

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Zuzana Melounová

Úskalí komunikace pedagogických pracovníků s rodinnými
příslušníky dětí s narušenou komunikační schopností

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

V Olomouci dne 8. 4. 2014

.....
Zuzana Melounová

Motto:

„Lidská společnost je v podstatě síť vztahů mezi lidmi. Když si ji představíme jako rybářskou síť, pak uzly představují lidi a provázky či lana vztahy mezi nimi. A co vlastně je, toto lanoví v lidském světě? Jedna odpověď je, že je to komunikace.“

(Argyle a Trower, 1979)

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

Ráda bych také poděkovala všem rodičům a pedagogům, kteří vynaložili čas i úsilí a vyplnili dotazníky potřebné pro realizaci výzkumného šetření.

OBSAH

Úvod.....	7
1 VYMEZENÍ TERMÍNŮ.....	8
2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST.....	10
2.1 Etiologie narušené komunikační schopnosti	10
2.2 Klasifikace narušené komunikační schopnosti	10
2.2.1 Vývojová nemluvnost (narušený vývoj řeči a vývojová dysfázie)	11
2.2.2 Získaná orgánová nemluvnost (Afázie).....	14
2.2.3 Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)	16
2.2.4 Narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie).....	18
2.2.5 Narušení plynulosti řeči (tumultus sermonis, balbuties)	19
2.2.6 Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)	21
2.2.7 Narušení grafické stránky řeči	23
2.2.8 Symptomatické poruchy řeči.....	24
2.2.9 Poruchy hlasu.....	25
2.2.10 Kombinované vady a poruchy řeči.....	26
3 Lidská komunikace.....	27
3.1 Řeč a jazyk	28
3.2 Verbální a neverbální komunikace	28
3.2.1 Verbální komunikace.....	29
3.2.2 Neverbální komunikace	29
4 Zdravá Komunikace	31
4.1 Charakteristika zdravé komunikace	31
4.2 Aktivní naslouchání	32
4.3 Asertivita, pasivita a agresivita v komunikaci	33
4.3.1 Jednoduché asertivní reakce	34

5	Škola, učitel a rodič, jejich vzájemná komunikace a spolupráce	36
5.1	Realizace spolupráce a komunikace školy a rodičů a jejich obvyklé formy	37
5.2	Realizace spolupráce a komunikace školy s rodiči a její méně obvyklé formy..	39
5.3	Komunikační bariéry mezi rodiči a pedagogy	40
5.4	Zásady a doporučení pro pedagogické pracovníky při komunikaci s rodiči	42
6	Metodika výzkumného šetření	43
6.1	Cíl práce	43
6.2	Metody šetření.....	43
6.3	Organizace výzkumného šetření	44
6.4	Charakteristika výzkumného souboru.....	44
7	Výsledky výzkumného šetření	45
7.1	Návratnost dotazníků	45
7.2	Hodnocení a porovnání výsledků obou výzkumných vzorků	46
7.3	Závěry výzkumného šetření a diskuze	71
	ZÁVĚR.....	73
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
	SEZNAM TABULEK	77
	SEZNAM GRAFŮ	78
	SEZNAM ZKRATEK.....	79
	PŘÍLOHY	80
	ANOTACE	86

Úvod

Otázka komunikace všeobecně je v dnešní době velice diskutovaným tématem. Můžeme se setkat s názory, že komunikace je důležitá či dokonce klíčová pro správný vývoj jedince a formování jeho vztahů. Komunikujeme neustále, když si myslíme, že tomu tak není.

Razantní změny, které proběhly v posledních letech v oblasti školství, nás nutí zabývat se problematikou komunikace v této oblasti, konkrétně komunikací mezi školou a rodiči žáků. V užším významu je pak nutné zabývat se přímo komunikací mezi rodičem a pedagogickým pracovníkem. Komunikace, i když je ve své podstatě lidskou přirozeností, není tak jednoduchá a jednostranná jak se zdá. Nese v sobě plno úskalí, neočekávaných situací a s nimi spojených reakcí. Otázce komunikace je věnována druhá část této práce. Tato část se zabývá komunikací samotnou, vymezuje ji a popisuje její druhy. Je také zaměřena na funkční komunikaci. V neposlední řadě se v této práci také věnujeme již konkrétněji komunikaci mezi rodičem a školou, popřípadě samotným pedagogem.

V první části bakalářské práce se zabýváme vymezením termínů a narušenou komunikační schopností, její podrobnou klasifikací včetně etiologie a symptomatologie. Praktická část této bakalářské práce se věnuje hledání konkrétních úskalí komunikace mezi rodinnými příslušníky a pedagogickými pracovníky na vybrané základní škole.

1 VYMEZENÍ TERMÍNŮ

Pro potřeby této práce používáme v textu termíny, jejichž specifikací se bude zabývat tato kapitola.

- **Komunikace**

Komunikace, i přesto že je velmi používaným termínem, nemá jednotnou definici. Tento termín se používá v celé řadě vědních oborů a její konkrétní význam se v každém z nich, byť nepatrně, liší. Ve všeobecné rovině chápe Klenková (2006, s. 27) komunikaci jako „*složitý proces výměny informací*“. Podrobněji si termínu komunikace věnujeme v kapitolách č. 3 a č. 4.

- **Pedagogický pracovník**

Pro vysvětlení pojmu „pedagogický pracovník“, který se objevuje v této práci, jsme vybrali definici, kterou uvádí Školský zákon.

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

Pro naši práci považujeme za pedagogického pracovníka konkrétně třídní učitelky a učitele, učitelky a učitele, vychovatelky a vychovatele, ředitele či ředitelky školy, logopedy a logopedky a školního psychologa či psycholožku.

- **Rodič, rodinný příslušník**

V této práci se také objevují pojmy rodič, v praktické části této práce pak také rodinný příslušník.

Pro tuto bakalářskou práci považujeme za rodinného příslušníka, každého jednoho jedinice, který patří do užší i blízké rodiny. Za rodinného příslušníka v této práci považujeme i pěstouny, poručníky a adoptivní rodiče dětí.

- **Dítě s narušenou komunikační schopností**

Pro vysvětlení „dítěte s narušenou komunikační schopností“ použijeme definici narušené komunikační schopnosti, kterou uvádí Lechta (in Klenková 2006). Dítě s narušenou komunikační schopností je dítě, jehož jedna nebo více rovin jazykových projevů působí rušivě vzhledem ke komunikačnímu záměru. Komunikační schopnost může být narušena v jedné ze čtyř rovin, ale také ve verbální i neverbální, mluvené i grafické formě komunikace. Narušena může být expresivní i receptivní složka.

2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

„Komunikační schopnost jedince je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.“ (Lechta in Klenková 2012, s. 56)

2.1 Etiologie narušené komunikační schopnosti

Příčiny vzniku narušení komunikační schopnosti jsou různé. Stejně tak různé může být i dělení jednotlivých faktorů. Pipeková (2010) uvádí následující:

- Orgánové, kdy narušení komunikační schopnosti vzniká na základě orgánového poškození (například nádorové onemocnění hlasivek, které má za následek poškození způsobující poruchy hlasu)
- Funkční, kdy narušení komunikační schopnosti vzniká na základě narušení funkce orgánu podílejícího se na tvorbě řeči.

Podle stupně narušení komunikační schopnosti rozlišujeme narušení:

- Totální (úplné)
- Parciální (částečné)

2.2 Klasifikace narušené komunikační schopnosti

Pro klasifikaci narušené komunikační schopnosti se v logopedii nejčastěji užívá symptomatická klasifikace. Tato klasifikace dělí narušenou komunikační schopnost do deseti kategorií, podle toho, jaký symptom je pro jednotlivá narušení typický. (Lechta in Pipeková 2010)

- 1) vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
- 2) získaná orgánová nemluvnost (afázie)

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

2.2.1 Vývojová nemluvnost (narušený vývoj řeči a vývojová dysfázie)

V dnešní logopedii k termínu vývojová nemluvnost používáme významově ekvivalentní termín narušený vývoj řeči. (Mlčáková 2010)

2.2.1.1 Narušený vývoj řeči

Vývoj řeči je velice složitý proces, který probíhá spolu s vývojem vnímání, motoriky a myšlením a je těmito ovlivňován. Na vývoji řeči se podílí celá řada faktorů, které můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. Za vnitřní faktory považujeme stav organismu a fyzické i mentální schopnosti dítěte. Jsou zde velice podstatné vrozené dispozice a nadání pro řeč, správně vyvinutý nervový systém, orgány podílející se na tvorbě řeči, nepoškozená funkce sluchového a zrakového analyzátoru a stejně tak i dobrý fyzický i psychický vývoj. V neposlední řadě je podstatná i uspokojující úroveň intelektu. (Klenková 2006)

Za vnější faktory, které mohou ovlivnit vývoj řeči jedince, považujeme především vliv prostředí a výchovy. V neposlední řadě je to také správný mluvní vzor a dostatečné motivace dítěte ke komunikaci (Klenková 2006)

Problematikou narušeného vývoje řeči se věnuje spousta autorů, jako je například slovenská autorka působící i v České republice Mikulajová (2005) nebo též Lechta (2002).

Můžeme se setkat s velkým množstvím pohledů na tuto problematiku a to zejména z toho důvodu, že příčin vzniku narušeného vývoje řeči a taktéž i jeho projevů je nespočet.

Mikulajová (in Klenková 2006) chápe narušený vývoj řeči jako „*systemové narušení jedné, více nebo všech oblastí vývoje řeči (osvojování mateřského jazyka, rozvíjení jazykových schopností) u dítěte s ohledem na jeho chronologický věk. Deficity se pak mohou projevat v rovině morfologicko-syntaktické, lexikálně sémantické, foneticko-fonologické a pragmatické.*“

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

- Opožděný vývoj řeči – při opožděném vývoji řeči pozorujeme takové opoždění, které lze v průběhu dalšího vývoje, pomocí včasného zásahu, eliminovat a dosáhnout tzv. normy, ale s časovým opožděním. Příčinami opožděného vývoje řeči může být nedostatečná motivace a stimulace dítěte nebo nepodnětné řečové prostředí. Určitý vliv může mít i dědičnost, kde se sklony k opoždění vývoje řeči většinou přenáší ze strany otce a spíše se projevuje u chlapců. Opožděný vývoj řeči můžeme pozorovat u dětí s opožděným vývojem centrální nervové soustavy a také u dětí s nedoslýchavostí. Dále také u dětí s vadami zraku, které zapříčiňují špatnou zrakovou percepci, u dětí s poruchou intelektu, autistickými rysy či autismem. Opožděný vývoj řeči můžeme také pozorovat u dětí s akustickou dysgnozií. (Mlčáková 2010)

Z hlediska přístupu k dětem s opožděným vývojem řeči Klenková (2006) doporučuje co nejdříve zařadit do kolektivu dětí (opožděný vývoj řeči se častěji projevuje u dětí nenavštěvujících mateřskou školu), rozvíjet u dítěte porozumění řeči, sluchovou a zrakovou percepci, aktivní a pasivní slovní zásobu, motorické schopnosti a spontánní řeč. Úkolem logopeda je v rámci logopedického poradenství pomoci a doporučit vhodný postup pro stimulaci správného řečového vývoje. Úkolem rodičů je pak poskytovat dítěti správný mluvní vzor, pomocí her se snažit dítě zapojit do komunikačních situací, ale nenutit ho k mluvnímu projevu.

- Omezený vývoj řeči – projevuje se ve všech jazykových rovinách. U tohoto vývoje řeči již nemůžeme očekávat návrat do normy. Můžeme jej diagnostikovat u dětí

s těžkým sluchovým postižením, mentálním postižením nebo u dětí s poruchou autistického spektra. Ojedinele se může vyskytnout u dětí, vyrůstajících v nepříznivém a nepodnětném prostředí. (Mlčáková 2010)

- Přerušovaný vývoj řeči – správný vývoj řeči je přerušen například následkem těžkého úrazu, závažného duševního onemocnění, nádorového onemocnění mozku nebo těžkého psychického trauma. Za příznivých podmínek, které představují vyléčení primárního onemocnění, se křivka vývoje řeči opět vrátí do normy. Pokud ovšem následkem primárního onemocnění vznikne onemocnění sekundární (např. vznik sluchového postižení nebo dětské demence), můžeme pozorovat omezený vývoj řeči. (Mlčáková 2010)
- Odchylný (scestný) vývoj řeči – projevuje se nesprávným vývojem řeči pouze v některých z jazykových rovin. Vzniká například při rozštěpech patra, kdy můžeme pozorovat poruchy artikulace. (Mlčáková 2010)

2.2.1.2 Vývojová dysfázie

V mezinárodní literatuře se při definování vývojové dysfázie objevuje terminologická nejednotnost. Dříve se objevovaly pojmy jako sluchoněmota, alálie, dětská vývojová nemluvnost nebo afemie (Klenková 2006). Mikulajová, Rafajdusová (1993) uvádí také termíny dyslogie, vývojová afázie nebo anglické termíny „developmental language disorder“ a „specific language impairment“.

Nicméně v našich podmínkách používáme termín vývojová dysfázie, který vznikl z přípony dys-, což naznačuje, že se jedná o narušení doposud nevyvinutých funkcí a o narušení vrozené. Další část slova – fázie, pak pochází z řeckého slova *fasi*, které v překladu znamená mluvit. (Mlčáková 2010)

Pokud bychom měli definovat vývojovou dysfázii použijeme definici Mikulajové, Rafajdusové (1993, s. 30): „*Vývinová dysfázia sa diagnostikuje vtedy, keď je prítomný narušený vývin jazykových schopností, ktorý sa nedá vysvetliť ani mentálnou retardáciou, ani*

fyzickým handicapom, ani poruchou sluchu, ani citovou depriváciou či emočnými poruchami ani nepriaznivými vplyvmi prostredia a výchovy.“

Na príčinách vzniku se stále ještě odborníci nemohou shodnout. Nejčastěji se ovšem objevuje názor, že vývojovou dysfázií způsobuje přítomnost bilaterální difúzní kortikální léze (Dlouhá in Vitásková 2005) a také multifaktoriální příčiny (Mikulajová in Vitásková 2005).

Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) z roku 1992 rozeznáváme dva typy vývojové dysfázie a to F80.1 Expresivní porucha řeči a F80.2 Receptivní porucha řeči (Mlčáková 2010). Vitásková (2005) tvrdí, že vývojová dysfázie se většinou vyskytuje v takzvané smíšené neboli kombinované formě.

Oblast projevů vývojové dysfázie je velice rozsáhlá. Z pohledu sluchové percepce můžeme pozorovat obtíže při rozlišování distinktivních rysů hlásek, artikulační neobratnost a z ní vyplývající specifické asimilace hlásek. (Mlčáková 2010) Z pohledu uchování a zpracování informací se u klientů s dysfázií se setkáváme s poruchou krátkodobé, verbálně akustické paměti. Griffithsová (in Mikulajová, Rafajdusová 1993) tvrdí, že děti s vývojovou dysfázií mají velmi slabý smysl pro rytmus a to především v oblasti hudby, zpěvu, tance a pohybu, z čehož vyplývají poruchy rytmických schopností. Ve spojení s poruchami krátkodobé paměti můžeme pozorovat neschopnost dítěte s vývojovou dysfázií zopakovat několik pohybů za sebou v určitém pořadí. V oblasti jazykových schopností se setkáváme s výrazným symptomem, což jsou dysgramatismy. Objevují se jak v morfologii, tak v syntaxi (Mlčáková 2010). Lejsek (in Klenková 2006) uvádí, že se u dětí s vývojovou dysfázií objevuje dyslexie, dyspraxie, porucha kresby, neschopnost udržet dějovou linii a porucha jemné motoriky a lateralizace.

2.2.2 Získaná orgánová nemluvnost (Afázie)

Afázie spadá do odvětví získaného narušení komunikační schopnosti. Jelikož se jedná o velice rozsáhlé odvětví logopedie, vznikl samostatný obor logopedie – afaziologie (Peutelschmiedová 2005).

Cséfalvay (in Kerekrétiová 2009, s. 227) definuje afázií takto: „*Afázia je získaná porucha produkcie a porozumenia reči, ktorá vzniká pri ložiskovom poškodení mozgu*“. Tato porucha

může mít velice variabilní projevy. Závažnost afázie závisí především na rozsahu poškození mozku a na tom, které jeho části byly poškozeny (Kerekretiová 2009).

Peutelschmiedová (2005) za nejčastější příčiny afázie považuje:

- Cerebrovaskulární onemocnění vyvolávající patologické změny krevního zásobení mozku
- Náhlé mozkové příhody
- Úrazy mozku
- Nádorová onemocnění mozku
- Spontánní mozková krvácení
- Demence (Alzheimerova choroba)

Klenková (2006) přidává:

- Encefalitidy a meningoencefalitidy
- Intoxikace centrální mozkové soustavy (drogy, alkohol)

V dnešní afaziologii se můžeme setkat s osmi základními symptomy, které uvádí Klenková (2006)

- **Parafázie** – typickým projevem parafázie je deformace slov. Můžeme ji rozlišit do tří typů:
 - Fonemická – slovo je deformováno jen v některých prvcích a významu lze porozumět. Často se jedná pouze o záměnu fonému (například židle – žadle)
 - Sémantická – slovo, které si klient nemůže vybavit, nahrazuje jiným, významově podobným, nebo opisnou formou
 - Žargonová – jedná se o velmi těžkou slovní deformaci, kdy je porozumění takřka nemožné. Slovo je změněné a vniká novotvar.
- **Parafrázie** – jedná se o snížení schopnosti až úplnou neschopnost vyjadřovat se ve větách.
- **Perserverace** – znamená ulpívání na předchozích podnětech, kdy již onen podnět nepůsobí.
- **Logorhea** – neboli překotná mluva. Projevuje se zrychleným tempem řeči se sníženou srozumitelností a výskytem žargonové parafázie.

- **Anomie** – neboli porucha pojmenování. Anomie je jedním z nejtypičtějších příznaků expresivní afázie. Představuje neschopnost vybavit si adekvátní pojem k určitému předmětu.
- **Neologismy** – afatici vytváří zcela nová slova. Jsou gramaticky nesprávná, nesrozumitelná a důsledkem je vznik nesmyslného sdělení.
- **Poruchy porozumění**

Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) z roku 1992 řadíme afázii mezi poruchy jazyka R 47.0 Dysfázie a afázie, kde dysfázie představuje částečnou ztrátu již nabytých funkcí a afázie ztrátu úplnou. (Mlčáková 2010)

Velice zjednodušenou klasifikaci pak uvádí Peuteleschmiedová (2005), kde afázii dělí na:

- **Expresivní** – afatik má problémy s expresivní složkou řeči, řadíme se Brocovu afázii, motorickou afázii
- **Senzorickou** – kam řadíme Wernickeho afázii
- **Totální** – neboli globální, která postihuje všechny složky řeči

2.2.3 Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)

Termín mutismus nejspíše vznikl z latinského slova *mutus*, což v českém překladu znamená němý. Tichá (in Kerekrétiová 2009, s. 274) uvádí následující definici mutismu: „*Mutizmus predstavuje získanú stratu reči na funkčnom podklade, ktorá nie je podmienená organickým poškodením CNS.*“

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

Mutismus, jelikož je velice specifickou poruchou, je považován za hraniční oblast mezi psychiatrií, psychologii, foniatrií a logopedií (Klenková 2006).

V odborných publikacích se můžeme setkat s dělením mutismu na elektivní a totální (Tichá in Kerekrétiová 2009).

- Elektivní mutismus – velice často je užíváný termín selektivní nebo výběrový mutismus. Projevuje se mlčením v přítomnosti určité osoby nebo v určité situaci.
- Totální mutismus – tento typ je poměrně vzácný. Totální mutismus můžeme diagnostikovat tehdy, když jedinec nekomunikuje pomocí řeči s žádnou osobou v žádné situaci.

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

Elektivní mutismus je považován za psychickou poruchu, která vzniká jako obranný mechanismus, jako reakce na traumatizující podnět nebo chronickou frustraci, kdy dítě nemá uspokojeny základní psychické potřeby. Nejčastěji se elektivní mutismus objevuje u dětí v předškolním a mladším školním věku. (Mlčáková 2010)

Klenková (2006) tvrdí, že se v praxi nejčastěji příčiny vzniku mutismu dělí do těchto tří skupin:

- Bezprostředně vyvolávající faktory
 - začátek školní docházky – je jedním z nejčastějších faktorů, dále pak změna prostředí, stěhování, konflikty v rodině, výsměch spolužáků, nepřiměřený trest.
- Predispoziční faktory
 - Rodinné faktory – závažné konflikty mezi rodiči, hyperprotektivní výchova, nejednotnost výchovy, trestání
 - Osobnostní rysy – zažívání pocitů viny, selhání, opoziční chování a úsilí o manipulaci s okolím
 - Faktory ovlivňující celkovou funkčnost dítěte, schopnost zapojení do sociální skupiny a adaptace na změny – intelektový deficit, řečová vada, tělesná stigmatizace
 - Chronické stresové faktory – obavy z trestu, nadměrná přísnost ze strany učitele, strach ze spolužáků, agresivita, výsměch
- Udržovací faktory
 - Přetrvávání výše uvedených skupin faktorů
 - Nevhodná reakce okolí na mutismus

2.2.4 Narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)

2.2.4.1 Rinolalie

„Rinolalie neboli huhňavost je porucha zvuku řeči, patologicky zaměněná nosovost. Jedná se o sníženou nebo zvýšenou nazalitu (nosovost) v mluvené řeči, poruchu jednotlivých hlásek při artikulaci, které závisí na činnosti patrohltanového (velofaryngeálního) uzávěru.“ (Klenková a kol. 2012, s. 64)

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

- otevřená huhňavost (rhinophonia aperta). Tento typ se projevuje zvýšenou nosovostí neboli hypernazalitou.
- Zavřená huhňavost (rhinophonia clausa). Tato se projevuje sníženou nosovostí neboli hyponazalitou.

Tyto dva, výše zmíněné typy, řadíme MKN – 10 do R49. 2 Hypernazalita a hyponazalita (Mlčáková 2010)

- Smíšená huhňavost (rhinophonia clausa), která vzniká kombinací hypernazality a hyponazality

U hypernazality můžeme příčiny vzniku dělit na organické, mezi které patří rozštěpy patra, centrální obrny, neurologická onemocnění, cévní mozkové příhody, nádorová onemocnění a mnoho dalších. Funkční příčiny hypernazality se objevují při snížené činnosti svalů velofaryngeálního u závěru a to především u osob dlouhodobě nemocných, při hysteriích a neurózách. Dále pak také u jedinců s mentálním postižením, neslyšících a nedoslýchavých, a to v důsledku nedostatečné zpětné sluchové vazby. Hypernazalita se také může objevit u osob, které měly při osvojování řeči nesprávný mluvní vzor. (Škodová a kol. 2012)

I u hyponazality můžeme dělit příčiny na organické a funkční. Mezi funkční příčiny řadíme vrozené úzké nosní průchody, deformace obličeje, hypertrofie krčních nebo nosních mandlí, deformace nosní přepážky po úrazu, nádorové onemocnění, cysty anebo jen obyčejnou rýmu. (Škodová a kol. 2012)

2.2.4.2 Palatolalie

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

Za orofaciální rozštěpy považujeme rozštěpy dutiny ústní, tváří a obličeje. Jedná se o velice těžké vrozené vady. Vznikají ve 4. – 9. týdnu nitroděložního vývoje a můžeme sem zařadit rozštěpy rtu, alveolárních výběžků, tvrdého a měkkého patra. (Klenková a kol. 2012)

Symptomatologie palatolalie má velmi rozsáhlou oblast symptomů. Za symptomy, které se objevují u všech osob s palatolalií řadíme poruchu zvuku řeči neboli rezonanci a poruchu artikulace. Další symptomy jako jsou poruchy mimiky, poruchy sluchu, opožděný vývoj řeči nebo poruchy neverbálního chování se u jedinců s palatolalií mohou nebo nemusí projevit.

2.2.5 Narušení plynulosti řeči (tumultus sermonis, balbuties)

2.2.5.1 Tumultus sermonis (breptavost)

Pro definování pojmu breptavost jsme vybrali definici, kterou uvádí Tarkowski (in Klenková 2008, s. 170): *„Jde o narušení komunikační schopnosti charakteristické tím, že si ho daná osoba neuvědomuje, má malý rozsah pozornosti, narušena je percepce, artikulace a formování výpovědi. Rovněž se jedná o narušení myšlenkových procesů programujících řeč na bázi dědičných predispozic. Breptavost je projevem centrálních poruch řeči a působí na všechny komunikační cesty, tj. čtení, psaní, rytmus, hudebnost a chování.“*

Breptavost řadíme do okruhu narušení plynulosti řeči a Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10) ji řadí do F98. 6 Breptavost (Mlčáková 2010)

Příčiny vzniku breptavosti ještě stále nejsou zcela objasněny. Dnešní logopedové se shodují především na genetických dispozicích, organickém podkladu (poškození mozku) nebo

neurotický charakter. (Klenková a kol. 2012) To, že na vznik breptavosti má vliv minimální poškození mozku v podkorové oblasti dokazuje i to, že téměř 50% pacientů s tumultem mají pozitivní nález na EEG. (Škodová a kol. 2007)

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

Klenková (2006) rozdělila příznaky do tří úrovní:

- První úroveň příznaků. Zde řadíme příznaky ovlivňující obsah výpovědi. Je to především neuvědomování si problému, dezorganizace myšlenek, bezobsažná řeč.
- Druhá úroveň příznaků. Do této oblasti řadíme příznaky týkající se formy výpovědi. Je to hlavně nesprávné tvoření vět a jejich chudá skladba.
- Třetí úroveň příznaků. Tyto příznaky se týkají výpovědi jako celku. Hovoříme zde o rychlém tempu řeči, opakování nejen slabik a slov, ale i vět, nepravidelném tempu řeči, monotónní řeči nebo chybné artikulaci.

Škodová (2007) uvádí i příznaky, které můžeme pozorovat v neverbálním projevu. Breptavost se projevuje impulzivním, unáhleným chováním. Jsou povrchní, roztržití a nepořádní. Jedinci s breptavostí jsou velmi špatnými posluchači.

2.2.5.2 Balbuties (kocktavost)

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

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

Příčinu vzniku koktavosti se do dnešních dnů nepodařilo přesně objasnit. Peutelschmiedová (2005) uvádí, že na vzniku koktavosti mohou mít vliv neurologické faktory, poškození mozku v těhotenství a v průběhu porodu, biochemické faktory, fyzikální změny ve fonačním ústrojí, odchylky interhemisferálních vztahů a genetické dispozice. Lechta (2010) zmiňuje, že důležitou roli z pohledu etiologie koktavosti hraje také negativní vliv sociálního prostředí nebo prožitá psychotraumata.

Koktavost má celou řadu příznaků, jejichž intenzita a četnost je individuální a je silně závislá na situaci, zdravotním stavu nebo únavě klienta. Symptomy můžeme pozorovat ve všech jazykových rovinách. (Klenková 2006) Klenková (2006) uvádí několik základních příznaků: narušení respirace, narušení fonace (na hlasivkových vazech se objevují spazmy, které způsobují obtíže s fonací), narušení artikulace (v důsledku spazmů), dysprozódie, embolofrázie (neboli slovní vmetky), parafrázie. U balbutiků můžeme pozorovat logofobii, problémy v písemném projevu, poruchy jemné motoriky. V oblasti tělesných projevů se může vyskytovat změněná frekvence pulsu, zvýšený krevní tlak, nespavost nebo zvýšená unavitelnost. (Klenková 2006)

2.2.6 Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)

2.2.6.1 Dyslalie

„Vadná výslovnost neboli dyslalie je přetrvávající odchylka výslovnosti jedné nebo více hlásek, kterou můžeme označit za vadný mluvní stereotyp – z hlediska zvuku hlásky, mechanismu či místa a způsobu jejího tvoření nebo obojího“. (Krahulcová 2003, s. 7)

Dle MKN – 10 řadíme dyslalii do kategorie F80 – specifické vývojové poruchy řeči a jazyka jako F80.0 Specifická porucha artikulace řeči (Krahulcová 2003)

V souvislosti s dyslalií je nutné zmínit termín fyziologická dyslalie. Jedná se o fyziologické problémy v řeči, vyskytující se u dětí mezi 3. až 4. rokem. Nesprávná výslovnost hlásek je v tomto věku běžná a měla by odeznít okolo pátého roku dítěte (Mlčáková 2010).

Krahulcová (2003) jmenuje tyto příčiny dyslalie:

- Dědičnost
- Vrozené dispozice

- Vlivy prostředí (špatný mluvní vzor, nepodnětné prostředí, citová deprivace nebo dumláni prstů a dlouhodobé užívání dudlíku.)
- Patologie mluvních orgánů
- Další postižení

Při popisu příznaků dyslalie používáme následující termíny (Mlčáková 2010):

- Mogilálie - neboli eliminace, kdy dítě hlásku pravidelně vynechává (například místo „králík“ vysloví „kálík“)
- Paralálie – neboli substituce, kdy dítě hlásku nahrazuje jinou, která je pro něj z pohledu výslovnosti jednodušší (například místo „vrata“, vysloví „vlata“)
- Nesprávně (vadně) tvořená hláska se vyjadřuje pomocí řeckého názvu hlásky s příponou – ismus. (například nesprávnou výslovnost hlásky R nazýváme rotacismus. Podle místa vadného tvoření hlásky přidáváme označení například velární rotacismus.

Dyslalii můžeme klasifikovat dle několika hledisek. Pro naši práci jsme vybrali klasifikaci dle rozsahu, kterou uvádí Klenková (2006)

- Dyslalia levis (simplex, parciální) – patologická výslovnost se projevuje pouze u jedné nebo jen u několika hlásek, a proto není srozumitelnost řeči narušena.
- Dyslalia gravis (multiplex) – nesprávná výslovnost se projevuje u více hlásek a je narušena srozumitelnost řeči.
- Dyslalia univerzalis (mnohočetná dyslalie) – nesprávná výslovnost se objevuje u většiny hlásek a řeč je téměř nesrozumitelná.

2.2.6.2 Dysartrie

„Termínem dysartrie označujeme vývojové i získané obtíže, které se projevují narušením motorické realizace řeči při organickém poškození centrálního nervového systému. V různé míře a rozsahu jsou přítomny poruchy respirace, fonace rezonance a artikulace.“
(Neubauer in Mlčáková 2010, s. 193)

Pokud hovoříme o částečné poruše artikulace, používáme termín dysartrie. Těžší stupeň dysartrie, kdy je řeč zcela nesrozumitelná, nazýváme termínem anartrie. (Klenková 2006)

Dle etiologie klasifikuje Neubauer (in Mlčáková 2010) dysartrii na:

- Vývojovou dysartrii – poruchy výslovnosti, které vznikly od počátku vývoje organismu a to na základě poškození centrální nervové soustavy. Velmi často se tento typ dysartrie vyskytuje u klientů s mozkovou obrnou (dříve dětskou mozkovou obrnou). Mozková obrna ovšem není podmínkou a vývojová dysartrie se může vyskytovat i samostatně.
- Získanou dysartrii – vzniká u dospělých osob po cévních mozkových příhodách, úrazech hlavy, onkologických nebo infekčních onemocněních mozku. Dysartrie se také objevuje u jedinců s Parkinsonovou chorobou, roztroušenou sklerózou a u jiných degenerativních onemocnění.

Dle MKN – 10 řadíme dysartrii a anartrii do R47.1 Anartrie a dysartrie (Mlčáková 2010).

2.2.7 Narušení grafické stránky řeči

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

Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) z roku 1992 rozlišujeme následující kategorie specifických vývojových poruch školních dovedností (F81):

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

Z pohledu etiologie se v dnešní logopedii přikláníme k multifaktoriální příčině vzniku specifických vývojových poruch školních dovedností. Kombinujeme endogenní příčiny, kam zařazujeme například genetické dispozice a exogenní příčiny, které spíše umocňují vnitřní

predispozice. Mezi exogenní příčiny řadíme způsob výchovy, didaktogenní vlivy nebo postoj rodičů ke škole a vzdělávání (Vitásková 2005)

Specifické vývojové poruchy školních dovedností se projevují u každého jedince i jednotlivé poruchy různě. Můžeme ovšem pozorovat například deficity pozornosti, zvýšenou unavitelnost, obtíže s pamětí, deficity v oblasti motoriky, obtíže v časoprostorové orientaci nebo emoční labilitu. Tyto projevy považujeme za nespecifické, což znamená, že je můžeme pozorovat i u jiných specifických vývojových poruch. Specifické poruchy se pak vztahují ke konkrétnímu typu specifické poruchy učení. (Vitásková 2005)

2.2.8 Symptomatické poruchy řeči

„Symptomatické poruchy řeči definujeme jako narušení komunikační schopnosti provázející jiné, dominantní postižení, nemoc, poruchu.“ (Lechta in Klenková 2006, s. 184)

Klenková (2006) dále uvádí, nenarušená komunikační schopnost může být dominantní, tedy že je hlavním symptomem nebo může být pouze symptomem dominantního postižení, onemocnění či poruchy.

Lechta (in Klenková 2006) popisuje tři základní příčiny vzniku symptomatických poruch řeči:

- Primární příčina (dědičnost) zapříčiní vznik dominantního postižení, jehož projevem je, mimo jiné, narušená komunikační schopnost
- Primární příčina zapříčiní vznik dominantního postižení se sekundárně narušenou komunikační schopností. Současně také primární příčina způsobí tak zvané paralelní postižení, které má negativní vliv na komunikační schopnost
- Dvě a více primárních příčin negativně ovlivňují komunikační schopnost jedince.

Klenková (2006) tvrdí, že nejčastěji se můžeme setkat se symptomatickou poruchou řeči u osob s mozkovou obrnou (dříve dětská mozková obrna) a u jedinců s mentální retardací. Často se také objevuje u osob se sluchovým nebo zrakovým postižením.

2.1.9 Poruchy hlasu

Dle logopedického slovníku definujeme hlas jako „*prostředek lidské komunikace*“ (Dvořák 2001, s. 77)

V oblasti poruch hlasu se logopedie velice úzce setkává s lékařským oborem foniatrie, který se přímo specializuje na hlas a jeho poruchy. (Klenková 2006). Poruchy hlasu obecně nazýváme termínem dysfonie, úplnou absenci hlasu nazýváme afonií. (Kerekrétiová 2009)

Dle Mezinárodní klasifikace nemocí zařazujeme F 44.4 Psychogenní dysfonie a afonie (Dvořák 2001)

Peutelschmiedová (2005) uvádí některé nejčastější příčiny vzniku poruch hlasu:

- Dědičnost
- Vliv prostředí
- Hormonální odchylky
- Audiogenně podmíněné poruchy
- Operační zákroky

Jednou z příčin vzniku poruch hlasu je bezesporu nesprávné dodržování hlasové hygieny. (Klenková 2006)

Dělení poruch hlasu na funkční a orgánové uvádí Peutelschmiedová (2005):

- Funkční poruchy:
 - Psychogenní dysfonie – jedinec je schopen pouze šepotu, hlasivky bez nálezu, evidentní odezva na psychický problém
 - Spastická dysfonie – projevuje se nadměrným úsilím při tvorbě hlasu
 - Fonastenie – úzkostná hlasová neuróza, objevují se pocity pálení v krku a dráždění ke kašli
 - Rheseastenie – fonační hlasová slabost hlasových profesionálů
- Organické poruchy
 - Nedomykavost hlasivek – nedostatečný závěr hlasivek při fonaci

- Uzlíky – uzlíky jsou drobné útvary na hlasivkách, brání vytvoření správného hlasového závěru, hlas je dyšný a slabý, objevuje se chrapot (Mlčáková 2010)
- Důsledky nádorového onemocnění a endokrinních poruch

2.2.10 Kombinované vady a poruchy řeči

„Kombinovaná vada je kombinací dvou a více různých vad nebo poruch u jediného člověka“ (Slowík 2007, s. 147). Za kombinované postižení nemůžeme považovat postižení, kdy druhá vada vznikla jako důsledek primární vady nebo pokud mají obě vady stejnou příčinu vzniku. (Klenková 2006)

Resort školství člení žáky s kombinovaným postižením do tří skupin (Klenková 2006):

1. Skupina, kde je společným rysem mentální retardace. Mentální retardace je považována za dominantní postižení, ke kterému je přidružené postižení jiné.
2. Skupina, kterou tvoří kombinace vad tělesných, smyslových a vad řeči. Specifickou skupinou jsou osoby s hluchoslepotou
3. Třetí skupinu tvoří děti a žáci s poruchou autistického spektra, u nichž byly diagnostikovány další vady.

U osob s kombinovanými vadami je velice důležitý multidisciplinární přístup. V týmu odborných pracovníků spolupracujících na komplexní rehabilitaci jedince figuruje i logoped, který se v rámci logopedické intervence snaží zařadit augmentativní a alternativní systémy komunikace. (Klenková 2006)

3 Lidská komunikace

Definice pojmu komunikace se v mnoha zdrojích liší, a to převážně z toho důvodu, že tento termín je užíván v mnoha různých vědních oborech a to jak v pedagogice, tak například v psychologii, lingvistice, sociologii, antropologii, kybernetice, dopravě a v mnoha dalších oborech. (Klenková 2006).

Klenková (2006) chápe komunikaci jako lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.

Lidská komunikace je velmi významnou činností. Vzájemné vyměňování a sdělování informací je v rámci společnosti nazýváno sociální komunikací. Sociální komunikace je důležitá jak personalizaci a socializaci. Pod uvedeným pojmem personalizace si představíme proces utváření osobnosti, jedinečného a neopakovatelného jedince. Socializace vyjadřuje zapojení jedince do společnosti. (Jankovský 2003)

Termín komunikace vychází z latinského *communicatio*, které můžeme přeložit jako spojování, sdělování nebo také přenos, společenství nebo participace. (Klenková 2006)

Klenková (2006) uvádí, že komunikace nebo také dorozumívání je velmi složitý proces výměny informací a jejím základem jsou čtyři prvky, které se navzájem ovlivňují:

- Komunikátor – zdroj informace.
- Komunikant – příjemce informace
- Komuniké – nová informace, sdělení
- Komunikační kanál – nezbytná část komunikace. Aby si komunikant a komunikátor rozuměli, musí používat dříve dohodnutý stejný kód

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

Význam komunikace a její důležitost pro život lidí a společnost celkově nelze dostatečně ocenit. Bez komunikace by žádná společnost nemohla existovat. Komunikační schopnost je jednou z nejdůležitějších lidských schopností. (Klenková 2009)

Komunikace tvoří základ každé situace, v níž je přítomna více než jedna osoba. Jakékoliv jednání za přítomnosti jiné osoby považujeme za komunikační signál, a proto můžeme říct, že nelze nekomunikovat. (Rabušicová a kol. 2004) Jako příklad můžeme uvést situaci, kdy na ulici potkáme známého člověka a on se vyhne pozdravu nebo hovoru tím, že odvrátí svou tvář. Komunikuje, a to velmi významně, jeho sdělení je pro nás naprosto jasné.

3.1 Řeč a jazyk

Schopnost komunikovat závisí na správném užívání řeči a jazyka. Řeč je specifická lidská schopnost. Je to vědomé užívání jazyka – systému znaků a symbolů. Pomocí řeči člověk sděluje svá přání, myšlenky a pocity. Schopnost užívat řeč není vrozená, ovšem určité genetické dispozice nám umožňují se jí naučit. S termínem řeč je spojen i termín mluva neboli zevní, mluvená řeč. Ta vyjadřuje schopnost člověka vyjadřovat se sdělovacími prostředky, které jsou vytvářeny mluvidly. (Klenková 2006)

„Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky“ (Klenková 2006, s. 27). Jazyk i řeč spolu velice úzce souvisí. Aby se mohl člověk vyjádřit, promluvit (řeč), musí umět (jazyk) například český jazyk. (Klenková 2006)

3.2 Verbální a neverbální komunikace

I když na první pohled hraje v komunikaci hlavní roli verbální projev, dorozumívání probíhá i pomocí neverbálních prostředků. (Klenková 2006)

Klenková (2006) dále uvádí hlavní rozdíl mezi komunikací verbální a komunikací neverbální. Podstatnou odlišnost vidí v tom, že komunikace verbální je vždy doplněna komunikací neverbální, naopak neverbální komunikace může vystupovat samostatně.

V historickém vývoji komunikace nejdříve figurovala komunikace neverbální a až později se vyvinula verbální komunikace. (Praško, Prašková 2007)

3.2.1 Verbální komunikace

Do verbální komunikace řadíme všechny ty procesy komunikace, které jsou realizovány pomocí mluvené nebo psané řeči.

Pech (2009) říká, že kvalita verbální komunikace závisí na schopnosti jedince využívat slovní zásobu. V souvislosti se slovní zásobou používáme termíny aktivní a pasivní slovní zásoba. Do pasivní patří slova, výrazy nebo významy, které známe, rozumíme jim, ale nepoužíváme je. Do aktivní slovní zásoby patří slova, které v životě využijeme. Jako příklad Pech (2009) uvádí, že slovní zásoba vysokoškolsky vzdělaného člověka by měla být asi 50 000 výrazů, středoškoláka pak asi 20 000. Dále také autor podotýká, že nejen dosažené vzdělání určuje kvantitu vyjadřovacích prostředků, ale i například věk jedince má svou váhu. Praško, Prašková (2007) tvrdí, že značně důležitou součástí verbální komunikace je aktivní naslouchání.

3.2.2 Neverbální komunikace

Neverbální komunikaci chápeme jako komunikaci buď bez přítomnosti verbálních prostředků, nebo s jejich využitím (Pech 2007). Neverbální komunikace je automatická a hůře se ovládá vůlí, proto podle ní můžeme velice snadno poznat opravdový pocit nebo záměr. (Praško, Prašková 2007)

Neverbální komunikace tvoří podstatnou část lidské komunikace. Udává se, že 70% informací získáváme pomocí neverbální komunikace. Přes 50% toho co sdělujeme, vyjadřujeme mimikou, 40% informací přenášíme pomocí tónu hlasu, intonace a podobně. To co skutečně říkáme je jen 10%. (Jankovský 2003)

Praško, Prašková (2007) popisují tyto součásti neverbální komunikace:

- Zrakový kontakt
- Mimika – pohyby obličejových svalů, výraz tváře, pohyby očí a úst
- Kinetika – pohyby těla jako celku a chůze

- Gestika – pohyby rukou
- Optika – doteky, podání ruky, objetí
- Proxemika – vzdálenost (a její změny) od druhého
- Teritorialita – obsazení prostoru
- Posturologie – poloha těla, postavení rukou a nohou
- Paralingvistika – barva hlasu, rychlost řeči, plynulost řeči nebo síla a tón hlasu
- Jiné znaky-produkce – účes, úprava, oblečení, písmo, výtvary apod.

4 Zdravá Komunikace

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

Zdravá komunikace silně působí na kvalitu života. Strádání, zapříčiněné nedostatkem kvalitní lidské komunikace, se objevuje u osob opuštěných nebo žijících samotářsky, ale také u osob, které dlouhodobě žijí v partnerském vztahu s dysfunkční komunikací, u matek na mateřské dovolené, které jsou dlouhodobě odkázány pouze na komunikaci s dítětem. Deprivace se objevuje také u osob žijících v sociální, geografické nebo kulturní izolaci. U osob, které mají nedostatek zdravé komunikace, se velice často objevují vztahové a řečové poruchy. (Vybíral 2005)

4.1 Charakteristika zdravé komunikace

Vybíral (2005) ve své publikaci uvádí charakteristiky zdravé komunikace:

- Bezprostřednost reakce – neodkládáme odpověď na pozdější dobu. Dlouhé odmlky, které se mohou partnerovi jevit jako forma trestu nebo mohou partnera znejistit, často způsobují poruchu momentálního kontaktu. Tyto poruchy se mohou fixovat a zapříčiňují i delší poruchy ve vztahu. (Vybíral 2005)
- Kognitivní přizpůsobování – znamená „naladit se“ na stejnou jazykovou a inteligenční úroveň s komunikačním partnerem. Kognitivní přizpůsobování ovšem neznamená měnit své názory nebo se stát snadno ovlivnitelným. (Vybíral 2005)
- Zájem o druhého – pokud se zajímáme o komunikačního partnera, znamená to, že se zajímáme i o jeho sdělení. Zájem o druhého dáme najevo udržením zrakového kontaktu, pozorným nasloucháním, přátelským pohledem, sdílením emocí s partnerem, verbálními ale i neverbálními projevy. (Vybíral 2005)
- Reciprocita – neboli vzájemnost. Každý z komunikačních partnerů by měl mít přiměřeně stejný prostor pro své vyjádření. Při komunikaci není vhodné druhého přerušovat, nebo mu vůbec nedat příležitost se vyjádřit. (Vybíral 2005)

- Humor – humor v komunikačním procesu uvolňuje atmosféru, napomáhá udržet pozornost. V některých případech může být ale humor nevhodný a to v případě kdy je přehnaný, vulgární, urážlivý nebo v dané chvíli nevhodný. (Vybíral 2005)
- Tříkrát ne – při komunikaci není dobré zahrnout partnera nadbytkem požadavků, kritiky. Pokud chceme partnerovi vyjádřit zklamání, zbytečně toto vyjádření nedramatizujeme. Není nutné zklamání opakovaně připomínat nebo dělat dalekosáhlé závěry. (Vybíral 2005)
- Podpora vývoje a flexibility – zdravá komunikace povzbuzuje osobnostní rozvoj obou partnerů. Při zdravé komunikaci se uplatňuje tolerance a empatie. (Vybíral 2005)
- Konzistence interakcí – při nebo po zdravé komunikaci bychom se měli chovat konzistentně (stále stejně). Vyhybáme se pomluvám a snažíme se být upřímní. (Vybíral 2005)
- Uvolnění – na závěr zdravé komunikace by mělo dojít k uvolnění a odstranění případného napětí. (Vybíral 2005)

Při dodržování pravidel zdravé neboli funkční komunikace je vhodné sledovat celkové chování komunikačního partnera. Každý se projevuje jiným způsobem, ale je možné chování druhých sledovat a vypožorovat, jak se druhý v dané situaci cítí. Řídíme se především vlastní zkušeností a všímáme si, když se komunikační partner chová nezvykle. Za běžných okolností se většinou člověk nijak nápadně nechová, ale pokud se změní podmínky, může na tuto změnu partner reagovat nestandardně a může projevovat výkyvy v chování. (Vágnerová 2008)

V tomto případě je vhodné použít zásady funkční komunikace.

4.2 Aktivní naslouchání

Naslouchání je při komunikaci podstatným procesem. Je důležité pro porozumění tomu, co nám druhý říká a také k tomu, abychom vyjádřili zájem o jeho sdělení a pocity. Pomocí aktivního naslouchání dáváme druhému najevo, že rozumíme, co nám říká a že jeho sdělení akceptujeme. Pomocí aktivního naslouchání můžeme předejít konfliktu, nedorozumění. Můžeme zajistit pohodu komunikačního partnera, dodat mu sebevědomí, a více se od něj dozvědět. (Praško, Prašková 2007)

Praško, Prašková (2007) uvádí 9 zásad aktivního naslouchání:

- Neverbálním chováním dáváme najevo porozumění a přijetí
 - Udržujeme zrakový kontakt
 - Necháváme druhého domluvit
 - Dáváme najevo zájem (mimikou, gesty, tónem hlasu, přikyvováním hlavou apod.)
- Použijeme jednoduché slovní ujištění o tom, že nasloucháme
 - „hmm, aha...“
 - „Rozumím, chápu Vás...“
- Vcítíme se co nejvíce do partnera
- Přeformulujeme nejdůležitější myšlenky a pocity partnera (pomocí empatické reflexe)
- Použijeme otevřené otázky
- Použijeme oceňující výroky
- Parafrázujeme tu a tam to, co druhý řekl
- Použijeme sumarizující výroky
- Vyvarujeme se:
 - Čtení myšlenek, slyšení „mezi řádky“
 - Rad a doporučení, které nejsou vyžádány
 - Přerušování partnera a skákání do řeči

Použitím aktivního naslouchání v komunikaci, partnerovi ve své podstatě pomáháme. Povzbuzujeme ho k tomu, aby pokračoval ve sdělení, a ujišťujeme ho, že nás jeho sdělení zajímá. Pro naslouchání je potřeba používat mimoslovní signály, například pokývání hlavou, příklon těla směrem k hovořícímu, zrakový kontakt nebo mimické vyjádření zájmu (Praško, Prašková 2007).

4.3 Asertivita, pasivita a agresivita v komunikaci

Asertivita a asertivní jednání samotné bezesporu patří do odvětví lidské komunikace. Pech (2009) uvádí, že asertivita je takový styl jednání, jímž neomezujeme práva druhých lidí, ale současně si dovedeme ochránit vlastní práva a nároky. Tento autor přirovnává asertivitu

k tenké hranici mezi agresivitou a pasivitou. Pasivní člověk velmi často ustupuje ostatním, je nejistý a má nízké sebevědomí, má pocit že ho ostatní využívají a často tomu tak skutečně je. Pasivita se projevuje také jako neschopnost prosadit se a je velice nápadná v neverbálních projevech. (Praško, Prašková 2007). Naproti tomu agresivní člověk je neustále připraven zaútočit, nebere ohledy na druhé a často je psychicky zraňuje. Velice rád druhé soudí a neumí přiznat vlastní chybu. (Praško, prašková 2007)

Na pomezí agresivity a pasivity se nachází asertivita. Asertivní člověk ví, co chce a jakým způsobem toho dosáhne. Uvědomuje si důsledky svého chování. Umí naslouchat druhým, nepovyšuje se nad nimi a neponižuje je. Pokud kritizuje, tak věcně a konstruktivně. Jde mu především o spolupráci, nikoli o vítězství (Praško, Prašková 2007).

4.3.1 Jednoduché asertivní reakce

Jednoduché asertivní reakce jsou základními dovednostmi pro správné asertivní jednání a chování. Praško, Prašková (2007) uvádí a vysvětlují tyto reakce:

- **Reakce zpětnou vazbou** – neboli poskytnutí informace o tom, jak na nás působí konkrétní chování.
 - Pozitivní zpětná vazba posiluje určité chování a nabádá druhého k tomu, aby se jeho chování opakovalo.
 - Negativní zpětná vazba zeslabuje určité chování nebo také vede ke snížení pravděpodobnosti opakování tohoto chování.

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

- **Vyjádření a přijetí komplimentu**- komplimentem vyjadřujeme to, co se nám na tom druhém líbí, je důležité kompliment udělit jen tehdy, když je vhodný a jsme o něm přesvědčeni. Opět je nutné vyhnout se hodnocení. Při přijímání komplimentu je vhodné říci „děkuji“, a pokud chceme, můžeme přidat svůj pocit. Komplimenty nezlehčujeme a nepoužíváme ironii. (Praško, Prašková 2007)

- **Asertivní NE** – tato reakce spočívá ve schopnosti odmítnout to, co opravdu nechceme bez nutnosti vysvětlovat proč tomu tak je. (Praško, Prašková 2007)
- **Technika přeskakující gramofonové desky** – podstatou této techniky je mechanické opakování požadavku, dokud není náš požadavek splněn. Ignorujeme pokusy o odvedení od tématu nebo snahy o navození pocitu viny. (Praško, Prašková 2007)
- **Umění požádat o laskavost** – pro asertivní jednání je důležité naučit se požádat druhé o laskavost ve chvíli, kdy opravdu potřebuji pomoci. Je důležité nemít pocit viny nebo závaznosti. Naopak nevyužívat laskavost ke zneužívání druhé osoby. (Praško, Prašková 2007)
- **Technika otevřených dveří** – podstata této techniky spočívá v přijetí partnerova tvrzení. Souhlasíme s každou pravdou, pravděpodobnou pravdou i obecnou pravdou v jeho sdělení, uznáváme všechny argumenty, které se nám zdají oprávněné. Partnerovi postupně dochází další argumenty a ztrácí energii pro hledání dalších. Naopak ovšem nesouhlasíme s věcmi, které nás ponižují. (Praško, Prašková 2007)
- **Negativní dotazování** – pomáhá rozvést a upřesnit komunikaci. Tuto techniku používáme v situaci, kdy nás někdo kritizuje. Jednoduchými otázkami se doptáváme a snažíme se rozšířit nebo upřesnit partnerovo sdělení, respektive jeho kritiku. (Praško, Prašková 2007)
- **Negativní aserce** – podstatou techniky negativní aserce je vyjádření práva chybovat, nebýt dokonalí a převzít za své nedostatky plnou zodpovědnost (Praško, Prašková 2007).

5 Škola, učitel a rodič, jejich vzájemná komunikace a spolupráce

V této kapitole se věnujeme již přímé komunikaci rodinných příslušníků s pedagogickými pracovníky. Zároveň se v této kapitole kromě termínu komunikace objevuje také termín spolupráce, který je spíše pojmem nadřazeným k pojmu komunikace. Termín spolupráce užíváme především z toho důvodu, že v odborné literatuře, použité pro zpracování této kapitoly, je využíván nejčastěji.

Je nesporné, že komunikace mezi školou respektive učitelem a rodiči je důležitá, ba dokonce klíčová. (Čapek 2013). Fungující komunikace je tedy naprosto nezbytná a je na ní vystavěn základ vztahu mezi rodinou a školou. Payne (in Rabušicová a kol. 2004) uvádí, že do 70. Až 80. let minulého století byla komunikace mezi rodinou a školou omezena pouze na jednosměrný přenos informací ze školy k rodičům. K výraznějším kontaktům docházelo pouze tehdy, pokud bylo zapotřebí, řešit kázeňské nebo prospěchové problémy žáků. Až v posledních desetiletích se začaly „školní brány“ rodičům více otevírat. Nejprve byly vztahy rodičů a učitelů pouze na formální bázi a to zejména o výsledcích a chování jejich dětí. Teprve postupně dostávali rodiče možnost zapojit se do učebních aktivit ve třídě, konverzovat s pedagogickými pracovníky na neformální až přátelské úrovni a celkově mít větší příležitost prosazovat se ve školní výchově a vzdělávání dětí. (Rabušicová a kol. 2004)

Epsteinová (in Čapek 2013) popisuje několik stupňů zapojení rodičů do dění školy:

- Plnění základní rodičovských povinností
- Komunikace škola – rodiče
- Zapojení rodičů jako dobrovolníků do činnosti školy
- Zapojení rodičů do domácí přípravy
- Zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy
- Zapojení rodičů do školní komunity

Čapek (2013) upozorňuje, že v České republice není málo škol, které s rodiči jen komunikují, tedy dosahují nejvýše druhé úrovně. Rabušicová a kol. (2004, s. 6) ovšem uvádí, že *„Školy většinou nepřicházejí s jinými a novými nápady na rozvíjení tohoto vztahu – nevztahu. Staré způsoby fungují svými stereotypními cestami již léta a na první pohled se zdá, že není potřeba je měnit.“*

Čapek (2013) říká, že rodiče by měli s učiteli spolupracovat, ne s nimi bojovat. Samotní rodiče mohou velkou měrou přispět k úspěchům a dobrým výsledkům svého dítěte. Simonová (in Rabušicová a kol. 2004) dle výzkumu vyzorovala, že žáci, jejichž rodiče se více zapojovali do dění školy, měli lepší prospěch, docházku, chování a chodili do školy připraveni lépe. Na druhou stranu si můžeme klást otázku: Jak může rodič spolupracovat s učitelem, který pro něj nemá vlídné slovo? Štech (in Čapek 2004) popisuje případy pedagogů, kteří o komunikaci s rodiči nejeví žádný zájem. Raději by je ve škole neviděli vůbec, a pokud ano, tak pouze ty, jejichž děti jsou problémové a neví si s nimi rady. Často se také ukazuje, že si neví rady ani s jejich rodiči, neví jak s nimi komunikovat.

5.1 Realizace spolupráce a komunikace školy a rodičů a jejich obvyklé formy

Čapek (2004) ve své publikaci uvádí několik různých forem spolupráce školy s rodiči. Považuje je za ty nejdůležitější a nejčastěji realizované v našich podmínkách. Pro podrobnější vysvětlení jsme vybrali níže uvedené.

- **Třídní schůzky a individuální konzultace**

Čapek (2013) považuje třídní schůzky za nejdůležitější interakci mezi rodiči a školou. Na třídních schůzkách se rodič dozvídá nejen informace o svém dítěti, jeho prospěchu a chování, ale utváří si názor na učitele a školu samotnou. V České republice jsou třídní schůzky na většině škol samozřejmostí. Bohužel se ale najdou školy, kde nemají potřebu tyto schůzky organizovat. Rozhodně tento krok svědčí o kvalitě, nebo spíše o nekvalitě školy a o naprosté ignoraci rodičů. Pro učitele je velice důležitá schopnost vést třídní schůzku a utvořit mezi rodiči příjemné klima a v neposlední řadě ukázat rodičům, že je pedagog na jejich straně a že v něm mohou mít plnou důvěru. (Čapek 2013)

- **Informační schůzka pro rodiče prvňáčků**

Tento typ navázání prvního kontaktu s rodiči se velice často v České republice využívá. Obvykle je pořádána v červnu a kromě rodičů budoucího prvňáčka jsou přítomny třídní učitelky, vedení školy a vychovatelky. Podávají se informace ohledně organizace školy,

psychické hygieny a také z oblasti spolupráce a aktivního zapojení rodičů do dění školy. (Kaiser in Čapek 2004)

- **Dny otevřených dveří**

Dny otevřených dveří jsou dnes poměrně často využívanou akcí, která by měla prezentovat školu, a to především budoucím žákům a jejich rodičům. Bohužel jen v některých školách mohou rodiče vidět i ukázkou vyučování a způsob práce s dětmi. Ostatní školy prezentují jen hezky zařízené, ale prázdné třídy. Rodičům může den otevřených dveří poskytnout informace o kvalitě nebo naopak nekvalitě školy. (Čapek 2013)

- **Koncerty a vystoupení pro rodiče**

Koncerty a různé druhy vystoupení jsou na dnešních školách běžné. Je důležité rodičům ukázat, že pedagogové umí pracovat se všemi dětmi, nejen s těmi talentovanými. (Čapek 2013).

- **Rodič na akci školy**

Tato forma spolupráce zahrnuje nejen pasivní účast rodičů na akcích školy, ale i jejich aktivní zapojení. Jedná se jak o pomoc při realizaci školních koncertů a přestavení, tak i samotná účast na těchto akcích. Na akce pořádané školou je vhodné zaslat rodičům pozvánky. Postupně přibývajícím počtem rodičů a pozorností veřejnosti bude motivovat pedagogy i samotné rodiče. (Čapek 2013)

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

Rodič by měl být informován o tom, že pokud chce navštívit výuku svého dítěte, je to možné. Pozvání rodičů do výuky má značná pozitiva. Rodič pozná své dítě také z jiné stránky, v třídním kolektivu. Návštěva vyučování umožní rodičům trávit více času s dítětem a také rodičům dodá pocit, že jsou potřební, že se mohou uplatnit. Tuto formu spolupráce s rodiči využívá především program „začít spolu“, kde rodiče mohou děti nejen pozorovat při práci a sledovat jejich vzájemné interakce v jiném než domácím prostředí, ale mohou se i stát asistenty učitele a pomáhat při výuce. (Čapek 2013)

- **Rodič jako expert na svůj obor**

V amerických školách je běžnou aktivitou takzvaný „den otců“. V našich podmínkách se začínají objevovat aktivity tomuto dni velmi podobné. Rodiče asistují při výuce té oblasti, ve které jsou zaměstnáni. Pořádají různé exkurze na vlastní pracoviště, realizují zajímavé přednášky ze svého oboru, popřípadě pomáhají s výzdobou školy. (Krejčová, Kargerová in Čapek 2013)

V této akci, nazývané „den otců“ můžeme vidět mnohá pozitiva a to hned z několika pohledů. Na jedné straně může „den otců“ pomoci dětem vyznat se v široké škále nově vzniklých pracovních pozic. Na straně druhé je pozitivem i to, že děti mají možnost strávit více času se svými otci. Díky dnešní hektické době rodiče, z důvodu pracovních povinností, tráví s dětmi velmi málo času. V neposlední řadě bychom rádi vyzvedli i to, že díky této akci má také pedagog možnost se více seznámit s rodiči.

- **Setkávání absolventů**

Setkávání absolventů školy, je velmi zajímavým trendem. Školy často pořádají setkání k příležitosti významného výročí založení školy, ale velice často se pořádá setkávání absolventů každoročně. Čapek (2013) tvrdí, že dle výzkumů velmi vysoké procento absolventů umísťuje do své bývalé školy také svoje děti.

5.2 Realizace spolupráce a komunikace školy s rodiči a její méně obvyklé formy

V zahraničí se objevují formy spolupráce a komunikace s rodiči, které v našich podmínkách ještě stále nejsou tolik časté. Tyto metody uvádí Čapek (2013). Pro naši práci jsme si vybrali tyto:

- **„Dejte škole tři hodiny“**

Pedagog na třídní schůzce rodiče vyzve k tomu, aby slíbili věnovat škole například tři hodiny svého volného času během školního roku. Škola poté vypracuje seznam činností spolu s termíny. Rodiče si z tohoto seznamu vyberou, jak a kdy uplatní svůj tříhodinový závazek (Čapek 2013).

- **Pomáhající rodiče**

Čapek (2013) uvádí, že pomoc rodičů v tomto smyslu se týká například úprav interiéru školy. Rodiče s dětmi pracují na vymalování třídy, maminky ušijí polštářky do odpočinkové zóny, tatínkové zrekonstruuji starou skříň a vyrobí z ní barevnou knihovničku a podobně. Rodiče se se svými dětmi mohou také podílet na úpravě okolí školy. Čapek (2013) uvádí příklad, kde rodiče společně s dětmi založí jezírko na školní zahradě, osází jej rostlinami a vyrobí lavičku.

- **Herní odpoledne, večer**

Škola společně s rodiči zorganizuje sportovní odpoledne, kde budou soutěžit rodinné týmy.

- **Fundraising**

Rodiče pomáhají získat finanční prostředky pro školu. Jedná se například o pečení a prodej vánočního cukroví na školním jarmarku, prodej vstupenek na školní představení, burzy oblečení a podobně. (Čapek 2013)

5.3 Komunikační bariéry mezi rodiči a pedagogy

Rabušicová a kolektiv (2004) uvádí možné limity a bariéry, které mohou stát v cestě utváření vztahů mezi rodiči a školou, popřípadě pedagogy. Za výrazné důvody uvádí:

- **Nedostatek času na straně rodičů** – z důvodu pracovní vytíženosti může být pro rodiče obtížné účastnit se školou pořádaných akcí nebo také nabídnout dobrovolnou pomoc při výuce i mimoškolních aktivitách (Rabušicová a kol. 2004).
- **Riziko exkluzivity** – rodičů, kteří se aktivně podílí na chodu a životě školy je obvykle jen málo. Tito rodiče tvoří jádro, které má užší vztah s učiteli a mají i informace ze „zákulí“ školy. Tito rodiče ovšem mohou odrazovat jiné rodiče s pasivním přístupem. Mohou dokonce vytvářet dojem, že děti rodičů, kteří se výrazně angažují do školního dění, z jejich aktivity profitují. Exkluzivita také často vzniká ze sociálních důvodů. Rodiče z nižších sociálních vrstev mohou mít pocit, že jejich názor není důležitý a že nemohou škole nic nabídnout. Ve skutečnosti je to naopak. Je důležité

jejich názorům naslouchat, protože mohou být značně odlišné a ty nevyřčené mohou vést k nedorozumění. (Rabušicová a kol. 2004)

- **Genderové rozdíly** – Rabušicová a kol. (2004) tvrdí, že do dění a aktivit školy se častěji zapojují ženy – matky. Zapojují se v běžných záležitostech, jako jsou třídní schůzky, konzultace a podobně. Otcové se často angažují, až jde-li o řešení nějakého konfliktu. (Moravcová-Smetáčková in Rabušicová a kol. 2004). Je možné, že vysoký podíl žen ve školství může muže odradit od aktivního zapojení.
- **Menší participace rodičů na vyšším stupni škol** – je přirozené, že zapojování se rodičů do života školy klesá spolu s tím, jak dítě postupuje do vyšších ročníků. Je to nejspíše dáno tím, že rodiče malých dětí si nejsou zcela jisti úplnými základy vzdělávání a proto se snaží účastnit se výchovy a vzdělávání i ve škole. Se zvyšujícím se věkem dítěte je podpora v učení náročnější a směřuje více k afektivní, oborové nebo sociální podpoře (Rabušicová a kol. 2004).
- **Pracovní zatížení učitelů** – jelikož je školství neustále se reformující oblastí, může mít pedagog pocit, že nároky, které jsou na něj kladeny, je velmi složité splnit. Pokud škola není směřována ke komunikaci a spolupráci s rodinou, může pedagog považovat požadavek na spolupráci za další pracovní břemeno. Z tohoto důvodu se může objevit negativní až nepřátelský postoj k rodičům (Rabušicová a kol. 2004).
- **Nedostatečná připravenost učitelů na práci s rodiči** – Je běžné, že se u pedagogů může objevovat nervozita nebo dokonce obava z přímého kontaktu s rodičem. Jejich vzdělání bylo totiž zaměřeno na komunikaci a práci s dětmi, popřípadě žáky, nikoliv s jejich rodiči. (Rabušicová a kol. 2004).
- **Tradice** – v neposlední řadě je, hlavně v našich podmínkách, velkým problémem ve spolupráci rodičů a školy, tradice. Velká část veřejnosti má přetrvávající představu o škole jako o uzavřené instituci. Zastávají názor, že o jejich děti se starají profesionálové, kteří nepotřebují o své práci s rodiči diskutovat. Bohužel tato představa se objevuje i na opačné straně – na straně učitelů, kdy pedagogové zastávají

názor, že rodič jako laik nemá právo vyjadřovat se k průběhu výchovy a vzdělávání jeho dítěte ve škole (Rabušicová a kol. 2004).

Rabušicová (2004) dodává, že na straně pedagogů je snaha pěstovat vztahy s rodiči, ale zároveň se však objevují obavy, co toto partnerství s rodiči přinese. Toto partnerství by mělo být založeno na vzájemném respektu, dobré vůli a především na přesvědčení o jeho prospěchu.

5.4 Zásady a doporučení pro pedagogické pracovníky při komunikaci s rodiči

Pedagogičtí pracovníci se více či méně dostávají do kontaktu s rodiči a rodinnými příslušníky. Jejich pedagogické vzdělání je připraveno na komunikaci s dětmi, ale mnozí pedagogové neví, jak správně komunikovat s rodinnými příslušníky svých žáků.

Při komunikaci může dojít k tomu, že rodinný příslušník nesouhlasí s navrhovaným řešením pedagogického pracovníka. Ten pak své tvrzení a názory nedokáže adekvátně obhájit.

(Mlčáková 2012)

Mlčáková (2012) doporučuje pedagogům následující:

- Zajímat se o názoru rodičů na práci jejich dítěte jak ve škole, tak i doma.
- Informovat se o tom jak probíhá domácí příprava.
- Zajímat se o to, co se žákovi daří a co ne při domácí přípravě a zjistit důvody.
- Doporučujeme mluvit s rodiči otevřeně. Ujistit je o tom, že jsme tu pro ně a že se na nás mohou kdykoliv obrátit.
- Informovat rodiče o tom, že v je v zájmu školy, aby se jejich dítě cítilo dobře. Ujistit je o tom, že v případě jakéhokoliv problému je škola připravena pomoci.
- Mít na zřeteli, že rodiče jsou partnery učitele.
- Říci rodičům své návrhy řešení a zeptat se na jejich názor.
- Ujasnit si, co se rodičům na návrhu pedagoga nelíbí a snažit se najít jiné řešení tak, aby vyhovovalo obou stranám.
- Při komunikaci nejen s rodiči ale i s dětmi používat zásady zdravé komunikace

6 Metodika výzkumného šetření

6.1 Cíl práce

Cílem této bakalářské práce bylo, nalézt komunikační bariéry mezi pedagogickými pracovníky a rodinnými příslušníky dětí s narušenou komunikační schopností, které navštěvují Základní školu logopedickou v České republice.

6.2 Metody šetření

Výzkumné šetření bakalářské práce bylo zaměřeno kvalitativně. Pro výzkumné šetření jsme si vybrali dotazník. Dotazníky byly vyplňovány písemnou formou a byly v nich použity otázky otevřené i uzavřené. Všechny dotazníky byly rozdány v nezalepené obálce, kterou každý respondent mohl po vyplnění dotazníku zalepit, aby se citlivé informace nedostaly do nepovolaných rukou. Dotazník byl anonymní, dobrovolný a všichni respondenti byli s tímto seznámeni. Stejně tak i s cílem této práce. Pro případné nejasnosti a pochyby měli všichni dotazovaní k dispozici kontakt na autorku práce.

○ **Dotazník pro rodinné příslušníky**

V úvodu dotazníku respondenty informujeme o autorce a cíli práce. V samotném dotazníku se zabýváme komunikací s pedagogickými pracovníky. Zjišťujeme, jak komunikace mezi nimi funguje, jak se při komunikaci s pedagogy cítí a jaké mají pocity. V závěru dotazníku jsme respondentům dali možnost vyjádřit svůj vlastní názor na dotazník nebo na problematiku komunikace všeobecně. Dotazník obsahuje celkem 13 otázek. (Viz Příloha č. 1)

○ **Dotazník pro pedagogické pracovníky**

V úvodu dotazníku informujeme pedagogy, stejně jako rodiče, o autorce a cíli práce. V samotném dotazníku zjišťujeme pohled pedagogů na spolupráci a s ní spojenou komunikaci s rodiči. Stejně jako u rodičů, zjišťujeme jejich pocity a názory na komunikaci s rodinnými příslušníky jejich žáků. V závěru dotazníku dostali pedagogové opět prostor pro vyjádření svého vlastního názoru. Dotazník pro pedagogické pracovníky obsahuje celkem 13 otázek. (Viz Příloha č. 2)

6.3 Organizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v období od 25. 10. 2013 do 8. 11. 2013. Ve vybrané ZŠ logopedické v České republice jsme oslovili ředitelku a požádali ji o povolení k provádění výzkumu. Paní ředitelka byla velmi ochotná a po schválení dotazníků výzkum povolila. Dotazníky pro rodiče byly rozdány třídním učitelům a učitelkám základní školy, a to podle počtu žáků ve třídě. Třídní učitelé a učitelky byli požádáni, aby dotazníky předali rodičům na blížící se třídní schůzce. Každý pedagogický pracovník, působící na vybrané základní škole, dostal dotazníky nejen pro rodiče, ale i svůj vlastní. Po uplynutí stanoveného času pro vyplnění, jsme dotazníky od učitelů vyzvedli.

6.4 Charakteristika výzkumného souboru

Zkoumaným vzorkem v prvním dotazníku byli pedagogičtí pracovníci, zaměstnaní na vybrané škole. Konkrétně se mělo jednat o třídní učitele, učitele, vychovatele ve školní družině, vychovatele na internátě školy a logopedy pracující v SPC při této škole. Bohužel jsme se setkali s negativním přístupem logopedek, které vyplnění dotazníku odmítly. Důvodem, k tomuto kroku, bylo, že by dle jejich slov nemohly na některé otázky odpovědět a nechtěly se k problematice komunikace s rodiči vyjadřovat. Z vlastních zkušeností, které autorka práce načerpala při praxi přímo v tomto SPC, ale usuzujeme, že problematiku komunikace se ve vysoké míře objevuje i při kontaktu logopeda a rodiče. Celkový počet oslovených pedagogických pracovníků byl 28 a mezi respondenty byli muži i ženy.

Druhým zkoumaným vzorkem byli rodinní příslušníci dětí s narušenou komunikační schopností, navštěvující již výše uvedenou školu. Domníváme se, že se nejčastěji jednalo o rodiče, konkrétněji o matky nebo otce dětí. Domníváme se, že mohlo jít i o širší rodinu, adoptivní rodiče, poručníky či opatrovníky. Celkový počet oslovených rodinných příslušníků byl 140.

7 Výsledky výzkumného šetření

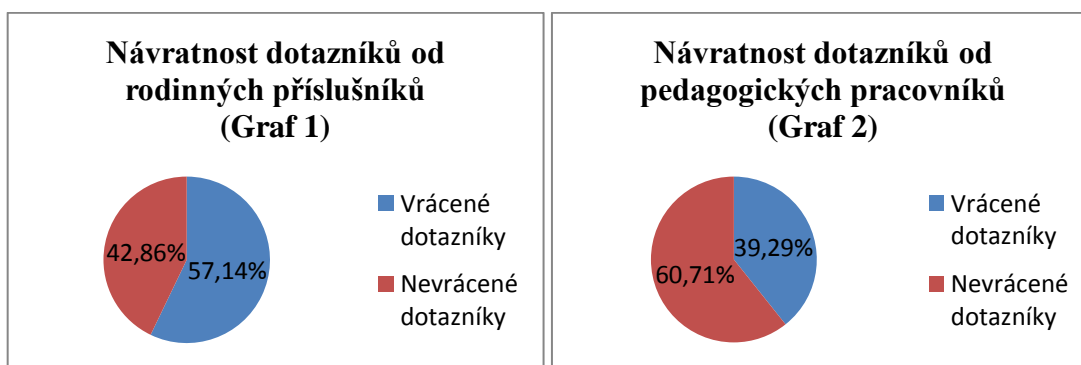
Díky dotazníkovému šetření jsme od respondentů získali zajímavé výsledky z oblasti komunikace. Dle údajů získaných od obou vzorků jsme zpracovali výsledky jednotlivých položek dotazníku. Odpovědi na každou položku jsme hodnotili zvlášť a výsledky jsme porovnali.

7.1 Návratnost dotazníků

Nejprve se však budeme věnovat návratnosti dotazníků od obou výzkumných vzorků. V následující tabulce můžeme vidět, že celkového počtu 140 rozdaných dotazníků pro rodinné příslušníky se vrátilo 80 (tj. 57,14 %). Z celkového počtu 28 rozdaných dotazníků pro pedagogické pracovníky, se jich vyplněných vrátilo pouze 11 (tj. 39,29 %). Tyto dvě skutečnosti považujeme za běžné a již předem jsme počítali s tím, že návratnost dotazníků nebude stoprocentní.

Výzkumný vzorek	Počet vrácených, vyplněných dotazníků	Počet vrácených, vyplněných dotazníků v procentech %	Počet nevrácených dotazníků	Počet nevrácených dotazníků v procentech %	Celkový počet rozdaných dotazníků
Rodinní příslušníci	80	57,14 %	60	42,86 %	140
Pedagogičtí pracovníci	11	39,29 %	17	60,71 %	28

Tabulka 1 Návratnost dotazníků



Graf 1 Návratnost dotazníků od rodinných příslušníků

Graf 2 Návratnost dotazníků od pedagogických pracovníků

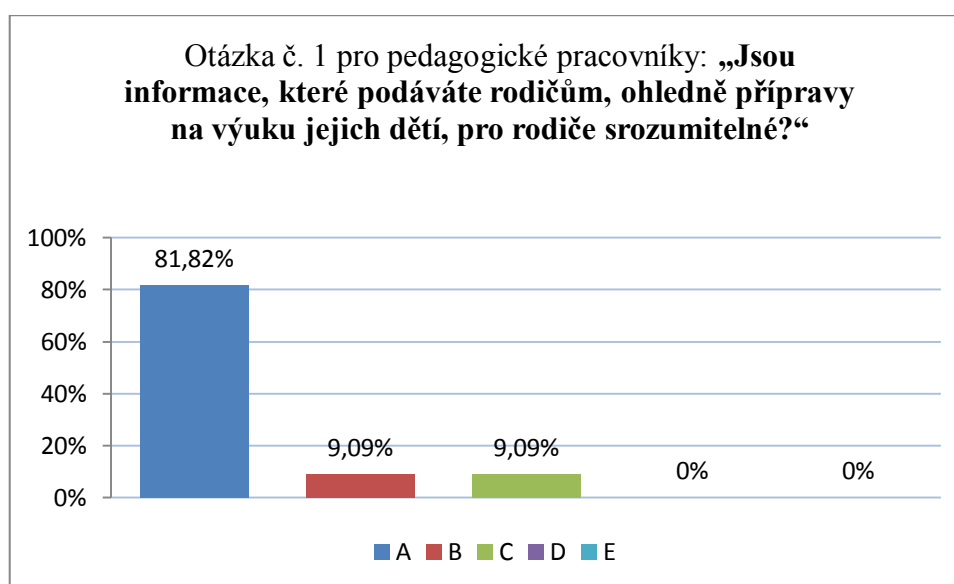
7.2 Hodnocení a porovnání výsledků obou výzkumných vzorků

- Otázka č. 1 pro pedagogické pracovníky „**Jsou informace, které podáváte rodičům, ohledně přípravy na výuku jejich dětí, pro rodiče srozumitelné?**“

Z výsledků, které můžeme vidět v následujícím grafu (Graf 1) a tabulce (Tabulka 1) je patrné, že 9 (tj. 81,82 %) z celkových 11 respondentů odpovědělo, že je přesvědčeno o tom, že informace, které podávají rodičům, jsou srozumitelné. Jeden pedagogický pracovník (tj. 9,09 %) odpověděl na položenou otázku „Spíše ano“, tedy si není vždy jistý, zda jeho informacím, které rodičům sděluje, je vždy rozuměno. Také jeden (tj. 9,09 %) pedagogický pracovník odpověděl, že jeho sdělení jsou pro rodiče někdy srozumitelná, jindy ne.

Možnosti odpovědí	Počet	Procenta %
Rozhodně ano	9	81,82 %
Spíše ano	1	9,09 %
Někdy ano, někdy ne	1	9,09 %
Spíše ne	0	0 %
Rozhodně ne	0	0 %
Celkem	11	100 %

Tabulka 2 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 1



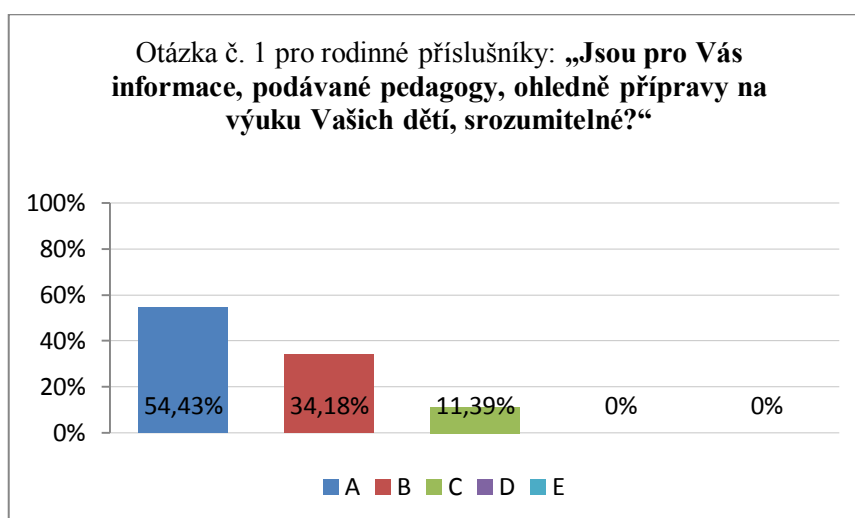
Graf 3 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 1

- Otázka č. 1 pro rodinné příslušníky „**Jsou pro Vás informace, podávané pedagogy, ohledně přípravy na výuku Vašich dětí, srozumitelné?**“

Z odpovědí, které můžeme pozorovat v tabulce (Tabulka 2) a grafu (Graf 2) 54,43 % (tj. 43) rodičů rozhodně souhlasí s tím, že informacím podávaných od pedagogických pracovníků rozumí. Menší část respondentů, konkrétně 27 (tj. 34,18 %) uvedlo, že informacím od pedagogických pracovníků spíše rozumí a 9 respondentů (11,39 %) označilo odpověď c), tedy, že informacím někdy rozumí a jindy ne. Zbylé odpovědi d) a e) neoznačil žádný z respondentů. Jeden z respondentů na tuto otázku neodpovídal.

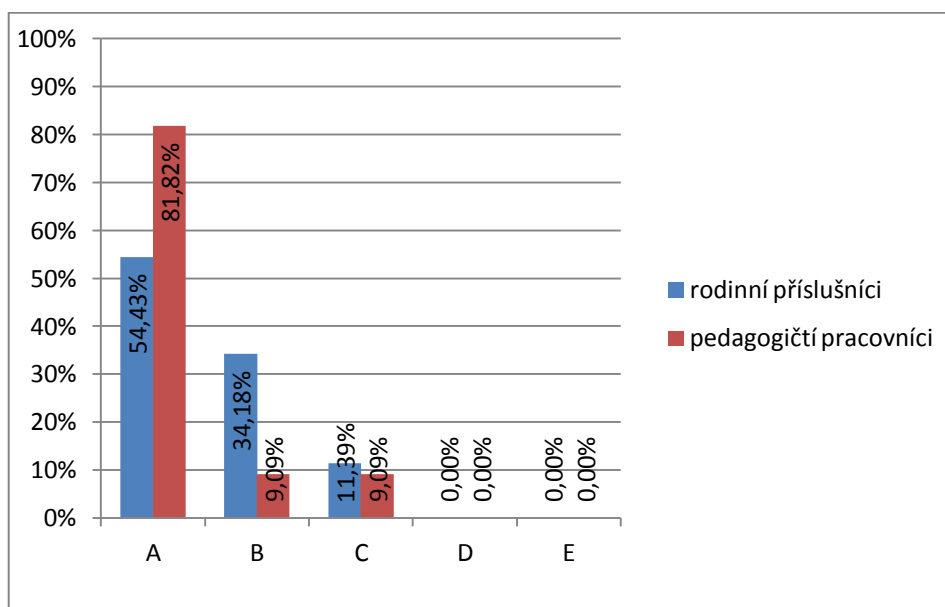
Možnosti odpovědí	Počet	Procenta %
Rozhodně ano	43	54,43 %
Spíše ano	27	34,18 %
Někdy ano, někdy ne	9	11,39 %
Spíše ne	0	0 %
Rozhodně ne	0	0 %
Celkem	79	100%

Tabulka 3 Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 1



Graf 4 Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 1

Při porovnání odpovědí obou vzorků si můžeme všimnout výrazných rozdílů. Zatímco pedagogičtí pracovníci si jsou v 81,82 % procentech zcela jisti jednoznačností informací, které rodinným příslušníkům podávají, pouhých 54,43 % rodinných příslušníků těmto informacím rozumí a jsou pro ně pochopitelné. Tento rozdíl přisuzujeme rozdílnostem ve vzdělání, inteligenci a celkové osobnosti každého jednotlivého rodinného příslušníka. Vysokoškolsky vzdělaní pedagogičtí pracovníci se ne vždy přizpůsobí komunikačním schopnostem a mentální úrovni rodičů a tím mohou vznikat nedorozumění či nepochopení sdělovaných informací. Je vhodné, aby pedagogičtí pracovníci a samozřejmě také rodiče užívali zásad funkční komunikace a technik asertivního jednání. Tím je možné vyvarovat se obavám ze společenského zesměšnění při nedorozumění sdělení a nedorozumění samotného.



Graf 5 Komplexní výsledky odpovědí na otázku č. 1

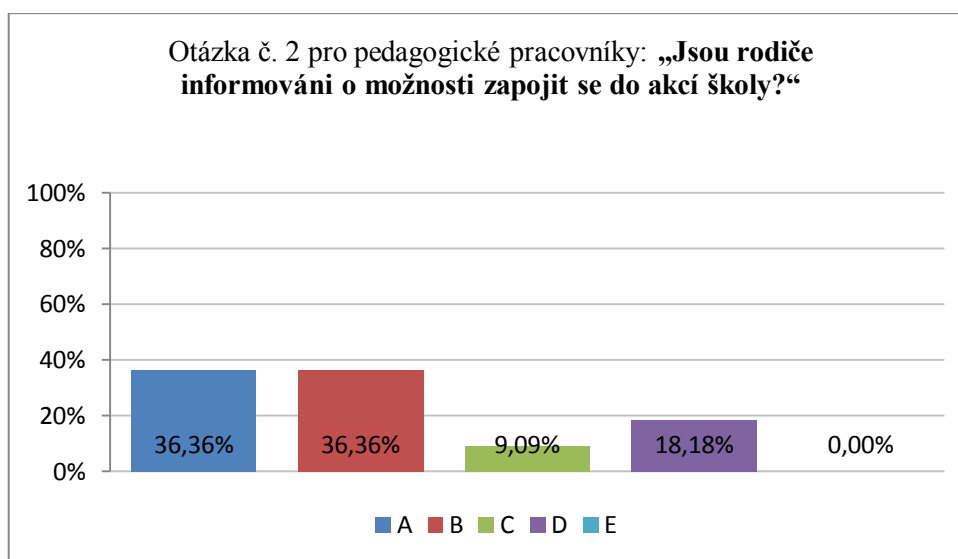
- Otázka č. 2 pro pedagogické pracovníky „**Jsou rodiče informováni o možnosti zapojit se do akcí školy?**“

V otázce číslo 2 jsme se zaměřili na informovanost rodičů o akcích školy. Shodný počet respondentů a to 4 (tj. 36, 36 %) odpověděli, že rodiče jsou o akcích školy informováni vždy a téměř vždy. Jeden pedagogický pracovník (tj. 9, 09 %) uvedl, že rodiče jsou o možnosti zúčastnit se akce školy informován jen někdy a dva respondenti (18, 18 %) označili možnost d) téměř nikdy.

Jeden z respondentů, který uvedl odpověď c) téměř nikdy, podtrhl v zadání otázky slovo „zapojit“. Tímto chtěl nejspíše upozornit, že ve škole, kde probíhal výzkum, nejsou pořádány akce, kde by se rodinní příslušníci mohli aktivně zapojit.

Možnosti odpovědí	Počet	Procenta %
Vždy	4	36,36 %
Téměř vždy	4	36,36 %
Někdy ano, někdy ne	1	9,09 %
Téměř nikdy	2	18,18 %
Nikdy	0	0%
Celkem	11	100 %

Tabulka 4 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 2



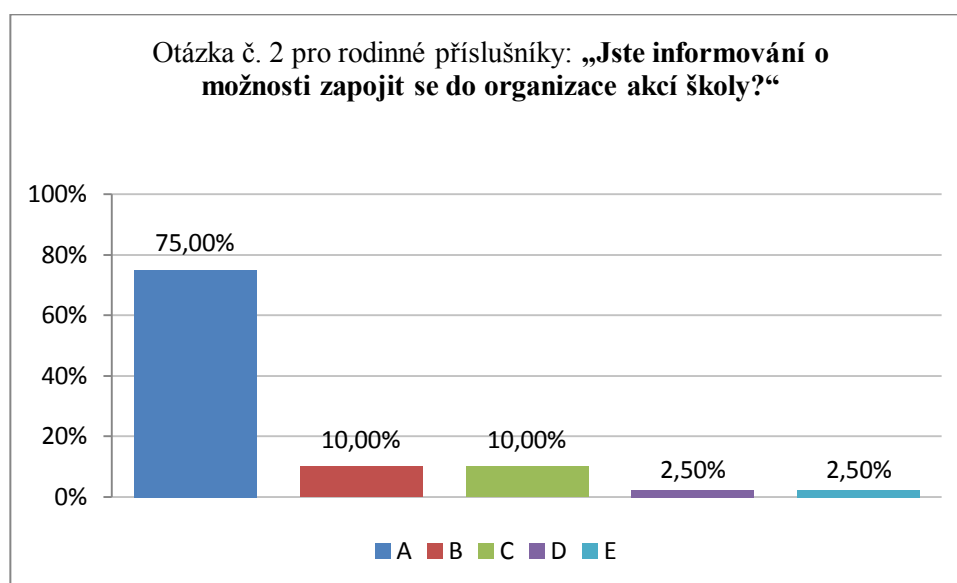
Graf 6 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 2

- **Otázka č. 2 pro rodinné příslušníky: „Jste informováni o možnosti zapojit se do organizace akcí školy?“**

Na tuto otázku celých 60 respondentů (tj. 75 %) odpovědělo, že o možnosti zapojit se do organizace akcí školy je informováno vždy. Shodný počet rodinných příslušníků, tedy 8 (tj. 10%) zaznamenal odpovědi b) Téměř vždy a c) Někdy ano někdy ne. Odpovědi d) Téměř nikdy a e) Nikdy v dotazníku označili vždy dva respondenti.

Možnosti odpovědí	Počet	Procenta %
Vždy	60	75,00 %
Téměř vždy	8	10,00 %
Někdy ano, někdy ne	8	10,00 %
Téměř nikdy	2	2,50 %
Nikdy	2	2,50 %
Celkem	80	100 %

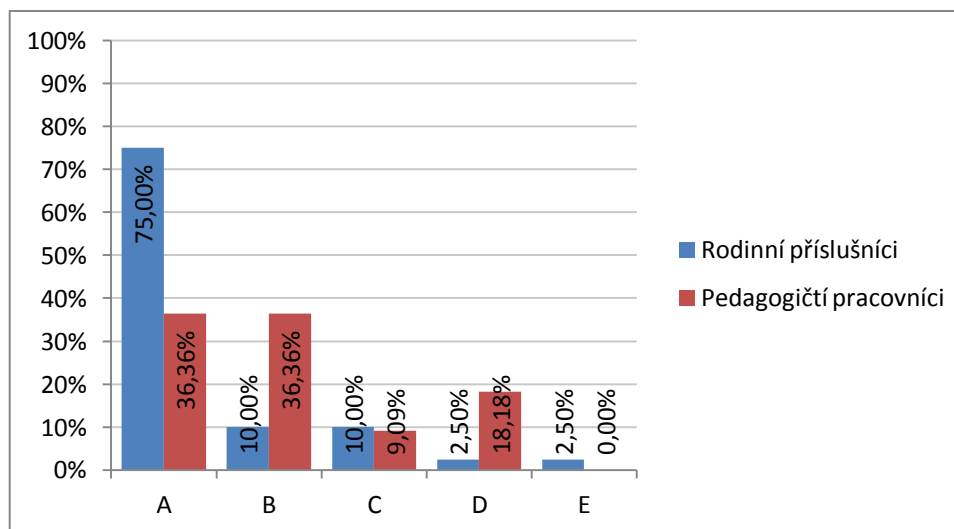
Tabulka 5 Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 2



Graf 7 Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 2

Při porovnání odpovědí, námi oslovených respondentů, usuzujeme, že tato otázka nejspíš nebyla pro náš výzkumný soubor vhodně zvolena. Základní škola logopedická v Olomouci totiž nepořádá akce, do kterých by se mohli rodiče aktivně zapojit. Mohou se zúčastnit, ale pouze jako rodičovský dohled. Pro tuto situaci můžeme uvést jako příklad Maškarní karneval, který se odehrává v tělocvičně školy každý rok. Rodiče jsou pozváni, ale celou akci sedí na připravených lavicích, popřípadě si zatancují se svými dětmi. Aktivní účast na přípravě nebo programu, ale není žádaná. Výrazně rozdílné odpovědi respondentů si vysvětlujeme tím, že nejspíše došlo, ke špatnému pochopení položené otázky. Rodinní příslušníci v 75 % uvádí, že o možnosti zapojit se do organizace akcí školy vždy ví. Dle informací, zjištěných od zaměstnanců školy, to ale není možné. Rodinní příslušníci nejspíše

odpovídali pouze na to, zda jsou o pořádných akcích informováni. Na způsob, jakým jsou informace o akcích školy pořádaných pro děti sdělovány, jsme se dotazovali v následující otázce (Otázka č. 3).



Graf 8 Komplexní hodnocení odpovědí na otázku č. 2

- Otázka č. 3 pro pedagogické pracovníky: **„Jakým způsobem jsou rodiče o těchto akcích informováni?“**

Tato otázka přímo navazovala na otázku č. 2. Dotazovali jsme se, jak pedagogičtí pracovníci informují rodiče o školních akcích. Nejčastěji se vyskytující odpověď byla „v deníčku“. Tuto odpověď jsme zaznamenali u 9 (tj. 81,82 %) respondentů. Deníček je malý sešit o velikosti A6, kam učitelé, později i samy děti zapisují, jaký mají domácí úkol a pokud je naplánována nějaká akce školy, je do tohoto deníčku vlepen informační letáček. Zaznamenali jsme také situaci, kdy u 2 (tj. 18,18 %) respondentů bylo odpovědí na tuto otázku „ústně, na třídních schůzkách.“

- Otázka č. 3 pro rodinné příslušníky: **„Jakým způsobem jste o těchto akcích informováni?“**

V návaznosti na otázku č. 2 jsme se rodinných příslušníků zeptali na způsob, jakým jsou informováni o akcích pořádaných školou. Ze všech dotazovaných respondentů 41 (tj.

51,25 %) uvedlo, že o akcích jsou informováni písemně. Tato odpověď byla ve velkém množství dotazníků doplněna o poznatek, že informace je zapsána do „deníčku“ dítěte. U 14 (tj. 17,50%) respondentů bylo uvedeno, že informace o akcích školy dostávají ústně nebo písemně. 6 (tj. 7,50 %) rodinných příslušníků dle jejich názoru dostává informace písemně, ústně nebo si je přečtou na informačním letáku, který je vyvěšen v prostorách školy. Od 5 (tj. 6,25 %) jsme zjistili, že o akcích školy ví přímo od třídní učitelky a 6 (tj. 7,50 %) rodinných příslušníků se o plánované akci dozví od jejich dítěte. Zbývajících 8 (tj. 10,00 %) respondentů k této otázce nenapsali žádnou odpověď.

Po celkovém zhodnocení odpovědí na otázku č. 3 jsme objevili výraznou shodu. U obou vzorků se nejčastěji objevovala odpověď, že informace o pořádaných akcích školy jsou uvedeny v „deníčku“, tedy písemně.

- **Otázka č. 4 pro pedagogické pracovníky: „Jak se zachováte, pokud rodiči sdělíte, že se jeho dítě nevhodně chovalo (neslušně se vyjadřovalo, uhodilo spolužáka, něco odcizilo a podobně) a on Vaše sdělení zpochybní?“**

Odpovědi rodinných příslušníků na otázku č. 4 byly natolik rozdílné, a proto je uvádíme konkrétně:

- *„Zdůvodním a předložím pádné argumenty.“*
- *„Záleží vždy na situaci.“*
- *„Prohřešky mám písemně podloženy, pro mnohé jsou svědci...“*
- *„Pokud to lze, předložím důkazy a budu trvat na svém“*
- *„Vedu si písemné záznamy s datem prohřešku, spoléhám na svoji důvěryhodnost a doufám ve vysvětlení“*
- *„Znovu sdělím, co jeho syn/dcera provedl/a“*
- *„Snažím se držet se svého názoru a stát si za ním“*
- *„Taková situace ještě nenastala“*

Zbylí tři (tj. 27,27 %) pedagogičtí pracovníci na tuto otázku neuvedli žádnou odpověď.

U shromažďování odpovědí od pedagogických pracovníků na otázku č. 4 jsme si povšimli velice zajímavého jevu, a sice že nikdo z pedagogů, kteří uvedli odpověď, nemá v této situaci potřebu vyslyšet názor druhé strany, rodinného příslušníka. Jejich odpovědi naznačují,

že si pedagogové stojí za svým názorem, striktně se drží svých argumentů a důkazů. Ovšem ve funkční komunikaci by měli dát prostor pro vyjádření i druhé straně, popřípadě hledat důvody, proč k prohřešku či nevhodnému chování došlo a snažit se společně s rodinným příslušníkem najít řešení situace či další postup.

- **Otázka č. 4 pro rodinné příslušníky: „Jak se zachováte, pokud Vám pedagog o Vašem dítěti sdělí, že se nevhodně chovalo (neslušně se vyjadřovalo, uhodilo spolužáka, něco odcizilo, apod.) a on Vaše sdělení zpochybní?“**

Při vytváření dotazníku pro rodinné příslušníky, udělala autorka této práce chybu a zadání otázky č. 4 nenapsala v plném znění. Odpovědi rodinných příslušníků na otázku č. 4 v tomto znění, nemají pro tento výzkum výpovědní hodnotu, a proto ji nebudeme hodnotit.

Je škoda, že u této otázky není možné udělat komplexní zhodnocení a porovnání odpovědí obou vzorků. Věříme, že tato otázka mohla výrazně přispět tomuto výzkumu a mohli jsme získat zajímavé poznatky. Bohužel, jak již bylo zmíněno výše, autorka práce udělala chybu a díky tomuto nelze komplexní zhodnocení provést.

- **Otázka č. 5 pro pedagogické pracovníky: „Co považujete za problém v prospěchu žáků?“**

V otázce č. 5 jsme se pedagogických pracovníků dotazovali, co je dle jejich názoru největším problémem v prospěchu žáků. Odpovědi všech respondentů, kteří na tuto otázku odpovídali, byly téměř shodné. V 7 (tj. 63,64 %) dotaznicích se objevovaly odpovědi „nezájem, málo snahy, nedostatečná domácí příprava“. Jeden z respondentů (tj. 9,09 %) dává špatný prospěch za vinu specifickým vývojovým poruchám učení. Tři z pedagogických pracovníků (tj. 27,27 %) na tuto otázku neodpovídali.

- **Otázka č. 5 pro rodinné příslušníky: „Co považujete za problém v prospěchu Vašeho dítěte?“**

Dle hodnocení odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 10 jsme zjistili, že 22 (tj. 27,50 %) respondentů vidí největší problém v prospěchu svých dětí jejich narušenou

komunikační schopnost. Konkrétně pak uvedli termín „vada řeči“, která se v dnešní logopedii nepoužívá, a proto jsme jej nahradili termínem narušená komunikační schopnost. U 17 (tj. 21,25 %) dotazovaných jsme zaznamenali, že problém s prospěchem jejich dítěte přisuzují nesoustředěnosti, roztěkanosti či zbrklosti jejich dětí. Z celkového počtu 80 respondentů, pak 6 (tj. 7,50 %) do dotazníku zaznamenalo, že jejich dítě nemá s prospěchem žádný problém. Na výše uvedenou otázku 4 (tj. 5,00 %) rodinní příslušníci uvedli, že největším problémem v prospěchu jejich dítěte jsou specifické vývojové poruchy učení. Shodný počet respondentů (4, tj. 5,00 %) považuje za velký problém v prospěchu to, že je jejich dítě pomalejší a potřebuje více času při práci. Problém v samotném pedagogovi vidí pouze 3 (tj. 3,75 %) rodinní příslušníci. Dva (tj. 2,50 %) respondenti uvedli, že velké problémy v oblasti prospěchu způsobuje ADHD. Za velmi zajímavé považujeme odpovědi dvou (tj. 2,50 %) rodinných příslušníků, které uvádíme konkrétně níže. Tito dva respondenti považují za problém pedagogy.

- „*chybí více individuálního přístupu ze strany pedagogů*“
- „*učitel není schopný vysvětlit pořádně látku, aby to ten žák pochopil!!!*“

Zbýlý počet dotazovaných, tj. 20 na tuto otázku neuvedli žádnou odpověď.

Při celkovém zhodnocení odpovědí obou vzorků na otázku č. 5 můžeme pozorovat velmi zajímavý jev. U obou vzorků se objevovali různé odpovědi, ale pouze jedna z nich se objevila u obou. Jak rodinní příslušníci, tak pedagogičtí pracovníci přikládají vinu specifickým vývojovým poruchám učení, i když pouze v malém zastoupení.

Dále si můžeme všimnout, že pedagogičtí pracovníci problémy v prospěchu žáků nejvíce přisuzují nezájmu a nepřipravenosti dětí na výuku. Naopak rodinní příslušníci mají tendence své děti omlouvat a problémy s prospěchem jejich dětí přisuzují spíše narušené komunikační schopnosti či neschopnosti se soustředit.

U této otázky se objevil značný počet respondentů, kteří na položenou otázku neuvedli odpověď. Jedná se o 28,75 %. Domníváme se, že u některých z těchto rodinných příslušníků může jít o způsob vyjádření, že jejich dítě nemá v dané oblasti problémy. Důkaz ovšem chybí.

- Otázka č. 6 pro pedagogické pracovníky: „**Co považujete za problém v chování žáků?**“

V otázce č. 6 jsme se pedagogických pracovníků dotazovali, co je dle jejich názoru největším problémem v chování žáků. 6 pedagogických pracovníků (tj. 54,55 %) odpovědělo, že největším problémem v chování žáků je „výchova rodičů“. Konkrétněji pak „špatně nastavené hodnoty“, „absence pravidel“ nebo „nevhodné prostředí“. Jeden z respondentů (tj. 9,09 %) uvedl, že problémem v chování žáků je „agrese a nevhodně využitý volný čas“. Jeden pedagogický pracovník (tj. 9,09 %) pak příčinu problémového chování dětí vidí v současné době, která ovlivňuje chování dětí. Dle jeho názoru například počítačové hry a rozvody vedou k agresivitě a drzému chování. Tři z dotazovaných pedagogických pracovníků (tj. 27,27 %) se k této otázce nevyjádřili.

- Otázka č. 6 pro rodinné příslušníky: „**Co považujete za problém v chování Vašeho dítěte?**“

Po vyhodnocení odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 6, kde jsme se dotazovali na jejich názor na největší problém v chování jejich dětí, jsme získali následující údaje. Z celkového počtu respondentů uvedlo 27 (tj. 33,75 %), že jejich dítě nemá nebo nepozorují žádný problém v chování. U 9 (tj. 11,25 %) z dotazovaných jsme zaznamenali, že největší problém v chování svého dítěte vidí v tom, že je uzavřené, samotářské nebo málo sebevědomé. 11 (tj. 13,75 %) rodinných příslušníků do dotazníků zaznamenalo, že chování jejich dítěte ovlivňuje probíhající puberta. Celkem 7 (tj. 8,75 %) rodinných příslušníků tvrdí že „ADHD“ je problémem v prospěchu. Shodný počet respondentů (7, tj. 8,75 %) uvádí jako důvody problémového chování jejich dětí „*nepozornost a nesoustředěnost*“. Jeden rodinný příslušník pak považuje „*špatný sluch*“ za to, co vytváří problém v chování jeho dítěte.

Na otázku č. 6 neodpovědělo 16 (tj. 20,00 %) rodinných příslušníků.

Při komplexním hodnocení odpovědí obou vzorků můžeme pozorovat podobnou situaci jako u otázky předchozí. Pedagogičtí pracovníci přikládají nejvyšším zastoupení vinu špatné výchově rodičů. Naopak rodinní příslušníci mají opět tendence obhajovat a omlouvat své děti a velmi často vzniklé problémy přisuzují jevům, které nelze výrazně ovlivnit (například povahové vlastnosti, puberta, ADHD a další).

Zcela pochopitelně se setkáváme s tím, že každý z respondentů se snaží hledat důvod problémů v okolí. Nesetkali jsme se s jediným respondentem, který by uvedl, že za vzniklé problémy v chování jeho dítěte či žáka, je zodpovědný. Tuto skutečnost považujeme za přirozenou.

- **Otázka č. 7 pro pedagogické pracovníky: „Co, dle Vašeho názoru, rodiče považují za největší problém v prospěchu a chování jejich dětí?“**

Tato otázka byla zařazena pouze do dotazníku pro pedagogické pracovníky. 4 respondenti (tj. 36,36 %) uvedli, že rodiče nevidí problémy v prospěchu nebo chování jejich dětí. 18,18 %, což jsou dva z dotazovaných, na tuto otázku neodpovídali. Zbývajících 5 respondentů uvedlo tyto odpovědi:

- „přílišné nároky na jejich děti“
- „jak kteří rodiče, někteří považují za problém učitelku, někteří jsou soudní“
- „rozumové schopnosti a nezájem dítěte“
- „učitelku!“
- „rodiče považují za největší problém okolí, nevidí chybu v sobě ani v dítěti“

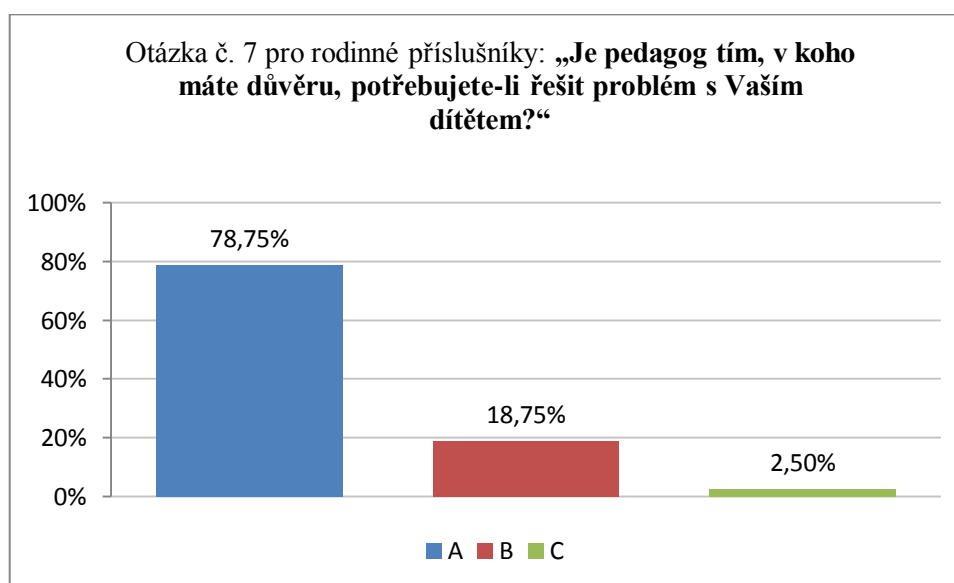
Po komplexním zhodnocení odpovědí na otázku č. 7 pro pedagogické pracovníky jsme zjistili, že 36,36 % dotazovaných tvrdí, že rodiče problémy svých dětí nevidí. Z tohoto usuzujeme, že pedagogové tímto chtěli říci, že problémy, které jejich dítě má, rodič přehlíží. Z posledních dvou uvedených konkrétních odpovědí, můžeme vidět, že pedagogové mají pocit, že rodiče často viní z problémů svých dětí samotné pedagogy a okolí jejich dětí. Tato skutečnost je jistě pro pedagogy značným problémem při komunikaci a především při řešení problémů dětí, přímo s jejich rodiči.

- **Otázka č. 7 pro rodinné příslušníky: „Je pedagog tím, v koho máte důvěru, potřebujete-li řešit problém s Vaším dítětem?“**

Tato otázka byla zařazena pouze do dotazníku pro rodinné příslušníky. Na otázku číslo 7 odpovědělo 63 dotazovaných (tj. 78,75%), že v pedagogovi mají plnou důvěru. 15 respondentů (tj. 18,75 %) vyznačilo odpověď b), tedy že v pedagogovi důvěru mají, ale ne za všech okolností. Dva (tj. 2,50 %) z celkového počtu 80 rodinných příslušníků uvedli, že k pedagogovi důvěru nemají.

Možnosti odpovědí	Počet	Procenta %
Ano, za všech okolností	63	78,75 %
Ano, ale se vším se mu svěřit nemohu	15	18,75 %
Ne, k pedagogovi nemám důvěru	2	2,50 %
Celkem	80	100 %

Tabulka 6 Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 7



Graf 9 Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 7

Při hodnocení výsledků otázky č. 7 pro rodinné příslušníky jsme porovnali odpovědi dvou respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli, že k pedagogovi nemají důvěru, s jejich odpověďmi na otázku následující, otázku č. 8. Tam jsme se dotazovali, na jakého pedagogického pracovníka se obracejí v případě problémů s jejich dítětem. Oba tito respondenti uvedli jiného pracovníka než třídního učitele (Viz Tabulka 7). Z tohoto usuzujeme, že vztahy těchto rodinných příslušníků s třídním učitelem jejich žáka nejsou dobré.

- Otázka č. 8 pro pedagogické pracovníky: „**Na koho se rodiče nejčastěji obracejí při řešení problémů?**“

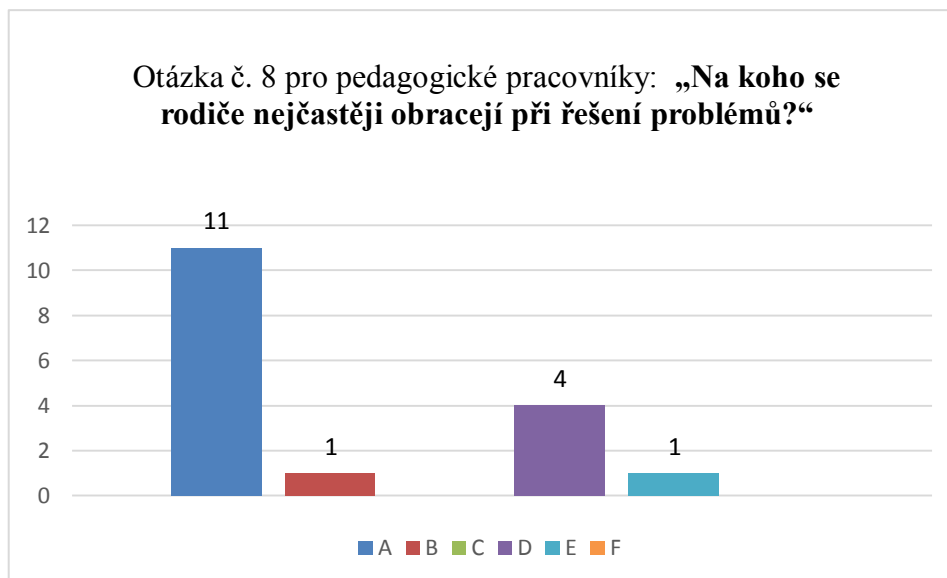
Na otázku č. 8 respondenti zaznamenávali i více odpovědí. V hodnocení se tedy neobjevuje procentuální znázornění, protože v tomto případě by bylo neobjektivní.

Z výzkumu můžeme pozorovat, že všech 11 respondentů (100 %) uvedlo, že se rodinní příslušníci v případě problému obrací na třídního učitele. Čtyři respondenti taktéž uvedli, že kromě třídního učitele se také obrací na jiného učitele nebo ředitelku školy. Jeden z dotázaných uvedl, že se rodiče v případě problému také obrací na jiného pracovníka školy, konkrétně pak na sociálního pracovníka.

Při hodnocení této otázky jsme se pozastavili nad možností, že odpovědi pedagogických pracovníků jsou spíše jejich vlastním názorem, nikoliv jistou skutečností. Pokud rodič nemá k třídnímu učiteli svého dítěte důvěru, může se bez jeho vědomí obrátit na jiného učitele či pracovníka a problém prodiskutovat s ním. Toto tvrzení se ale nepotvrdilo, což můžeme pozorovat v hodnocení odpovědí rodinných příslušníků v Tabulce 8 a Grafu 11.

Možnosti odpovědí	Počet
Třídní učitel	11
Jiný učitel	4
Vychovatel	0
Ředitelka školy	4
Jiný pracovník školy	1
Jiná možnost	0
Celkem	20

Tabulka 7 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 8



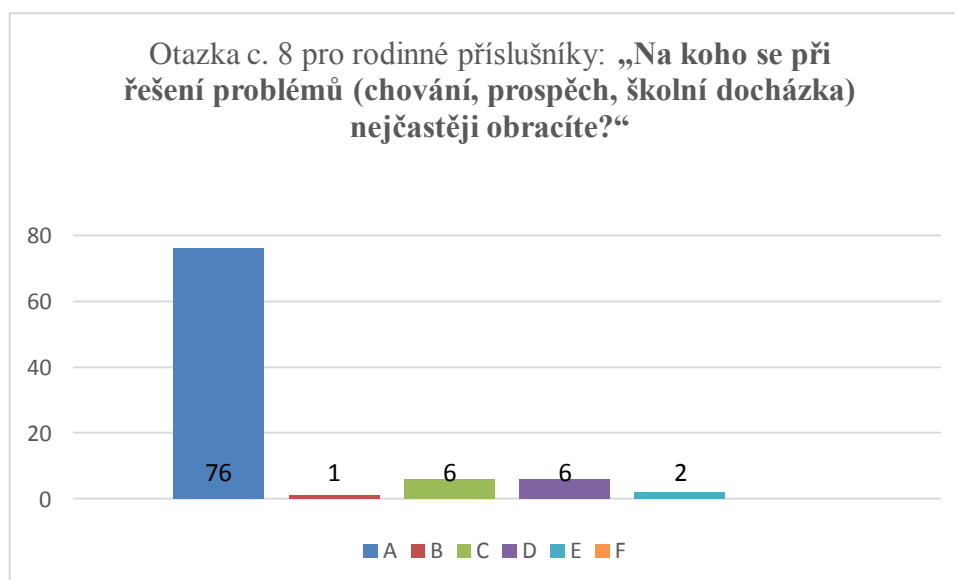
Graf 10 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 8

- Otázka č. 8 pro rodinné příslušníky: „**Na koho se při řešení problémů (chování, prospěch, školní docházka) nejčastěji obraceíte?**“

Na otázku č. 8 respondenti zaškrtovali i více odpovědí. V hodnocení se tedy neobjevuje procentuální znázornění, protože v tomto případě by bylo neobjektivní. Při hodnocení odpovědí rodinných příslušníků na výše uvedenou otázku jsme zjistili, že 76 respondentů uvedlo, že se při problémech svého dítěte nejčastěji obracejí na třídního učitele. Jeden z respondentů uvedl, že se v případě problému obrací na jiného učitele. 5 dotazovaných uvedlo, že kromě třídního učitele se často obracejí i na vychovatele. Jeden pak jen na vychovatele. Dva z respondentů, kteří zaznamenali možnost d) ředitelka školy zároveň zaznačili i možnost a) třídní učitel. Zbylí čtyři rodinní příslušníci se pak obrací výhradně na ředitelku školy. Jeden z dotazovaných pak označil možnost d) jiný pracovník školy a konkrétně uvedl sociálního pracovníka působícího na této škole.

Možnosti odpovědí	Počet
Třídní učitel	76
Jiný učitel	1
Vychovatel	6
Ředitelka školy	6
Jiný pracovník školy	1
Jiná možnost	0
Celkem	90

Tabulka 8 Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 8



Graf 11 Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 8

Při komplexním hodnocení odpovědí obou výzkumných vzorků jsme zjistili, největší shoda je v odpovědi a) třídní učitel. Naopak nás ale zaujaly dotazníky rodinných příslušníků, kde se odpověď a) neobjevila. Tato skutečnost by mohla vypovídat o nefunkční komunikaci rodinných příslušníků s třídním učitelem a o jejich vzájemném vztahu všeobecně, což nepovažujeme za správné.

- Otázka č. 9 pro pedagogické pracovníky: „**V jaké záležitosti Vás nejčastěji rodiče oslovují?**“

Na tuto otázku se u všech 10 (tj. 90,91 %) respondentů objevila trojice odpovědí a to konkrétně:

- „*omluvení absence, informace o prospěchu, informace o chování*“

U dvou respondentů byla tato odpověď doplněna o „*informace o zdravotních problémech dítěte*“, kvůli kterým rodiče pedagogy také často oslovují.

Jeden z respondentů na tuto otázku neodpověděl.

- Otázka č. 9 pro rodinné příslušníky: „**V jaké záležitosti nejčastěji oslovujete pedagogy?**“

Otázka č. 9 vykazovala pouze dva typy odpovědí s podobnou výpovědní hodnotou. 38 (tj. 47,50 %) respondentů uvádí, že nejčastěji oslovuje pedagogického pracovníka proto, aby se informovali o prospěchu a chování svých dětí. Pro 25 (tj. 31,25 %) dotazovaných je nejčastější situací, kdy oslovují pedagogy ta, kdy omlouvají své děti z důvodu nepřítomnosti ve škole. Zbylých 17 (tj. 21,25 %) respondentů na otázku č. 9 neuvedli žádnou odpověď.

Při celkovém hodnocení otázky č. 9 pozorujeme shodné odpovědi u obou výzkumných vzorků. Nejčastěji se objevovaly odpovědi, kde se rodiče pedagogů dotazují na chování a prospěch jejich dětí.

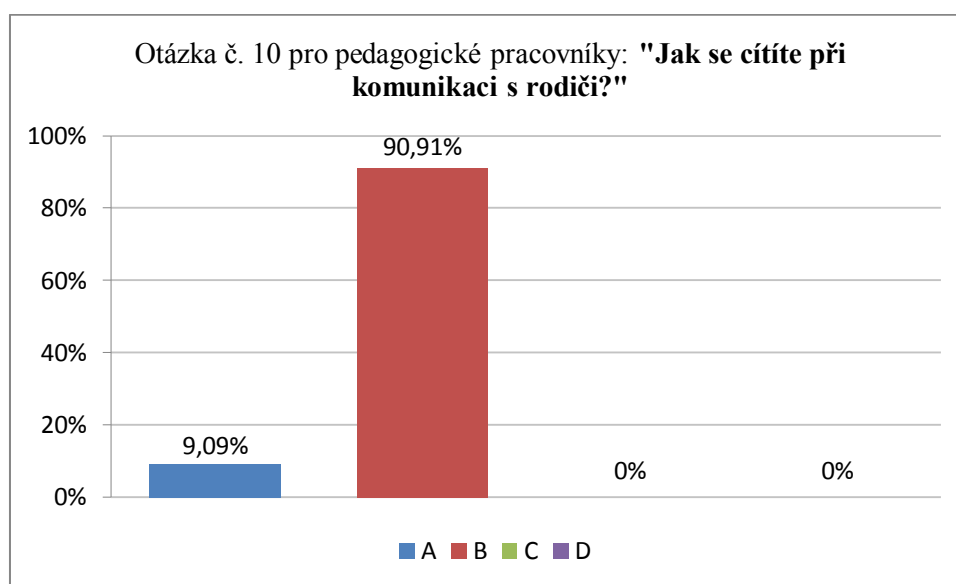
Toto zjištění ovšem nepovažujeme za pozitivní. Komunikace mezi rodičem a pedagogem by měla probíhat na vyšší úrovni a neměla by se zaměřit pouze na prospěch a chování žáků nebo omlouvání absence.

- Otázka č. 10 pro pedagogické pracovníky: „**Při komunikaci s rodiči:**“
 - a) **se rodič chová nadřazeně, nemám pocit rovnocennosti**
 - b) **jsme rovnocennými komunikačními partnery**
 - c) **se rodič chová podřazeně, mám pocit nadřazenosti**

Při hodnocení výsledků otázky číslo 10 pro pedagogické pracovníky jsme zjistili, že 10 (tj. 90,91 %) respondentů se při komunikaci s rodinným příslušníkem cítí být rovnocenným. Pouze jeden respondent (tj. 9,09 %) uvedl, že se rodinný příslušník při komunikaci chová nadřazeně.

Možnosti odpovědí	Počet	Procenta %
Rodič se chová nadřazeně,...	1	9,09 %
Jsme rovnocenní komunikační partneři	10	90,91 %
Rodič se chová podřazeně	0	0 %
Jiná odpověď	0	0 %
Celkem	11	100 %

Tabulka 9 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 10



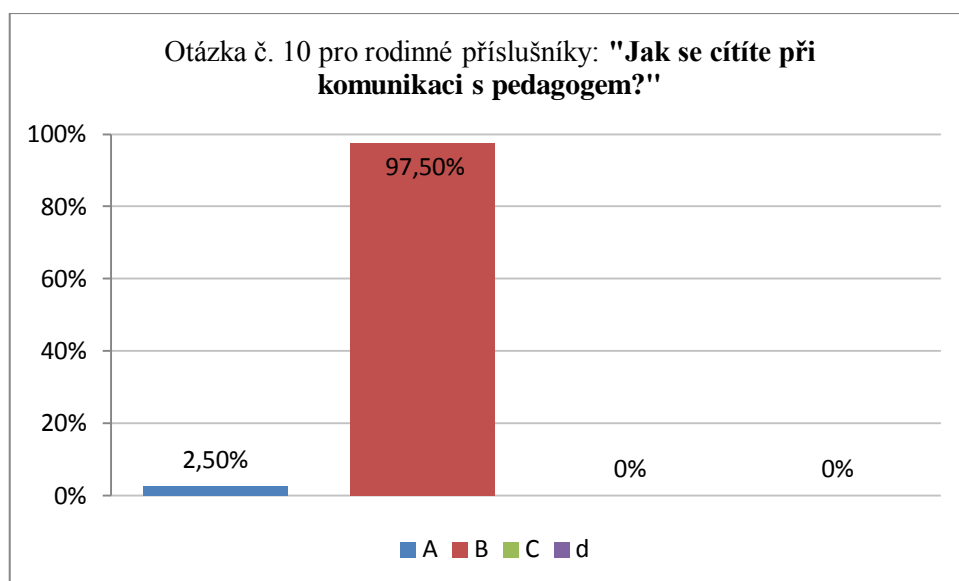
Graf 12 Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 10

- Otázka č. 10 pro rodinné příslušníky: „Při komunikaci s pedagogem“:
 - a) se pedagog chová nadřazeně, nemám pocit rovnocennosti
 - b) jsme rovnocennými komunikačními partnery
 - c) se pedagog chová podřazeně, mám pocit nadřazenosti
 - d) jiná odpověď

Z dotazníků jsme se dozvěděli, že 78 respondentů (tj. 97,50 %) uvedlo, že při komunikaci s pedagogickými pracovníky jsou rovnocennými komunikačními partnery. Pouze 2 z oslovených rodinných příslušníků (tj. 2,50 %) uvedlo, že se při komunikaci pedagog chová nadřazeně.

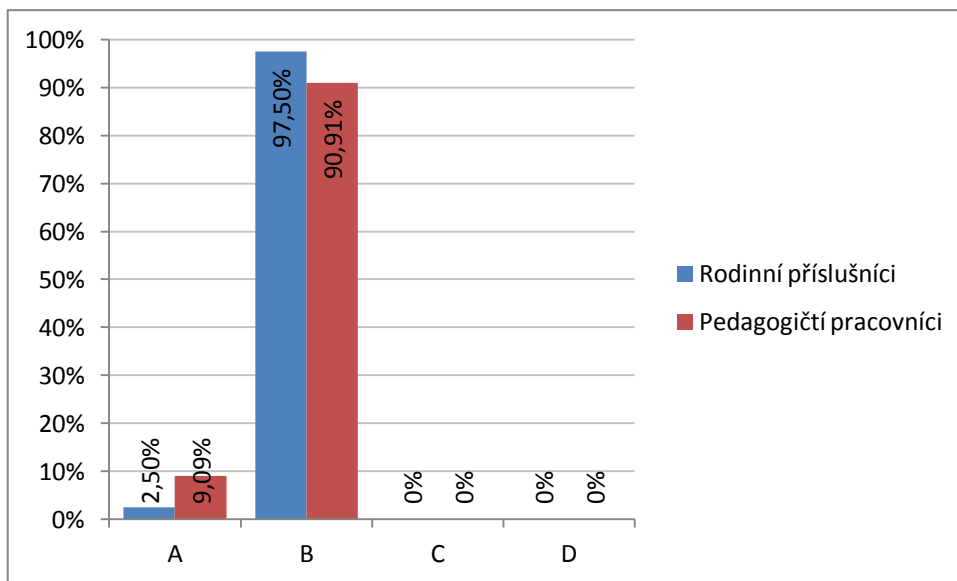
Možností odpovědí	Počet	Procenta %
Pedagog se chová nadřazeně	2	2,50 %
Jsme rovnocenní partneři	78	97,50 %
Pedagog se chová podřazeně	0	0 %
Jiná odpověď	0	0 %
Celkem	80	100 %

Tabulka 10 Výsledky hodnocení odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 10



Graf 13 Výsledky hodnocení odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 10

Při porovnání odpovědí celého souboru respondentů (Graf 14), tedy pedagogických pracovníků a rodičů jsme objevili výraznou shodu. 97,50 % rodinných příslušníků a 90,91 % pedagogických pracovníků se při komunikaci s druhým vzorkem cítí být rovnocenným partnerem. Tyto výsledky považujeme za velice pozitivní.



Graf 14 Komplexní hodnocení odpovědí na otázku č. 10

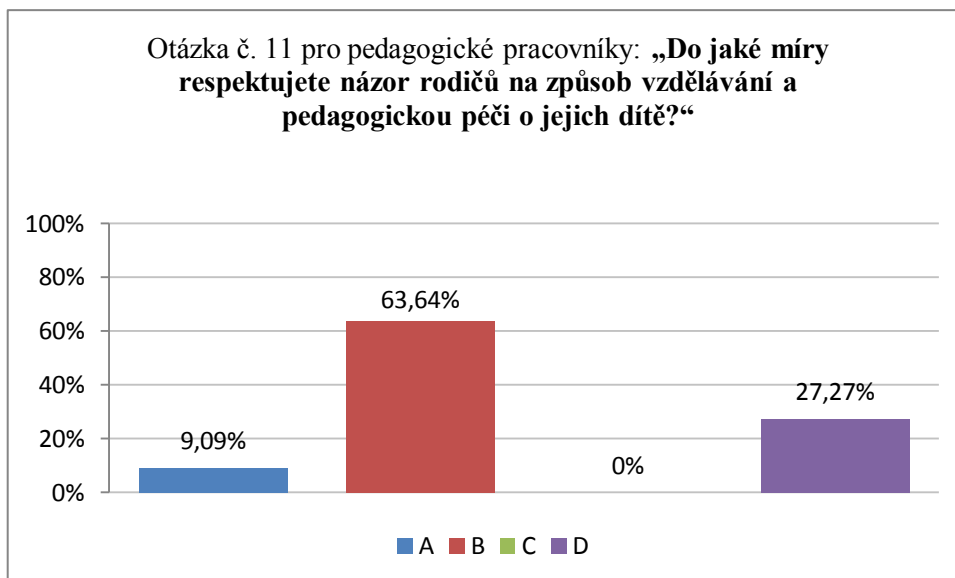
- **Otázka č. 11 pro pedagogické pracovníky: „Do jaké míry respektujete názor rodičů na způsob vzdělávání a pedagogickou péči o jejich dítě?“**

Odpovědi, které pedagogičtí pracovníci zaznačili do dotazníků, ukazují, že pouze 1 respondent (tj. 9,09 %) uvedl odpověď a), tedy že názor rodičů plně respektuje. 7 respondentů uvedlo, že názor rodičů respektují pouze částečně a 3 z dotazovaných označili odpověď c) Jiná odpověď. Tato odpověď pak byla konkrétně odůvodněna následovně:

- „Každý rodič je osobnost, nedá se odpovědět jednoznačně“
- „Jak kdy, jak který názor, od jak kterého rodiče.“
- „Podle toho, jaký ten názor je“

Možnosti odpovědí	Počet	Procenta %
Názor plně respektuji	1	9,09 %
Názor částečně respektuji	7	63,64 %
Názor nerespektuji	0	0 %
Jiná odpověď	3	27,27%
Celkem	11	100 %

Tabulka 11 Výsledky hodnocení odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 11



Graf 15 Výsledky hodnocení odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 11

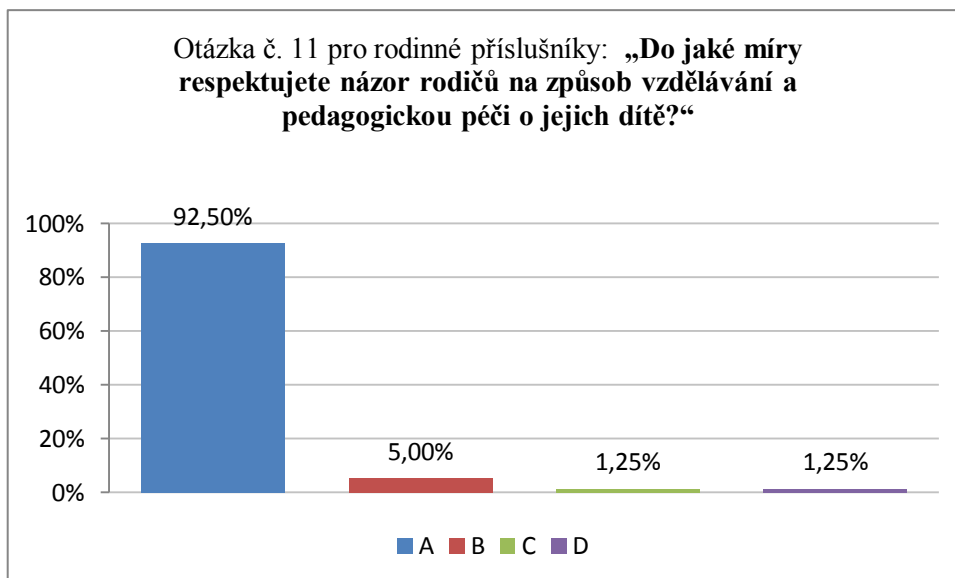
- Otázka č. 11 pro rodinné příslušníky: „Do jaké míry je respektován Váš názor na způsob vzdělávání a pedagogickou péči o Vaše dítě?“

Při zhodnocení odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 11 jsme zjistili, že 74 rodičů (tj 92,50 %) má pocit, že jejich názor je pedagogickým pracovníkem plně respektován. Pouze 4 respondenti (tj 5,00 %) zaznamenali odpověď b), tedy že jejich názor je respektován pouze částečně. Jeden respondent (tj. 1,25 %) mají pocit, že jejich názor není respektován a jeden rodinný příslušník uvedl jinou odpověď. Toto rozhodnutí odůvodnil následovně:

- „Pedagogům svůj názor neříkám, nejsem pedagogicky vzdělaná, a proto si myslím, že můj názor není na místě.“

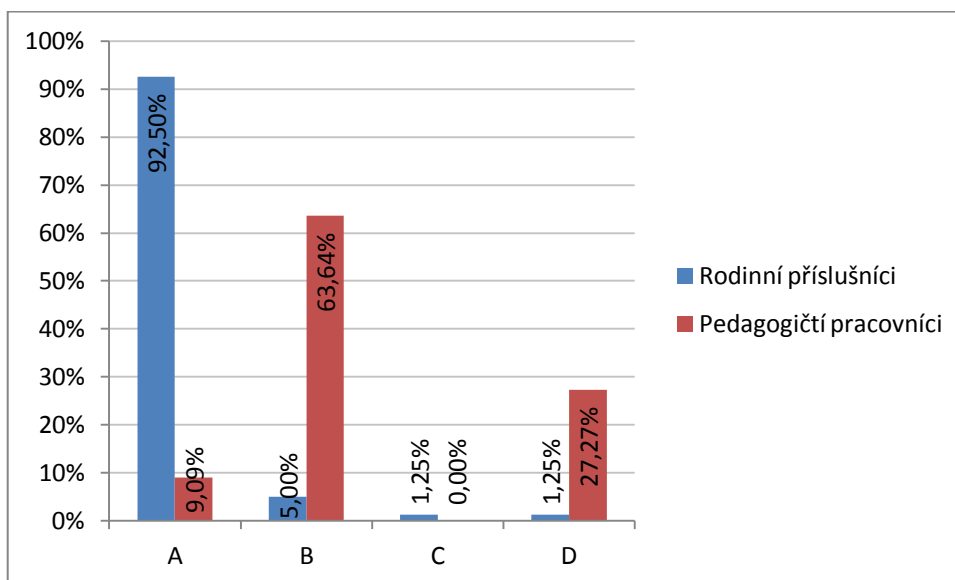
Možnosti odpovědí	Počet	Procenta %
Můj názor je plně respektován	74	92,50 %
Můj názor je částečně respektován	4	5,00 %
Můj názor není respektován	1	1,25 %
Jiná odpověď	1	1,25 %
Celkem	80	100 %

Tabulka 12 Výsledky hodnocení odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 1



Graf 16 Výsledky hodnocení odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 11

Při komplexním hodnocení odpovědí obou vzorků na otázku č. 11 (Graf 17) jsme zjistili značný nepoměr. 92,50 % rodinných příslušníků si myslí, že jejich názor je pedagogickými pracovníky plně respektován. Naopak jen jeden (tj. 9,09 %) z dotazovaných pedagogických pracovníků udává, že tomu tak skutečně je. 63,64 % pedagogických pracovníků názor rodičů respektuje jen částečně.



Graf 17 Komplexní hodnocení odpovědí na otázku č. 11

- Otázka č. 12 pro pedagogické pracovníky: „**Co Vám při kontaktu s rodiči způsobuje největší obtíže?**“

Na tuto otázku 8 (tj. 72,73 %) respondentů odpovědělo, že při kontaktu s rodiči nemají žádné problémy. Odpovědi zbývajících 3 (tj. 27,27 %) respondentů uvádíme konkrétně:

- „*arogance rodičů, neupřímnost*“
- „*podat ruku nevábně vonícímu rodiči*“
- „*jejich názor, že přes týden s dítětem nejsou, a proto nemohou ovlivnit jejich chování*“

- Otázka č. 12 pro rodinné příslušníky: „**Co Vám při komunikaci s pedagogy způsobuje největší obtíže?**“

Po zpracování odpovědí rodinných příslušníků na tuto otázku jsme zjistili, že 47 (tj. 58,75 %) dotazovaných nemá v komunikaci s pedagogickými pracovníky žádný problém. 6 (7,50 %) respondentů pak uvedlo odlišné odpovědi, které uvádíme konkrétně:

- „*Problémem v komunikaci je momentálně nová třídní učitelka, ale jsem přesvědčena, že se to časem spraví.*“
- „*někdy upřesnit problém s dítětem v přípravě na vyučování v chápání učiva*“
- „*Jako velký problém v komunikaci s učitelem vidím vzdálenost, syn je na internátě a proto nejsem často s učitelem v kontaktu.*“
- „*chybí komunikace elektronická*“
- „*někteří učitelé se chovají nadřazeně*“
- „*to že dítě neznají a musím všechno pořád dokola vysvětlovat (s výjimkou paní ředitelky – ta zná potíže mé dcery na jedničku)*“

U zbývajících dotazníků od 27 (tj. 33,75 %) respondentů nebyla odpověď uvedena. Můžeme se pouze domnívat, zda dotazovaní na tuto otázku odpovědět nechtěli nebo že nevyplněním otázky dávali najevo, že problémy v komunikaci s pedagogickými pracovníky nemají žádné.

Níže uvádíme dvě zajímavé odpovědi na tuto otázku. Následující odpovědi jsme zařadili mezi výše zmiňovaných 47 respondentů, kteří také nemají problém v komunikaci pedagogickými pracovníky.

- *„Vzhledem ke své profesi si myslím, že nemám problém s komunikací se školou ani jedni. Navíc pracovníci v ZŠ (i MŠ) logopedické jsou skvělí lidé nejen profesionálně, ale i lidsky. Takové bych přála všem rodičům i v jiných školách.“*
- *„Nemám, co bych uvedl. Komunikace je určitě velmi vstřícná, mohu se s důvěrou na pedagogy vždy obrátit“*

Při komplexním hodnocení odpovědí na tuto otázku jsme se rozhodli porovnat pouze dotazníky, kde respondenti svou odpověď skutečně zaznamenali. Pokud do procentuálního hodnocení nezahrneme dotazníky, kde nebyla odpověď zaznamenána, získáme následující údaje. 72,73% pedagogických pracovníků uvedlo, že s v komunikaci s rodinnými příslušníky jejich žáků nemají problém. 88,68 % ze všech rodinných příslušníků, kteří na tuto otázku odpověděli, pak tvrdí totéž.

Výsledky odpovědí na otázku č. 12 tedy shledáváme jako velice pozitivní. Funkční komunikaci považujeme za základ dobrého a fungujícího vztahu, který je jistě mezi rodinným příslušníkem a pedagogickým pracovníkem potřeba. Tyto výsledky jsou ovšem pouze orientační a to z toho důvodu, že nelze přesně určit, jak respondenti mínili nevyznačení odpovědi u této otázky.

- **Otázka č. 13 pro pedagogické pracovníky: „Pokud Vás během vyplňování toho dotazníku napadlo něco, co byste chtěli ještě zmínit a nedostali jste k tomu příležitost, zde je prostor pro další připomínky, nápady a poznámky**

Na tuto otázku odpovídali pouze dva respondenti (tj. 18,18 %) jejich odpovědi uvádíme konkrétně:

- *„dotazník nelze vyplnit objektivně, každý rodič je jiný, každý má jiné problémy“*
- *„vadí mi, že často nejsou děti vhodně oblečené, rodiče je nepřipraví na změnu počasí, chybí některé oblečení, někdy chybí i věci potřebné pro školní výuku, rodiče spoléhají na to, že se o to postará internát (vychovatel).“*

- Otázka č. 13 pro rodinné příslušníky: „**Pokud Vás během vyplňování toho dotazníku napadlo něco, co byste chtěli ještě zmínit a nedostali jste k tomu příležitost, zde je prostor pro další připomínky, nápady a poznámky.**“

Na otázku č. 13 odpovídalo jen 8 (tj.10,00 %) respondentů. Jejich velice zajímavé odpovědi proto uvádíme konkrétně:

- „*Mám syna v 1. třídě, chodí do školy tedy jen dva měsíce. Zatím jsme neměli žádné problémy a paní učitelka se snaží nám vyjít maximálně vstříc. Syn je zatím ve škole spokojený*“
- „*Na této škole mi snad jen chybí možnost doučování*“
- „*Sice to neovlivním, ale bych uspokojena, kdyby žáci mohli mít kantory na určité předměty delší dobu, lépe se poznají*“
- „*Chtělo by to více aktivity ze strany učitelů a vychovatelů. Například při výskytu vší, kdy je ve třídě 10 dětí nevím proč je učitelka – třeba během vyučovací hodiny – neprohlédne a nepošle domů. Pak jsme zavšivení všichni!!!! Když dojde dítě do školy zavšivené je to podle mého porušení školního řádu. Toť vše, jinak jsou zkrátka jedničky*“
- „*Jsem velice spokojená s přístupem pedagogů k žákům i rodičům*“
- „*Z vlastní zkušenosti bych asi odpovídala jinak, kdyby dítě navštěvovalo jinou školu. Všude nejsou tak schopní a vstřícní a neumí řešit problémy.*“
- „*Někteří učitelé si myslí, že když jsou autoritou, že se k žákům ve škole mohou chovat, jak se jim zlíbí. Neměli by je uhodit a neměla by být na této škole šikana.*“
- „*Dle mého názoru je na této škole největším problémem to, že pedagogové nemají možnost žáky více poznat a pochopit jejich potíže. Řešením by možná byly mimoškolní akce, při kterých by se více poznali. I jejich vztah by se více prohloubil.*“

Pro prostudování těchto odpovědí jsme shledali, že poslední dvě z uvedených jsou velmi zajímavé.

Dle jedné z výše uvedených odpovědí, kde respondent poukazuje na ne zcela odborný přístup nejspíše konkrétního pedagoga, usuzujeme, že tento rodinný příslušník již má

zkušenost s šikanou jeho dítěte, nejspíše přímo na škole, kde výzkum probíhal. Tuto skutečnost považujeme za nepříjemnou, ale bohužel není v naší pravomoci se jí více zabývat. Především z toho důvodu, že dotazníky byly anonymní a výsledky budou použity pouze pro výzkum této práce.

Poslední z uvedených odpovědí nás velmi potěšila. Jsme rádi, že rodinní příslušníci mají zájem budovat vztahy svých dětí s učiteli i na mimoškolních aktivitách. Je to jistě příznivá zpráva a doporučujeme tomuto rodiči svůj názor ve škole navrhnout. Je možné, že i další rodinní příslušníci tento nápad shledají pozitivním a budou ho chtít ve škole prosadit.

7.3 Závěry výzkumného šetření a diskuze

Cílem výzkumného šetření bylo nalézt úskalí v komunikaci logopedických pracovníků s rodinnými příslušníky dětí s narušenou komunikační schopností. Pomocí dotazníků jsme se snažili získat informace o tom, jak komunikace mezi oběma vzorky probíhá a jestli se v komunikaci objevují problémy.

Zajímavé závěry:

- Pedagogičtí pracovníci jsou si v 81,82 % jistí, že informace, které podávají rodičům, jsou pro rodiče srozumitelné. Ovšem jen 54,43 % rodinných příslušníků těmto informacím skutečně rozumí
- 81,82 % pedagogických pracovníků a 51,25% rodinných příslušníků uvedlo, komunikace nejčastěji probíhá písemnou formou.
- U 90,91% pedagogických pracovníků a u 48,50% rodinných příslušníků je komunikace omezena jen na informace o prospěchu a chování žáků.
- Problémy s žáky, které se vyskytují v prospěchu, má 63,64% pedagogických pracovníků tendenci přisuzovat špatné výchově či prostředí, tedy vinu vidí v rodinných příslušnících, naopak rodinní příslušníci nevidí problém v dětech a pokud ano, mají sklony je ospravedlňovat.
- Problémy v chování, které se u žáků objevují, 54,55% pedagogických pracovníků přisuzuje špatné výchově ze strany rodičů.
- 78,75% rodinných příslušníků uvedlo, že v pedagogovi mají plnou důvěru. Zajímavé ovšem je, že se objevilo 2,50% rodinných příslušníků, kteří důvěry v pedagogovi nemají vůbec žádnou.
- 97,50% rodinných příslušníků a 90,91 % pedagogických pracovníků tvrdí, že při vzájemné komunikaci cítí být rovnocennými partnery.
- 72,73% pedagogických pracovníků a 88,68% rodinných příslušníků uvedlo, že při vzájemné komunikaci nemají žádný problém, i když odpovědi na ostatní položky dotazníku tomu nenasvědčují.
- Více jak 90% (92,50%) rodinných příslušníků si myslí, že je jejich názor pedagogy zcela respektován. Ve skutečnosti jen jeden pedagogický pracovník přiznává, že tomu tak skutečně je. 63,64% pedagogických pracovníků názor rodinných příslušníků respektuje jen částečně.

Po shromáždění a porovnání všech odpovědí, jsme došli k závěru, že oním **úskalím je vlastně komunikace samotná.**

V moderním školství, které si pomalu hledá své místo i na našem území, jsou vztahy mezi rodinnými příslušníky a pedagogickými pracovníky spíše na přátelské úrovni. Vzájemné kontakty jsou častější a rodinní příslušníci se aktivněji zapojují do dění školy. Tímto se více formují vzájemné vztahy, což má jistě pozitivní vliv na vzdělávání dětí. Je to vlastně to, o co všem zúčastněným jde, to, co je nejdůležitější.

Pro řešení této situace doporučujeme inspirovat se zahraničním školstvím, ale především používat zásady funkční komunikace.

Bylo by velmi zajímavé porovnat odpovědi rodinných příslušníků a pedagogických pracovníků z jiných typů škol v různých částech České republiky. Pro rozsah práce a náročnost tohoto výzkumu ale není tato možnost v bakalářské práci realizovatelná.

ZÁVĚR

Tématem a cílem této bakalářské práce bylo „Úskalí komunikace pedagogických pracovníků s rodinnými příslušníky dětí s narušenou komunikační schopností“. Toto téma nám ukázalo, že je v dnešní době komunikace brána jako něco samozřejmého a jednoduchého. Avšak opak je pravdou. Složitosti, které s sebou lidská komunikace nese, dokazují, že je potřeba se na komunikaci ve společnosti více zaměřit a to jak z pohledu odborného, tak z pohledu komunikujícího jedince. Je výhodou, když se lidé naučí funkčně komunikovat, protože jak již bylo v této práci několikrát zmíněno, komunikace tvoří naše mezilidské vztahy a ty jsou mnohdy tím jediným, co nám v životě zůstane, ale zároveň i tím, co v životě potřebujeme nejvíce.

V teoretické části práce jsme na základě odborné literatury nejprve stručně definovali narušenou komunikační schopnost, především z toho důvodu, že praktická část je zaměřena na rodinné příslušníky dětí s tímto narušením. Zabývali jsme se také etiologií a klasifikací narušené komunikační schopnosti. Teoretická část práce byla zaměřena na problematiku lidské komunikace a v neposlední řadě také na komunikaci mezi rodinnými příslušníky a pedagogickými pracovníky.

V praktické části jsme zjišťovali, co je tím úskalím komunikace a to konkrétně na jedné vybrané škole. Pomocí dotazníkového šetření jsme se ptali rodinných příslušníků i pedagogických pracovníků na jejich názor k tomuto tématu. Z jejich odpovědí jsme se snažili zmapovat problémy, které se ve vzájemném vztahu těchto dvou skupin vyskytují.

Přejeme si, aby tato práce byla alespoň malým přínosem tomu, že dnešní školství již nebude fungovat jen na jednosměrné komunikaci pomocí žákovské knížky („deníčku“). Snad tato práce ukáže dnešním i budoucím pedagogům, že komunikace není jejich nepřítel, a že jim může udělat jak pracovní tak soukromý život kvalitnější.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČAPEK, R., 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 184 s. ISBN 978-802-4746-401.
2. DVOŘÁK, J., 1998. *Logopedický slovník*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum
3. JANKOVSKÝ, J., 2003. *Etika pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Triton, 223 s. ISBN 80-725-4329-6.
4. KEREKRÉTIOVÁ, A., 2009. *Základy logopedie*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 343 s. ISBN 978-802-2325-745.
5. KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd. Praha: Grada, 224 s. ISBN 978-802-4711-102.
6. KLENKOVÁ, J., BOČKOVÁ, B a BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 103 s. ISBN 978-80-7315-229-1.
7. KRAHULCOVÁ, B., 2003. *Dyslalie*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 195 s. ISBN 80-704-1413-8.
8. LECHTA, V., 2010. *Koktavost: integrativní přístup*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 333 s. ISBN 978-807-3676-438.
9. LECHTA, V., 2002. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Martin: Osveta, 270 s. ISBN 80-806-3092-5.
10. MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ I., 1993. *Vývinová dysfázia: specificky narušený vývin reci*. 1. vyd. Bratislava: S.N., 288 s. ISBN 80-900-4450-6.
11. MLČÁKOVÁ, R. 2012. *Komunikace s žákem s narušenou komunikační schopností*. In VRBOVÁ, R. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 30 – 38. ISBN 978-80-244-3312-7
12. MLČÁKOVÁ, R., 2010. *Osoby s narušením komunikační schopnosti*. In MICHALÍK, J., a kol. *Osoby se zdravotním postižením - speciálně pedagogické aspekty komunikace*. 1. vyd. Česko: Pardubická tiskárna Silueta, s. 165 - 217. ISBN 978-80-86417-09-7.

13. PECH, J., 2009. *Řeč těla: [příručka prakticky pro všechny, kteří se chtějí zlepšit v řešení běžných životních situací]*. 1. vyd. Praha: NS Svoboda, 138 s. ISBN 978-80-205-0606-1.
14. PEUTELSCHMIEDOVÁ, A., 2005. *Afázie*. In VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s.178 - 181 ISBN 80-244-1088-5.
15. PEUTELSCHMIEDOVÁ, A., 2005. *Logopedické minimum*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 89 s. Skripta (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-1233-0.
16. PEUTELSCHMIEDOVÁ, A., 2005. *Poruchy hlasu*. In VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 172 – 177. ISBN 80-244-1088-5.
17. PIPEKOVÁ, J., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 401 s. ISBN 978-807-3151-980.
18. PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. 2007. *Asertivitou proti stresu*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 277 s. ISBN 978-80-247-1697-8
19. RABUŠICOVÁ, M., 2004. *Škola a (versus) rodina*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 176 s. ISBN 80-210-3598-6.
20. SLOWÍK, J. 2007 *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. 1. vyd. Praha: Grada, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-333.
21. ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I., 2007. *Klinická logopedie: teorie a případové studie*. 2. aktualiz. vyd. Překlad Jana Křížová. Praha: Portál, 615 s. ISBN 978-807-3673-406.3
22. VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4
23. VITÁSKOVÁ, K., 2005. *Narušený vývoj řeči*. In VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 41 – 52. ISBN 80-244-1088-5.
24. VITÁSKOVÁ, K., 2005. *Narušení grafické formy řeči*. In VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 68 – 84. ISBN 80-244-1088-5.
25. VYBÍRAL, Z., 2009. *Psychologie komunikace*. 2.vyd. Praha: Portál, 319 s. ISBN 978-807-3673-871.
26. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1	Návratnost dotazníků
Tabulka 2	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 1
Tabulka 3	Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 1
Tabulka 4	výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 2
Tabulka 5	Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 2
Tabulka 6	Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 7
Tabulka 7	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 8
Tabulka 8	Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 8
Tabulka 9	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 10
Tabulka 10	Výsledky hodnocení odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 10
Tabulka 11	Výsledky hodnocení odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 11
Tabulka 12	Výsledky hodnocení odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 11

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1	Návratnost dotazníků od rodinných příslušníků
Graf 2	Návratnost dotazníků od pedagogických pracovníků
Graf 3	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 1
Graf 4	Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 1
Graf 5	Komplexní výsledky odpovědí na otázku č. 1
Graf 6	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 2
Graf 7	Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 2
Graf 8	Komplexní hodnocení odpovědí na otázku č. 2
Graf 9	Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 7
Graf 10	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 8
Graf 11	Výsledky odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 8
Graf 12	Výsledky odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 10
Graf 13	Výsledky hodnocení odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 10
Graf 14	Komplexní hodnocení odpovědí na otázku č. 10
Graf 15	Výsledky hodnocení odpovědí pedagogických pracovníků na otázku č. 11
Graf 16	Výsledky hodnocení odpovědí rodinných příslušníků na otázku č. 11
Graf 17	Komplexní hodnocení odpovědí na otázku č. 11

SEZNAM ZKRATEK

aj.	-	a jiné;
ADHD	-	„Attention Deficit Hyperactivity Disorder“;
apod.	-	a podobně;
č.	-	číslo;
kol.	-	kolektiv;
MKN	-	Mezinárodní klasifikace nemocí;
MŠ	-	mateřská škola;
s.	-	strana
SPC	-	speciálně pedagogické centrum
tj.	-	to je;
ZŠ	-	základní škola

PŘÍLOHY

Příloha 1 Vzor dotazníku pro rodinné příslušníky.

Vážení rodiče,

jsm studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a obracím se na Vás s prosbou o spolupráci při vypracovávání mé bakalářské práce na téma Úskali komunikace pedagogických pracovníků s rodinnými příslušníky dětí s narušenou komunikační schopností. Vyplněním přiloženého dotazníku pomůžete nejen mě, ale možná i sobě, protože ve své práci se věnuji komunikaci mezi Vámi - rodiči a pedagogy Vašeho dítěte.

Byla bych ráda, aby tato práce byla alespoň malým přínosem, a proto Vás prosím o co nejupřímnější odpovědi.

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

Vyplněné dotazníky prosím pošlete po svém dítěti třídní učitelce nejpozději do dvou týdnů tj. do 8. 11.2013.

Závěrem je nutné podotknout, že vyplnění dotazníku je dobrovolné a samozřejmě anonymní.

Velmi Vám děkuji za Váš čas a pomoc.

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

V Olomouci dne 20. 9. 2013

1. Jsou pro Vás informace, podávané pedagogickými pracovníky, ohledně přípravy na výuku Vašich dětí, srozumitelné?
 - a) Rozhodně ano
 - b) Spíše ano
 - c) Někdy ano, někdy ne
 - d) Spíše ne
 - e) Rozhodně ne

2. Jste informováni o možnosti účastnit se organizace akcí školy?
 - a) Vždy
 - b) Téměř vždy
 - c) Někdy ano, někdy ne
 - d) Téměř nikdy
 - e) Nikdy

3. Jakým způsobem jste o těchto akcích informováni?

4. Jak se zachováte, pokud Vám pedagog o Vašem dítěti sdělí, že se nevhodně chovalo (neslušně se vyjadřovalo, uhodilo spolužáka, něco odcizilo, apod.)

5. Co považujete za problém v **prospěchu** Vašeho dítěte?

6. Co považujete za problém v **chování** Vašeho dítěte?

7. Je pedagog tím, v koho máte důvěru, potřebujete-li řešit problém s Vaším dítětem.
 - a) ano, za všech okolností
 - b) ano, ale se vším se mu svěřit nemohu
 - c) ne, k pedagogovi nemám důvěru

8. Na koho se při řešení problémů (chování, prospěch, školní docházka) nejčastěji obracíte?
 - a) Na třídního učitele
 - b) Na jiného učitele
 - c) Na vychovatele
 - d) Na ředitele školy
 - e) Na jiného pracovníka školy (uveďte konkrétně)

- f) Jiná možnost (uved'te konkrétně)
9. V jaké záležitosti nejčastěji pedagogické pracovníky oslovujete?
10. Při komunikaci s pedagogem
- a) se pedagog chová nadřazeně, nemám pocit rovnocennosti
 - b) jsem rovnocenným komunikačním partnerem
 - c) se pedagog chová podřazeně, mám pocit nadřazenosti
 - d) jiná odpověď
11. Do jaké míry je respektován Váš názor na způsob vzdělávání a pedagogickou péči o Vaše dítě?
- a) plně respektován
 - b) částečně respektován (uved'te, prosím, konkrétní příklad)
 - c) nerespektován
12. Co Vám při komunikaci s pedagogy způsobuje největší obtíže?
13. Pokud Vás během vyplňování tohoto dotazníku napadlo něco, co byste chtěli ještě zmínit a nedostali jste k tomu příležitost, zde je prostor pro další připomínky, nápady a poznámky.

Velmi Vám děkuji za Váš čas a pomoc.

Krásný den přeje Zuzana Melounová

Příloha 2 Dotazník pro pedagogické pracovníky

Vážení pedagogičtí pracovníci,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a obracím se na Vás s prosbou o spolupráci při vypracovávání mé bakalářské práce na téma Úskalí komunikace pedagogických pracovníků s rodinnými příslušníky dětí s narušenou komunikační schopností. Vyplněním přiloženého dotazníku pomůžete nejen mě, ale možná i sobě, protože ve své práci se věnuji komunikaci mezi Vámi - pedagogy a rodiči dětí, vzdělávajících se ve Vaší škole. Byla bych ráda, aby tato práce byla alespoň malým přínosem, a proto Vás prosím o co nejupřímnější odpovědi.

Vyplnění tohoto dotazníku je samozřejmě dobrovolné a anonymní.

Velmi Vám děkuji za Váš čas a pomoc.
Zuzana Melounová
Blažejské nám. 11
Olomouc 77200
Zuzanamelounova@seznam.cz

V Olomouci dne 20. 9. 2013

1. Jsou informace, které podáváte rodičům, ohledně přípravy na výuku jejich dětí, pro rodiče srozumitelné?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) někdy ano, někdy ne
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne

2. Jsou rodiče informováni o možnosti zapojit se do organizace akcí školy?

- a) vždy
- b) téměř vždy
- c) někdy ano, někdy ne
- d) téměř nikdy
- e) nikdy

3. Jakým způsobem jsou rodiče o těchto akcích informováni?

4. Jak se zachováte, pokud rodiči sdělíte, že se jeho dítě nevhodně chovalo (neslušně se vyjadřovalo, uhodilo spolužáka, něco odcizilo, apod.) a on Vaše sdělení zpochybní.

5. Co považujete za problém v **prospěchu** žáků?

6. Co považujete za problém v **chování** žáků?

7. Co, dle Vašeho názoru, **rodiče** považují za největší problém v prospěchu a chování jejich dětí?

8. Na koho se rodiče nejčastěji obracejí při řešení problémů?

- a) Na třídního učitele
- b) Na jiného učitele
- c) Na vychovatele
- d) Na ředitelku školy
- e) Na jiného pracovníka školy (uved'te konkrétně)

f) Jiná možnost (uved'te konkrétně)

9. V jaké záležitosti Vás nejčastěji rodiče oslovují? (Prosím uveďte co nejkonkrétnější příklad.)

10. Při komunikaci s rodiči

- a) se rodič chová nadřazeně, nemám pocit rovnocennosti
- b) jsme rovnocennými komunikačními partnery
- c) se rodič chová podřazeně, mám pocit nadřazenosti
- d) jiná odpověď (uved'te konkrétně)

11. Do jaké míry respektujete názor rodičů na způsob vzdělávání a pedagogickou péči o jejich dítě?

- a) plně respektuji
- b) částečně respektuji
- c) nerespektuji

12. Co Vám při kontaktu s rodiči způsobuje největší obtíže?

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

Velmi Vám děkuji za Váš čas a pomoc
Krásný den přeje Zuzana Melounová

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zuzana Melounová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií UP v Olomouci
Vedoucí práce:	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce	Úskalí komunikace pedagogických pracovníků s rodinnými příslušníky dětí s narušenou komunikační schopností
Název práce v angličtině	Problems in the Communication between Pedagogical Workers and the Close Relatives of Children with Disturbed Communication Abilities.
Anotace práce	Bakalářská práce je zaměřena na komunikaci pedagogických pracovníků a rodinných příslušníků dětí s narušenou komunikační schopností. V teoretické části jsou stručně vymezeny pojmy narušená komunikační schopnost včetně její etiologie a klasifikace, pojem komunikace a také různé, méně nebo více využívané formy spolupráce školy s rodinnými příslušníky dětí. Praktická část se zaměřuje na výzkumné šetření konkrétních úskalí v komunikaci mezi pedagogickými pracovníky a rodinnými příslušníky. Cílem práce je určit tato úskalí a problémy, které se v komunikaci objevují.
Anotace v angličtině	The bachelor's thesis is focused on a communication between pedagogical workers and close relatives of children with disturbed communication abilities. In the theoretical part, terms such as a disturbed communication ability, including its etymology and classification, a communication, and also various, more or less used forms of the co-operation between a school and members of the children's families are briefly delimited. The practical part focuses on a research of particular difficulties in the communication between pedagogical workers and family members. The aim of the thesis is to determine those difficulties and problems which occur within the communication.
Klíčová slova	Komunikace, narušená komunikační schopnost, rodinný příslušník, pedagogický pracovník,
Klíčová slova v angličtině	Communication, Disturbed Communication Abilities, Close Relative, Pedagogical Worker
Přílohy vázané v práci	Příloha 1 Vzor dotazníku pro rodinné příslušníky Příloha 2 Vzor dotazníku pro pedagogické pracovníky
Rozsah práce	79 + Přílohy
Jazyk práce	Český jazyk

