byla pro mne přínosem, neboť jsem si mohla prohloubit své dosavadní znalosti o pedagogické komunikaci a podrobněji porozumět metodologii kvantitativního výzkumu.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BLATNÝ, Marek a kol. *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.
- CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. 3. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0139-7.
- DOHALSKÁ, Marie. *Mluvím, mluvíš, mluvíme: kapitoly z moderní rétoriky*. 1. vyd. Praha: Horizont, 1985, 124 s.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel – příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FÜRST, Maria. *Psychologie: Včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Votobia, 1997. ISBN 80-7198-199-0.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., Brno: Paido, 2010, ISBN 978-80-7315-185-0.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-128-1.
- HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času.: Trendy pedagogiky volného času*. 2. vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.
- HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8927-5.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JŮVOVÁ, Alena. *Komunikace dovednosti. Pedagogická komunikace v didaktických, sociálních a filosofických souvislostech: Sborník sdělení z konference, Pedagogická fakulta UHK*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-030-6.
- KAVANOVÁ, Alica a Štefan CHUDÝ. *Výchova a volný čas*. Zlín: Academia Centrum Zlín, 2005. ISBN 80-7318-266-1.
- KOŘENSKÝ, Jan. *Komunikace a čeština*. Praha: H&H, 1992. ISBN 80-85467-92-5.

- KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. *Pedagogika voľného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004. ISBN 80-223-1930-9.
- KRAUS, Blahoslav, VACEK, Pavel. *K základným otázkám pedagogiky*. 1. vyd. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 1992. 75 s. ISBN 80-704-1600-9.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učiteľa*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: ACADEMIA, 1995. ISBN 80-200-0525-0.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 802407381.
- NĚMEC, Jiří a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.
- OPASCHOWSKI, Horst. *Freizeitpädagogik in der Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 1977. ISBN 3-7815-0344-5.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. 3. akt. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PETRUSEK, Miloslav, MAŘÍKOVÁ, Hana a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. 2 sv. ISBN 80-7184-311-3.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. 2. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SPOUSTA, Vladimír. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 1994. ISBN 80-210-1007-X.
- SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: Teoretická minima a praktické náměty*. 3. vydání. Hradec Králové: GAUDEAMUS UHK, 2009. ISBN 978-807435-002-3.

SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálně pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN: 978-80-244-3067-6.

ŠABATA, Ondřej. *Dovednosti komunikace řídicího pracovníka ve škole*. Kunovice: Evropský polytechnický institut. ISBN 978-80-7314-185-1.

ŠERÁK, Michal, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Zájemové vzdělávání dospělých: současné trendy*. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80- 7367-551-6.

SVATOŠ, Tomáš. *Sociální a pedagogická komunikace: Teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Slezská univerzita v Opavě: Ediční středisko FPF, 2005. ISBN 80-7248-292-0.

VÁŽANSKÝ, Mojmir. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992, 64 s. ISBN 80-210-0428-2.

VÁŽANSKÝ, Mojmir. *Základy pedagogiky volného času*. 2. dopl. vyd. Brno: PRINT TYPIA, 2001. ISBN 80-86384-00-4.

VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 2000. 175 s. ISBN 80-86022-79-X.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

Internetové zdroje:

Srov. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění platném k 1. 1. 2015* [online]. [cit. 2019-02-08].

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

a kol.	a kolektiv
č.	číslo
H1 ₀	obecná hypotéza jedna - náročnost
H1 _A	alternativní hypotéza jedna - náročnost
H2 ₀	obecná hypotéza dva - důležitost
H2 _A	alternativní hypotéza dva - důležitost
H3 ₀	obecná hypotéza tři - náročnost
H3 _A	alternativní hypotéza tři - náročnost
H4 ₀	obecná hypotéza čtyři - náročnost
H4 _A	alternativní hypotéza čtyři - náročnost
H5 ₀	obecná hypotéza pět - náročnost
H5 _A	alternativní hypotéza pět - náročnost
tzv.	takzvaný
s.	strana
tj.	to je
VP1	výzkumný problém jedna
VP2	výzkumný problém dva
VP3	výzkumný problém tři
VP4	výzkumný problém čtyři
WLRA	Mezinárodní charta výchovy ve volném čase

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Počet respondentů dle délky pedagogické praxe	49
Tabulka č. 2: Vážený průměr hodnot k otázce č. 1	53
Tabulka č. 3: Vážený průměr hodnot k otázce č. 5	54
Tabulka č. 4: Vážený průměr hodnot k otázce č. 12	55
Tabulka č. 5: Vážený průměr hodnot k otázce č. 13	56
Tabulka č. 6: Vážený průměr hodnot k otázce č. 17	57
Tabulka č. 7: Vážený průměr hodnot k otázce č. 22	58
Tabulka č. 8: Vážený průměr hodnot k otázce č. 27	59
Tabulka č. 9: Vážený průměr hodnot k otázce č. 7	60
Tabulka č. 10: Vážený průměr hodnot k otázce č. 9	61
Tabulka č. 11: Vážený průměr hodnot k otázce č. 15	62
Tabulka č. 12: Vážený průměr hodnot k otázce č. 21	63
Tabulka č. 13: Vážený průměr hodnot k otázce č. 23	64
Tabulka č. 14: Vážený průměr hodnot k otázce č. 3	65
Tabulka č. 15: Vážený průměr hodnot k otázce č. 8	66
Tabulka č. 16: Vážený průměr hodnot k otázce č. 2	67
Tabulka č. 17: Vážený průměr hodnot k otázce č. 4	68
Tabulka č. 18: Vážený průměr hodnot k otázce č. 11	69
Tabulka č. 19: Vážený průměr hodnot k otázce č. 24	70
Tabulka č. 20: Vážený průměr hodnot k otázce č. 14	71
Tabulka č. 21: Vážený průměr hodnot k otázce č. 19	72
Tabulka č. 22: Vážený průměr hodnot k otázce č. 16	73
Tabulka č. 23: Vážený průměr hodnot k otázce č. 18	74
Tabulka č. 24: Vážený průměr hodnot k otázce č. 20	75
Tabulka č. 25: Vážený průměr hodnot k otázce č. 25	76
Tabulka č. 26: Vážený průměr hodnot k otázce č. 26	77
Tabulka č. 27: Vážený průměr hodnot k otázce č. 28	78
Tabulka č. 28: Vážený průměr hodnot k otázce č. 6	79
Tabulka č. 29: Vážený průměr hodnot k otázce č. 10	80
Tabulka č. 30: Kontingenční tabulka – Navození příjemné atmosféry (náročnost).....	82
Tabulka č. 31: Kontingenční tabulka – Dávat žákům prostor pro výběr činností (důležitost).82	
Tabulka č. 32: Kontingenční tabulka – Používat se žáky v komunikaci humor (náročnost) ...	83

Tabulka č. 33: Kontingenční tabulka – Nadchnout žáky pro téma nebo činnost (náročnost)..	84
Tabulka č. 34: Kontingenční tabulka – Přístup k žákům s tolerancí a úctou bez rozdílu (náročnost)	84

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Procentuální zastoupení respondentů dle pohlaví	47
Graf č. 2: Kolik je Vám let?	48
Graf č. 3: Nejvyšší dokončené vzdělání	50
Graf č. 4: Rozdělení dle pracovní pozice	51
Graf č. 5: Navození příjemné atmosféry během komunikace s dětmi.....	53
Graf č. 6: Naslouchání žákům	54
Graf č. 7: Sdílení svých emocí.....	55
Graf č. 8: Uvolněná a spontánní atmosféra během komunikace	56
Graf č. 9: Vyprávění zážitků.....	57
Graf č. 10: Vedení individuálních rozhovorů.....	58
Graf č. 11: Všímání si problémů žáků.....	59
Graf č. 12: Projev nadšení a radosti ze společné činnosti	60
Graf č. 13: Uznání a ocenění žáků.....	61
Graf č. 14: Nadchnout žáky pro téma nebo činnost	62
Graf č. 15: Motivace žáků k lepším výkonům.....	63
Graf č. 16: Povzbuzování žáků, kterým se nedaří	64
Graf č. 17: Udržení respektu a kázně při komunikaci se žáky	65
Graf č. 18: Drzost a odmlouvání žáků.....	66
Graf č. 19: Srozumitelnost vysvětlení požadavků a pravidel	67
Graf č. 20: Prostor pro výběr činností	68
Graf č. 21: Samostatné návrhy na činnosti	69
Graf č. 22: Vytvoření prostoru k dotazům a názorům žáků	70
Graf č. 23: Používání humoru v komunikaci.....	71
Graf č. 24: Schopnost zasmát se před žáky sám sobě	72
Graf č. 25: Efektivní řešení konfliktů.....	73
Graf č. 26: Přístup k žákům s tolerancí a úctou.....	74
Graf č. 27: Věnování pozornosti jedincům na okraji skupiny.....	75
Graf č. 28: Shazování a zesměšňování žáků.....	76
Graf č. 29: Oceňování se navzájem	77
Graf č. 30: Požádat žáky o pomoc	78
Graf č. 31: Dodržování slibů dané žákům	79
Graf č. 32: Uznání chyby před žáky	80

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Vzor dotazníku

Příloha č. 1

Vzor dotazníku

Dobrý den,

jmenuji se Petra Černecká a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Řízení volnočasových aktivit na Univerzitě Palackého v Olomouci. Ve své diplomové práci se zabývám pedagogickou komunikací. Tímto Vás zdvořile žádám o vyplnění krátkého dotazníku, který je součástí mého empirického výzkumu a jehož vyplnění Vám nebude trvat více než 10 minut. Dotazník je anonymní a Vámi vyplněné údaje budou zpracovány pouze pro účely výzkumu mé diplomové práce.

Děkuji za spolupráci a za Váš čas při vyplňování dotazníku. V každé otázce zaškrtněte prosím vždy jednu vhodnou možnost nebo vyplňte podle potřeby.

Demografické údaje

1) Jaké je Vaše pohlaví?

Muž

Žena

2) Kolik je Vám let?

Uveďte:.....

3) Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Uveďte:

4) Jaké máte nejvyšší dokončené vzdělání?

Středoškolské

Vyšší odborné

Vysokoškolské

5) Jaká je Vaše pracovní pozice?

Pedagog volného času

Vychovatel

Učitel

Vlastní dotazník

Uveďte prosím, jak moc považujete ve Vaší práci (vychovatele / pedagoga volného času / učitele) za **důležité** uplatňovat následující dovednosti. Stupeň důležitosti prosím vyznačte na škále 1 (rozhodně důležité) - 5 (rozhodně nedůležité).

Stupnice má tuto podobu:

rozhodně důležité	spíše důležité	nevím	spíše nedůležité	rozhodně nedůležité
1	2	3	4	5

1. Navodit příjemnou atmosféru během komunikace s žáky.
2. Jasně a srozumitelně žákům vysvětlit požadavky a postup či pravidla činnosti.
3. Udržet si respekt a kázeň při komunikaci se žáky.
4. Dávat žákům prostor pro výběr činností.
5. Naslouchat žákům.
6. Dodržovat sliby dané žákům.
7. Projevovat před žáky nadšení a radost ze společné činnosti.
8. Poradit si s drzostí a odmítáním žáků.
9. Dávat žákům najevo své uznání, oceňovat je.
10. Uznat před žáky svou chybu, omluvit se.
11. Nechat žáky, aby sami přicházeli s návrhy na činnosti.
12. Sdílet se žáky své emoce (pozitivní i negativní).
13. Navodit uvolněnou a spontánní atmosféru během komunikace se žáky.
14. Používat v komunikaci se žáky humor.
15. Nadchnout žáky pro téma nebo činnost.
16. Učit žáky, aby efektivně řešili konflikty, které mezi nimi vznikají.
17. Nechat žáky, aby vyprávěli své zážitky.
18. Přistupovat k žákům s tolerancí a úctou bez rozdílu.
19. Zasmát se před žáky sám/sama sobě.
20. Věnovat pozornost jedincům na okraji skupiny.
21. Motivovat žáky k lepším výkonům.
22. Vést se žáky individuální rozhovory.

23. Povzbuzovat žáky, když se jim nedaří.
24. Dávat prostor dotazům a názorům žáků.
25. Vyhýbat se jakémukoliv shazování či zesměšňování žáků.
26. Povzbuzovat žáky, aby se oceňovali navzájem.
27. Všimnout si problémů, které žák y trápí.
28. Požádat žáky o pomoc.

Uved'te prosím, jak moc považujete ve Vaší práci (vychovatele / pedagoga volného času / učitele) za **náročné** uplatňovat následující dovednosti:

Stupeň důležitosti prosím vyznačte na škále 1 - 5.

Stupnice má tuto podobu:

rozhodně náročné	spíše náročné	nevím	spíše snadné	rozhodně snadné
1	2	3	4	5

1. Navodit příjemnou atmosféru během komunikace s žáky.
2. Jasně a srozumitelně žákům vysvětlit požadavky a postup či pravidla činnosti.
3. Udržet si respekt a kázeň při komunikaci se žáky.
4. Dávat žákům prostor pro výběr činností.
5. Naslouchat žákům.
6. Dodržovat sliby dané žákům.
7. Projevovat před žáky nadšení a radost ze společné činnosti.
8. Poradit si s drzostí a odmlouváním žáků.
9. Dávat žákům najevo své uznání, oceňovat je.
10. Uznat před žáky svou chybu, omluvit se.
11. Nechat žáky, aby sami přicházeli s návrhy na činnosti.
12. Sdílet se žáky své emoce (pozitivní i negativní).
13. Navodit uvolněnou a spontánní atmosféru během komunikace se žáky.
14. Používat v komunikaci se žáky humor.
15. Nadchnout žáky pro téma nebo činnost.
16. Učit žáky, aby efektivně řešili konflikty, které mezi nimi vznikají.

17. Nechat žáky, aby vyprávěli své zážitky.
18. Přistupovat k žákům s tolerancí a úctou bez rozdílu.
19. Zasmát se před žáky sám/sama sobě.
20. Věnovat pozornost jedincům na okraji skupiny.
21. Motivovat žáky k lepším výkonům.
22. Vést se žáky individuální rozhovory.
23. Povzbuzovat žáky, když se jim nedaří.
24. Dávat prostor dotazům a názorům žáků.
25. Vyhýbat se jakémukoliv shazování či zesměšňování žáků.
26. Povzbuzovat žáky, aby se oceňovali navzájem.
27. Všimnout si problémů, které žáky trápí.
28. Požádat žáky o pomoc.

Pokud chcete, napište prosím jakoukoliv Vaši osobní reflexi k výše uvedeným otázkám. Nakolik vnímáte komunikaci se žáky jako důležitý aspekt Vaší práce? S jakými potížemi se potýkáte a co Vám naopak dělá radost?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Petra Černecká
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Specifika komunikace vychovatele a pedagoga volného času ve srovnání s komunikací učitele
Název v angličtině:	Specifics of Communication of an Educator and a Leisure Time Tutor Compared to Teacher Communication
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývala problematikou specifik komunikace vychovatele a pedagoga volného času ve srovnání s komunikací učitele. Teoretická část diplomové práce byla zpracována na základě relevantní odborné literatury a internetových zdrojů.</p> <p>Empirická část diplomové práce popisovala kvantitativní výzkum v oblasti pedagogické komunikace, včetně vymezení cíle výzkumu, výzkumného problému, výzkumné strategie, metody sběru dat, výzkumného vzorku, průběhu výzkumem a vyhodnocení výzkumu. V práci docházíme k závěru, že ačkoliv některé aspekty komunikace se mezi jednotlivými typy pedagogů liší, většina z těchto rozdílů není příliš výrazná.</p>
Klíčová slova:	Volný čas, pedagog volného času, vychovatel, učitel, komunikace.
Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis dealt with specifics of communication of an educator and a leisure time tutor compared to teacher communication. The theoretical part is based on the relevant printed and electronic sources.</p> <p>The empirical part of the diploma thesis described quantitative research in the field of educational communication, including the definition the targets of research, research of problém, strategy of research, methods of data collection, research sample, course of research and the research. In the thesis we came to conclusion, that some aspects of communication between particular types of pedagogues are different, the most of differences are not too much significant.</p>
Klíčová slova angličtině:	Leisure time, leisure educator, tutor, teacher, communication.
Přílohy vázané v práci:	1 příloha - dotazník
Rozsah práce:	99
Jazyk práce:	Český jazyk