

Komunikační dovednosti v praxi pedagoga současné školy

Kateřina Pieterová

Bakalářská práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kateřina PIETEROVÁ**

Osobní číslo: **H08175**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Komunikační dovednosti v praxi pedagoga současné školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury. Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti komunikace Příprava metodiky výzkumné části. Realizace kvantitativního výzkumu, dotazník zaměřený na chyby pedagogů v závislosti na délce praxe Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace. Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

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

MIKULÁŠTÍK, M. Komunikační dovednosti v praxi. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0650-4.

DE VITO, J.A. Základy mezilidské komunikace.. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-7169-988-8.

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

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Pavel Opatrný

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

25. ledna 2011

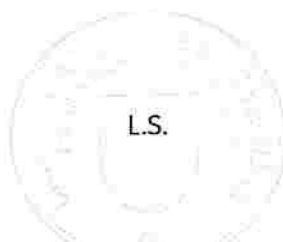
Termín odevzdání bakalářské práce:

6. května 2011

Ve Zlíně dne 25. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 15. 3. 2011



.....

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřená na komunikační dovednosti v praxi pedagoga současné školy. Teoretická část nám objasňuje základní pojmy. Dále se blíže věnuji vzdělávacímu systému České republiky, osobnosti pedagoga a rozvoji komunikačních dovedností pedagogů. V praktické části se zabývám vlastním kvantitativním výzkumem, který je zaměřen na identifikaci komunikačních chyb pedagogů v závislosti na délce praxe.

Klíčová slova: komunikace, verbální komunikace, nonverbální komunikace, komunikační dovednost, komunikační styly, pedagogická komunikace, učitel, žák.

ABSTRACT

The thesis is focused on communication skills of today's teacher in practice. The theoretical part explains the basic concepts to us. Further, I devote to education system in the Czech Republic, teacher's personality and development of teachers communication skills. In the practical part, I deal with own quantitative research, which is focused on the identification of educators errors in communication, depending on the length of practice.

Keywords: communication, verbal communication, nonverbal communication, communication skills, communication styles, educational communication, teacher, student

Ráda bych poděkovala panu PhDr. Pavlu Opatrnému za jeho odborné vedení, podnětné připomínky a cenné rady, které mi při psaní mé bakalářské práce ochotně poskytoval.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
1 TEORETICKÁ ČÁST	12
1 CHARAKTERISTIKA POJMŮ Z OBLASTI KOMUNIKACE.....	13
1.1 KOMUNIKACE.....	13
1.2 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOST	14
1.3 NASLOUCHÁNÍ.....	14
1.4 EMPATIE.....	15
1.5 ASERTIVITA	16
1.6 PASIVITA	17
1.7 AGRESIVITA	17
1.8 MANIPULACE.....	18
2 KOMUNIKACE JAKO SPOLEČENSKÝ FENOMÉN	19
2.1 DRUHY KOMUNIKACE.....	19
2.2 FUNKCE KOMUNIKACE.....	21
2.3 KOMUNIKAČNÍ STYLY.....	22
3 VERBÁLNÍ A NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE.....	23
3.1 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE	23
3.1.1 Paralingvistické aspekty řeči	24
3.2 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE	25
4 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....	27
4.1 VYMEZENÍ POJMU PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	27
4.2 OBSAH A FUNKCE PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE.....	27
4.3 ÚČASTNÍCI PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	28
4.4 PRAVIDLA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	29
4.5 KOMUNIKACE MEZI UČITELEM A ŽÁKEM.....	32
5 PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI.....	34
5.1 SEZNAM PEDAGOGICKÝCH DOVEDNOSTÍ	34
5.2 UČITEL	35
5.2.1 Socioprofesionální role učitele.....	35
5.3 KOMUNIKAČNÍ CHYBY PEDAGOGŮ	36
5.4 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ BUDOUCÍCH PEDAGOGŮ	36
6 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ČESKÉ REPUBLIKY	37
6.1 STUPNĚ VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY.....	37
6.1.1 Předškolní vzdělávání	37

6.1.2	Základní vzdělávání	37
6.1.3	Střední vzdělávání	38
6.1.4	Vyšší odborné vzdělávání	38
6.2	ZÁSADY A CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ.....	39
6.3	ISCED – MEZINÁRODNÍ STANDARDNÍ KLASIFIKACE VZDĚLÁVÁNÍ	40
6.4	RVP – RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY	42
6.4.1	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	42
6.4.2	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia	43
II	PRAKTICKÁ ČÁST	45
7	VÝZKUMNÁ ČÁST	46
7.1	VÝZKUMNÝ CÍL	46
7.2	VÝZKUMNÁ METODA.....	46
7.2.1	Příprava a realizace výzkumu.....	48
7.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	48
7.4	POPIS RESPONDENTŮ	48
8	PREZENTACE A VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	49
8.1	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	68
	ZÁVĚR	70
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	72
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	74
	SEZNAM OBRÁZKŮ	75
	SEZNAM TABULEK.....	76
	SEZNAM PŘÍLOH.....	77

ÚVOD

Komunikace probíhá v životě každého člověka již v době před narozením a dále nás provází během celého života. Vše začíná komunikací již v těhotenství. Přestože k tomuto komunikování ze strany dítěte nedochází prostřednictvím slov, dává o sobě vědět pohyby, které matka cítí. To je prvotní komunikace každého člověka, kterou již lze zaznamenat.

První zásady komunikativních dovedností si většina lidí vytváří doma v rodině, postupně se setkáváme s mnoha lidmi, kteří nás v průběhu života nějakým způsobem ovlivňují a díky nimž se stáváme osobnostmi a následně je pak prohlubujeme prostřednictvím školy.

K osobám, které se podílejí na utváření naší osobnosti, bezesporu patří pedagogové. Škola je významným mezníkem v životě každého z nás. Od první chvíle, kdy plní očekávání, nadšení a pochybnostmi vstupujeme do školy, působí na nás celá řada sociálních, psychologických, pedagogických, i výchovných vlivů. Sami si sice vytváříme nové sociální vztahy, zaujímáme postoje a zastáváme názory, ale osobnost pedagoga v nás zanechává hluboké stopy. Vnímáme chování a projevy všech učitelů, se kterými v průběhu studia přicházíme do kontaktu. Brzy se naučíme rozlišovat, co přesně se skrývá za určitým výrazem každého z nich v různých situacích. Víme, že právě vyslovená sarkastická poznámka o našich vědomostech, chování či vzhledu není míněná vážně, nebo naopak, že pohupováním se je nám sdělováno, že naše vědomosti nejsou právě ty očekávané a raději bychom měli dobrovolně ukončit tuto „snahu“ svou schopnost dokázat.

Jsou to právě učitelé, na které jsou společností kladeny vysoké požadavky. Nejde o pouhé vzdělání v této profesi, je nutné, aby osoba, jež má pedagogicky působit na žáky a studenty, disponovala všemi možnými kompetencemi a uměla je efektivně využít ve společné komunikaci.

V úvodu teoretické části se bakalářská práce zaměřuje na pojmy z oblasti komunikace, následně pak na komunikační dovednosti pedagogů, které jsou nedílnou součástí interakce pedagoga a žáka a zároveň jednou z klíčových kompetencí potřebných k výkonu této profese. Závěr je okrajově věnován systému vzdělávání v České republice.

Praktická část je zaměřená na identifikaci nejčastějších komunikačních chyb pedagogů. Výzkum je realizován pomocí autoevaluačních dotazníků. Dotazníky obsahují celkem 18 otázek, které jsou rozděleny na čtyři části. Jednotlivé části těchto oblastí jsou nazvány takto: neverbální komunikace, verbální komunikace, chyby a nedostatky ve vnímání, interper-

sonální vztahy. Respondenty byli učitelé základních, středních škol a gymnázií okresu Karviná.

Identifikace nejčastějších chyb v komunikaci, kterých se učitelé dopouštějí a jejich následné uplatňování v závislosti na délce praxe byla stanovena jako cíl této práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA POJMŮ Z OBLASTI KOMUNIKACE

Tato kapitola představuje základní pojmy, které vycházejí z oblasti komunikace. Uvedu zde vymezení dle autorů, kteří se dlouhodobě zabývají komunikací, zvláště pak komunikací pedagogickou. Názvy jednotlivých podkapitol odpovídají konkrétním pojmům: komunikace, komunikační dovednost, naslouchání, empatie, asertivita, pasivita, agresivita, manipulace.

1.1 Komunikace

Pojem komunikace pochází z latinského slova „communicare“, jenž má v překladu význam něco spojit, či učinit společným. Tento termín má široké využití v řadě různých vědních oborů. Takzvanou sociální komunikací, která se realizuje mezi lidmi, chápeme především jako vzájemnou výměnu informací, kdy předmětem sdělení jsou vlastní pocity, postoje, nálady apod.

Vymezení pojmu komunikace dle Gavory (2005)

- dorozumívání – můžeme chápat také jako dorozumění, jde tedy o pochopení sdělovaného, shodu myšlenek,
- sdělování – jedná se o reprodukci vlastních názorů a postojů, které jsou předávány osobě, se kterou komunikujeme,
- výměna informací – v tomto případě komunikaci chápeme jako obousměrné sdělování informací, kdy v průběhu komunikace dochází k výměně postavení komunikujícího a příjemce informace.

Bednářiková (2006) popisuje sociální komunikaci jako:

- vzájemnou výměnu významů,
- sdělování informací,
- využívání symbolů.

Jak uvádí De Vito (2001), komunikace je nevyhnutelná, nevratná a neopakovatelná.

Nevyhnutelnost komunikace spočívá v tom, že k ní dochází i tehdy, kdy člověk nemá zájem z nějakého důvodu komunikovat, jelikož svým způsobem probíhá určitý děj, na který reagujeme. Pokud již jednou cokoli vyslovíme, nemáme možnost toto vrátit zpět, v tomto případě hovoříme o nevratnosti komunikace. V rámci možností lze částečně upravit obsah sdělení a tím popř. zmírnit účinky původního sdělení, ovšem již nevrátíme původně řečené. Podstatou komunikace je výměna informací v různých komunikačních situacích, které jsou neopakovatelné.

1.2 Komunikační dovednost

Komunikační dovednost lze posuzovat jako schopnost člověka adekvátně reagovat na vnější podněty, které z komunikačního vztahu vyplývají, a efektivně využít všech prostředků komunikace pro dosažení cíleného souladu v komunikační situaci ve všech oblastech komunikace.

Znamená to tedy, že je podstatné především naslouchat osobě, se kterou hovoříme, cítit s ní a pochopit podstatu sdělované informace. Asertivně reagovat na požadavky, které jsou na nás kladeny, nesnažit se manipulovat s lidmi, ale rovněž manipulaci nepodléhat, přijmout či udělit jakoukoli formu kritiky a následně konflikt vyřešit.

Nelešovská (2005) definuje komunikační dovednosti pedagoga jako schopnost optimalizovaného jednání v interakci pedagoga a žáka na základě osvojených dovedností realizovaných s využitím všech dostupných prostředků pedagogické komunikace. Toto jednání je přímo podmíněno obecnými profesionálními schopnostmi, vzděláním, životními zkušenostmi a získanou praxí.

1.3 Naslouchání

Aktivní naslouchání nebo také naslouchání zúčastněné je dovednost, která je podle Plaňavy (2005) uplatňována především v osobní komunikaci. Vyznačuje se jako aktivita naslouchajícího, který registruje, snaží se porozumět a reaguje na sdělení partnera.

„Každý den slyšíme spoustu různých zvuků, množství různých zpráv. Mnoho z nich si vůbec neuvědomujeme, protože se uplatňuje selektivní filtr, který nás chrání. Slyšet nám umožňují uši, ale poslouchání znamená reagovat rozumově a emocionálně“ (Mikuláščík, 2003, s. 99).

Mikuláščík (2003) rozděluje proces vnímání do čtyř fází:

- třídící selekce – v této fázi tzv. vypouštíme nepodstatné informace,
- udržení pozornosti – snažíme si pamatovat závažné informace,
- setřídění myšlenek – z každé zprávy, kterou jsme obdrželi, vymežeme podstatnou informaci, kterou popř. doplníme o to, co již známe a zahrneme ji do svých zkušeností,
- pamatování si – pamatujeme si podstatné informace, důležité body, zapamatovat si vše není možné.

1.4 Empatie

Součástí komunikace by měla být určitá míra empatie neboli citové porozumění osobě, se kterou komunikujeme. Křivohlavý (1993) definuje empatii jako vědomý příklon ke druhé osobě a k jejímu citovému stavu.

Jak uvádí Jacobs (In Křivohlavý, 1993), empatie začíná ve chvíli, kdy jsme schopni opustit své vlastní myšlenky, city a představy, a následně se vcítíme do situace osoby, se kterou hovoříme.

Autoři Průcha, Walterová, Mareš (1995, s. 61) uvádějí: „empatie je přijetí (alespoň v duchu) sociální role jiného člověka, pohled na lidi, problémy, události z jiné perspektivy, snaha vidět svět jinýma očima. V morálním vývoji jde o důležitou etapu při tvorbě morálních hodnot.“

1.5 Asertivita

Každému člověku záleží na uspokojení vlastních potřeb. Pokud chceme dosáhnout stanoveného cíle, je důležité vyjádřit to, co chceme, či nechceme.

Asertivní způsob komunikace umožňuje vyjádřit své požadavky upřímně a otevřeně a zachovat při tom maximální slušnost a galantnost. Zároveň neomezuje práva jiných.

Každý, kdo jedná asertivně, je pro společnost příjemným společníkem, jelikož jeho projev bývá klidný, uvolněný, srozumitelný. V rámci komunikace udržuje přiměřený oční kontakt, dovede naslouchat a být empatický.

Autoři Průcha, Walterová, Mareš (1995, s. 23) popisují, asertivitu jako „způsob jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje upřímně, otevřeně a přiměřeně situaci své myšlenky, názory, city jak pozitivního, tak negativního charakteru. Postupuje tak, aby neporušoval asertivní práva svá ani jiných lidí.“

Většina publikací uvádí deset asertivních lidských práv. Přestože jsou popsány různým způsobem, jsou v podstatě totožné.

Využití vlastních asertivních práv podle Vybírala (2000)

- spolehnout se na vlastní názor, na sebe samého víc než na názor druhých,
- chránit se proti manipulaci, pouze z vlastního rozhodnutí děláme něco za jiné,
- jakékoliv své rozhodnutí nemusíme zdůvodňovat,
- chovat se nezávisle na posuzování druhých
- právo chybovat,
- měnit názor,
- neomlouvat se,
- říci „nevím“,
- říci „nerozumím“,
- říci „je mi to jedno“.

Právo říci „ne“ tato publikace neuvádí, je však rovněž obecně považováno za jedno z asertivních práv.

1.6 Pasivita

Mikuláščík (2003) uvádí, že pasivní jednání je slabost či ústupnost vůči agresivnějším jedincům. Člověk, který takto jedná, nemusí vždy bezpodmínečně souhlasit s danou situací, ovšem ve snaze vyhnout se případným konfliktům raději ustoupí. Těmto lidem zpravidla chybí jistota v jednání. Důvodem k pasivnímu jednání může být i nižší sebevědomí.

Nezřídka se stává, že pasivní jedinec zůstává pasivní i v případě, kdy zcela podlehne manipulaci.

1.7 Agresivita

Tento pojem je nejčastěji používán ve smyslu záměrného poškozování okolí. V rámci sociální komunikace jej chápeme jako maximální prosazování vlastních potřeb na úkor jiných lidí.

Podle Mikuláščíka (2003) nespecifikují agresivitu v projevu jen vulgarismy, křik a pannačné hlasové projevy. Agresivitu jako určitou formu reakce uplatňujeme v sarkasmech a ironii. V projevech chování může být agresivita důsledkem frustrace, bolesti, nebo chyb ve vztazích.

Příčiny agresivního chování:

- biologické – agresivní chování je ovlivňováno činností mozku,
- psychické – některá věková období jsou zvýšenou mírou agresivity charakteristická, svou roli zde hraje také temperament, míra sebevědomí apod.,
- sociální – jsou dány především primární rodinou.

1.8 Manipulace

Podle Mikuláštika (2003) je manipulace opakem asertivního chování. Toto jednání, ve kterém se zpravidla vyskytují citové nátlaky, využívají osoby, které neumějí jednat přímo, a tento způsob vystupování jim vyhovuje. Různorodost způsobu manipulace je přímo závislá na typu osobnosti.

Řezáč (1998) uvádí, že manipulativní jednání či některé prvky v jednání člověka jsou vždy důsledkem neadekvátního průběhu socializace.

Jak uvádí Shostorm (In Mikulášтик, 2003) manipulativní chování můžeme dělit podle způsobu prezentace manipulátora:

- diktátor – nekompromisní prosazení vlastních zájmu,
- chudáček – snaží se v okolí evokovat pocit zodpovědnosti za vlastní nedostatky,
- počtář – vždy se objeví překážka, která brání splnění stanoveného cíle,
- břečťan – předstírá naprostou závislost na druhých,
- drsňák – má tendenci všechny překřičet,
- obětavec – pro dosažení nějakých výhod a výsad, dělá vše pro dobro jiných,
- poslední spravedlivý – u ostatních záměrně vyvolává pocity viny,
- paternalista – sám ví co je nejlepší, a to také udělá, své vyvolené chrání před vlivy ohrožující jeho záměr,
- mafián – poskytuje určitou ochranu, ovšem požaduje protislužbu,

2 KOMUNIKACE JAKO SPOLEČENSKÝ FENOMÉN

Nemusíme mluvit, abychom svému okolí cokoliv sdělili, a přesto komunikujeme. A právě umění komunikace a efektivní využívání získaných komunikačních dovedností je v současné době ve společnosti velice žádaná a ceněná schopnost.

Každá profese vyžaduje rozdílné dovednosti, znalosti a vzdělání, ovšem téměř všude se setkáme s požadavkem na dobrou komunikační schopnost, v profesi pedagoga je kladen důraz zejména na vyjadřovací schopnosti.

2.1 Druhy komunikace

Každý člověk, aniž by si to uvědomoval, komunikuje se svým okolím, přestože přímo nemluví, či nic nekoná.

Komunikace má velmi proměnlivý charakter a tudíž se v rámci jednoho projevu může neúmyslně a nekontrolovatelně měnit řada druhů komunikace.

Mikuláščík (2003) nabízí toto rozlišení:

Pro účely této práce byl obsah druhů komunikace redukován.

- komunikace záměrná – obsah sdělení má komunikující pod kontrolou,
- komunikace nezáměrná – vlivem emocí nebo trémy je změněn způsob projevu proti prvotnímu záměru prezentace,
- komunikace vědomá – komunikátor si uvědomuje, co říká a jak to říká. Může, ale také nemusí, uspokojovat záměr. Mohou se překrývat pojmy záměrná a vědomá komunikace,
- nevědomá komunikace – zcela nebo částečně nemá komunikující pod kontrolou obsah svého sdělení,
- kognitivní komunikace – smysluplná, racionální komunikace, kdy je kladen důraz na racionalitu,
- afektivní komunikace - komunikátor se projevuje emotivně, tzv. působí na city,

- pozitivní komunikace – ve větší míře se vyskytuje ve vztazích vzájemné závislosti, signalizuje souhlas, přijetí, obdiv, nadšení,
- negativní komunikace – vyjadřuje především odmítnutí, odpor, ale i zatajování, či předstírání. U druhé strany ovšem nevyvolají pozitivní reakci,
- asertivní komunikace – sebezprosazující a v rámci přijatelných pravidel respektující totéž právo pro jiné,
- agresivní komunikace – útočná a bezohledná vůči ostatním,
- manipulativní komunikace – využívá neférové formy jednání,
- pasivní komunikace – ústupná, úniková, podřízující se,
- interpersonální komunikace – komunikace mezi dvěma lidmi, např. formou dialogu, kdy se zvyšuje možnost využití zpětné vazby,
- skupinová komunikace – probíhá při komunikování ve skupině, vzhledem k vyššímu počtu zúčastněných zde často dochází k intruzi („skákání do řeči“), což má za následek ztížení komunikace,
- masová komunikace – komunikace je formálnější a má omezené možnosti zpětné vazby mluvčí předává informace širšímu obecnstvu. Prostředky masové komunikace jsou televize, tisk, internet,
- jednosměrná komunikace – charakteristická pro autoritativní přístup, nemění se role mluvčího a posluchače,
- psaná komunikace – sdělování informací prostřednictvím písemné formy,
- verbální komunikace – sdělení probíhá za použití slov,
- neverbální komunikace – zpravidla doplňuje verbální komunikaci, ovšem v některých případech je dostačující,

Verbální a neverbální komunikaci je věnována samostatná kapitola č. 3

2.2 Funkce komunikace

Příčin ke komunikaci je mnoho a také komunikace jako taková plní mnoho funkcí. Funkce komunikace nelze jednoznačně vymezit, jelikož se vzájemně prolínají.

Podle obsahu sdělení rozděluje Mikuláščík (2003) tyto funkce:

- informativní – rozumíme tím předávání určitých informací mezi lidmi,
- instruktivní – instruuje k nějaké činnosti, v podstatě plní i funkci informační,
- osobní identity – její důležitost spočívá v ujasnění si vlastních názorů a postojů, jde o ratifikaci sebepojetí,
- vzdělávací a výchovná – rovněž plní i funkci informativní, instruktivní a motivující. Své uplatnění nalezne především v rámci pedagogické komunikace na všech stupních škol a dalších vzdělávacích institucí,
- poznávací – také velice úzce souvisí s funkcí informativní. Umožňuje nám sdělovat si své zážitky, zkušenosti, plány apod. Zkušenosti, které nám sdělují jiní, nás obohacují,
- socializační – tato funkce umožňuje vytváření vztahů mezi lidmi. Komunikace se odvíjí od naší společenské úrovně, jelikož každá společenská skupina (věk, vzdělání, společenské postavení, apod.) má svůj specifický způsob komunikace,
- zábavná – využívá se při neformálních příležitostech, jde zpravidla o vytvoření pocitu spokojenosti a pohody,
- posilovací a motivující – tato funkce především posiluje pocit vlastní potřebnosti, utužuje sebevědomí a posiluje naše vztahy k okolí,
- svěřovací – za pomoci této funkce komunikace máme možnost odprostit se od vlastního vnitřního napětí, jsme schopni sdělit důvěrné informace a následně očekáváme pomoc a podporu. Může mít různou hloubku,
- přesvědčovací – záměrné působení na člověka ve snaze ovlivnit jeho názory či postoje. Známe také emocionální přesvědčování - tzv. působení na city, které většinou mívá manipulativní charakter,

- úniková – nezávazná konverzace zaměřená na neutrální témata, jejímž cílem je odregogování se a odpoutání se od vlastních problému.

2.3 Komunikační styly

Každá mezilidská komunikace vzniká z jiných příčin, v různém prostředí, mezi rozdílnými lidmi a za jiným účelem. Nelze tedy komunikovat stejným způsobem ve všech situacích. Chceme-li dosáhnout naplnění svých původních záměrů, je bezpodmínečné naučit se komunikovat konkrétním způsobem.

Podle Plaňavy (2005) rozlišujeme v rámci mezilidského komunikování pět stylů, které se zpravidla prolínají.

- konvenční styl – takto komunikujeme obvykle velmi krátce, jde především pouze o pozdravy, seznámení, poklony či lichotky,
- konverzační styl – většinou do něj přecházíme z konvenčního stylu. Konverzaci je možné uskutečnit z mnoha důvodu a v rámci zdařilé konverzace je vhodné udržovat symetrický vztah mezi účastníky této konverzace,
- Operativní styl – při tomto stylu komunikace je účelné jasné vymezení rolí, pozicí a kompetencí, jelikož si účastníci komunikace vyměňují jasná, stručná až strohá sdělení,
- Styl vyjednávání – tento styl komunikace je uplatňován v případě, kdy se dvě či více osob potřebují na něčem domluvit a společně něco vykonat. Cílem je tedy soulad a shoda,
- Osobní a intimní styl – v tomto případě hrají podstatnou roli emoce, které přímo ovlivňují komunikaci v tomto stylu.

Mezi těmito komunikačními styly dochází během konverzace k přechodům. Každý komunikační akt zpravidla začíná v tzv. konvenčním stylu, následně přechází do jiného podle záměru a obsahu sdělení.

3 VERBÁLNÍ A NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Mezilidská komunikace má mnoho podob. Je přímo ovlivněná různorodostí prostředí, ve kterém k ní dochází, a zároveň okolnostmi, které ji předcházejí. Druhy komunikace se tak vzájemně prolínají a doplňují.

V této kapitole se zaměřuji na nejčastěji používané druhy komunikace, tj. komunikace verbální a neverbální. Rovněž jsou zde uvedeny paralingvistické aspekty řeči.

3.1 Verbální komunikace

V interpersonálních vztazích je nejvíce využívána verbální komunikace. Jedná se o komunikaci prostřednictvím slov, „verbum“ = slovo, kterou dále členíme na písemnou komunikaci a slovní komunikaci. Verbální komunikace se zabývá obsahovou stránkou řeči.

Nejen obsahová ale i formální stránka komunikace je do značné míry závislá na schopnostech řečníka, na jeho vzdělání, temperamentu, momentálním duševním a zdravotním stavu, pohlaví, věku a sociálním prostředí, ze kterého pochází.

Ten, kdo chce ovládnout umění komunikace, by se měl naučit přesně se vyjadřovat, dbát na vhodný výběr slov, nehovořit jednotvárným způsobem a nepoužívat tzv. slovní vatu (např. takže, prostě, tak apod.), rovněž se nedoporučuje používat mnoho cizích slov.

Podle De Vita (2001) představují verbální systém slovní signály, které jsou přenášeny vzduchem a sluchem přijímány.

Jak uvádí Nelešovská (2005) v pedagogickém procesu má verbální komunikace tyto fáze:

- záměr,
- vlastní sdělení,
- dekodování sdělení.

Při verbální komunikaci je přinejmenším vhodné dbát na správné použití jazykových a zvukových prostředků řeči. Každý verbální projev svědčí o řečové úrovni a kultuře.

3.1.1 Paralingvistické aspekty řeči

Formální stránkou řeči, tzn. to, jakým způsobem bylo sdělované řečeno, se zabývá paralingvistika.

Paralingvistické prvky podle Mikulášтика (2003):

- hlasitost verbálního projevu – intenzitu projevu volíme podle toho, jak chceme posluchače zaujmout. Při delším projevu je vhodné měnit hlasitost, abychom se vyhuli monotónnosti projevu,
- výška tónu řeči – hlubší hlas je naproti vysokému vnímán jako důvěryhodnější a přesvědčivější,
- rychlost verbálního projevu – velmi rychlá řeč je obtížně vnímaná, snadno vede k únavě a oscilaci pozornosti. Tempo řeči je nutné během projevu měnit. V případech, kdy sdělujeme významné informace, je vhodné říkat je pomalu a důrazně,
- objem řeči – jedná se o množství slov vyprodukovaných za určité časové období,
- plynulost řeči, pomlky, frázování – vhodně zvolená plynulost řeči a využívání pomlek při projevu zvyšuje pozornost posluchačů,
- barva hlasu a emoční náboj – jedná se o akustické složení hlasu, odráží se v něm emoční prožitek mluvčího,
- kvalita řeči – jde o to, jak je sdělení srozumitelné a věcné,
- slovní vata – jedná se o tzv. plevelná slova, kterými doplňujeme projev (např. takže, prostě, apod.),
- chyby v řeči – zahrnujeme zde především artikulační chyby, nesprávnou výslovnost, nevhodně použitá slova, např. „má žena je velice historická“ apod. Spadá zde také zabíhavé myšlení či opomenutí některých částí projevu.

3.2 Neverbální komunikace

Obecně také bývá nazývána jako „řeč těla.“ Jedná se o mimoslovní vyjadřování. Většina těchto neverbálních projevů se odehrává nevědomě a převážně doprovází komunikaci verbální.

Lidé se již v dětství zpravidla naučí většinu neverbálních signálů. Od svých rodičů tzv. kopírují jejich chování, později si tak můžeme povšimnout, že máme v jistých situacích podobná gesta, mimiku, nebo že při komunikaci udržujeme stejnou vzdálenost jako rodiče.

Většina autorů shodně popisuje prostředky nonverbální komunikace, ovšem uvádějí rozdílný počet.

Nelešovská (2005) popisuje devět způsobů nonverbální komunikace,

Mikuláščík (2003) uvádí třináct možných způsobů nonverbální komunikace.

Uvedeny jsou jen některé z nich:

- mimika – jsou tím myšleny různé výrazy v obličeji. Tento druh komunikace je velice „čitelný“, lze z něj dobře odvodit momentální emoce,
- gestika – zde jsou zahrnuty záměrné pohyby rukou, hlavy, kterými se dokresluje verbální sdělení,
- posturika – tím je myšleno držení těla, konfigurace části těla a směr natočení těla, např. někdo stojí zpříma, jiný se sklání, což signalizuje postoj k partnerovi a obsahu sdělení,
- kinezika – jde o spontánní pohyby částí těla, které nemají význam gest,
- pohledy – oční kontakt je při komunikaci velice důležitý. Pokud je nedostatečný, je komunikace kratší a příjemce zprávy se cítí nejistě,
- proxemika – rozumíme tím vzdálenost při komunikaci. Každý má svůj prostor, ve kterém se cítí pohodlně. Introvert si udržuje větší odstup než extrovert. Rozdělujeme tyto čtyři zóny - intimní do 0,5 m, - osobní od 0,5 m do 2m, - skupinová od 1m do 10m, - veřejná od 2 do 100m. Jednotliví autoři, zabývající se proxemikou, uvádějí rozdílné vzdálenosti,

- haptika – formou doteků rozdělujeme charakter významu komunikace
- chronemika – jde o využívání času v komunikaci. Někteří samoúčelně protahují rozhovor, jiní naopak sdělí informaci co nejrychleji,
- sdělování činy – někdy činy korespondují s rozhovorem, jindy tomu tak není, záleží na konkrétním záměru každého člověka.

4 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

V této kapitole jsou uvedeny pojmy z oblasti pedagogické komunikace, která je ve své podstatě klíčovou kompetencí při výkonu tohoto povolání.

Úroveň komunikace pedagoga v zásadě ovlivňuje kvalitu celé jeho pedagogické práce.

4.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace

Jak uvádí Leont'jev (In Nelešovská 2005, s. 26) pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.

Průcha, Walterová, Mareš (1995, s. 147) uvádějí, že pedagogická komunikace je zaměřená na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovená či dohodnutá komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních, ve výchovných a převýchovných zařízeních, v pracovním prostředí.

Z tohoto je zřejmé, že tento pojem mimo odbornou stránku zahrnuje jakoukoliv další komunikaci ve vztahu učitel – žák.

4.2 Obsah a funkce pedagogické komunikace

Z velké části je obsahem pedagogické komunikace učivo, které učitel prezentuje žákům ve vyučovacích hodinách. To je přímo závislé na předepsaných učebních osnovách, vzdělávacích plánech. Učitel má možnost zvolit si formu, jakou bude obsah učiva prezentovat žákům. Dále může v rámci komunikace vyjádřit vlastní postřehy a náměty, má možnost začlenit do svého projevu prvky humoru, či jiným způsobem upravit výuku.

Na celkovém obsahu se mimo jiné podílí také zvolená vyučovací metoda, aktivita žáků apod. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

Dle Mareše a Křivohlavého (1995) rozlišujeme tři typy pedagogické komunikace:

- komunikace detailně připravená – učitel má předem připraven celý průběh hodiny
- komunikace rámcově připravená – odvíjí se od osobních zkušeností učitele
- komunikace nepřipravená – jde o zcela nepředvídatelné a emociálně vypjaté situace, které musí učitel vyřešit.

Jednotlivé typy pedagogické komunikace, které umožňují dosažení stanovených výchovných a vzdělávacích cílů, plní v rámci pedagogického procesu určitou funkci.

Vymezením těchto funkcí se zabývá více autorů, které ve své publikaci uvedli Mareš a Křivohlavý (1995):

- zprostředkovává společnou činnost účastníků,
- zprostředkovává vzájemné působení účastníků,
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy,
- formuje účastníky pedagogického procesu (osobnost žáka),
- je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání,
- konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, zajišťuje jeho fungování a udržuje jeho stabilitu.

4.3 Účastníci pedagogické komunikace

Jak uvádí Nelešovská (2005) jsou nejčastějšími účastníky této komunikace učitel a žák. Jde o nesouměrné komunikační partnery, jejichž nesouměrnost je zřejmá zejména v sociální a kvantitativní rovině.

Účastníci pedagogické komunikace mají mezi sebou určité vzájemné vztahy, které se v pedagogickém procesu neustále vyvíjejí.

Podle Gavory (In Nelešovská, 2005) rozlišujeme tyto typy vztahů:

- učitel x žák,
- učitel x třída,
- učitel x skupina žáků,
- žák x třída,
- žák x skupina žáků,
- žák x žák,
- skupina žáků x skupina žáků,
- skupina žáků x třída.

První tři typy těchto vztahů jsou z důvodu nadřazeného postavení učitele vůči žákům chápány jako asymetrické. Učitel má právo zvolit způsob, jakým bude komunikace v dané situaci probíhat. Ve vzájemné komunikaci mezi žáky (skupinami žáků) nenalzáme asymetričnost, jelikož zde žáci mají stejná práva a povinnosti vyplývající především z řádu školy.(Nelešovská,2005)

4.4 Pravidla pedagogické komunikace

Každá forma komunikace má stanovená určitá pravidla, kterými se řídí její průběh, stejně tak je tomu i v případě komunikace pedagogické. Většina těchto pravidel je popisována ve školním řádu. Jako příklad uvádím výňatek ze školního řádu ZŠ Mendelova, Karviná – Hranice, platného pro školní rok 2010/2011. Body týkající se komunikace mezi žáky a zaměstnanci školy jsou zdůrazněny podtržením.

*Základní škola, Mendelova
adresa: Einsteinova 2871, 733 01 Karviná - Hranice*

Školní řád

Práva a povinnosti všech členů školního společenství

1.1. Každý žák, jeho rodič (zákonný zástupce) a pracovník školy

- *je rovnoprávným členem školního společenství*
- *je svobodný do té míry, ve které svojí činností neomezuje práva ani odpovědnost ostatních*
- *je odpovědný za své jednání, které se řídí zásadami slušného chování a ke všem členům společenství je tolerantní a partnerské, naplněné vzájemnou úctou a respektem*
- *je odpovědný za vytváření dobrého partnerského vztahu a za otevřenou a důvěrnou vzájemnou komunikaci, vedenou kultivovaným způsobem*

1.2. Každý žák má právo

- *sám nebo s pomocí svých bližních sdělovat své názory, obhajovat své skutky a diskutovat o nich*
- *od každého pracovníka školy obdržet odpověď na svůj dotaz*
- *dostávat úkoly přiměřeně náročné, rozvíjející a takové, kterým rozumí*
- *být hodnocen individuálně a objektivně takovým způsobem, aby svému hodnocení dobře rozuměl*
- *mít možnost v případě nezbytné potřeby zatelefonovat svým rodičům či lince důvěry, a to i z pevné linky v kanceláři školy*
- *být v demokratických volbách zvolen zástupcem třídy do Žákovského parlamentu a zde předkládat a obhajovat potřeby a zájmy svých spolužáků i sebe samotného*
- *odvolat se ke svému třídnímu učiteli a následně i k řediteli školy, je-li přesvědčen, že je jeho činnost či chování nespravedlivě hodnoceno kterýmkoli z pracovníků školy*
- *přestávce se volně pohybovat ve všech společných zpřístupněných prostorách školy*

1.3. Každý žák je povinen

- *řádně docházet do školy a řádně se vzdělávat*
- *při vstupu do školy se v šatně přezout*
- *být přítomen ve třídě na začátku každé vyučovací hodiny, na vyučování být řádně připraven a vybaven potřebnými pomůckami, včetně žákovské knížky*
- *slušně pozdravit každého dospělého pohybujícího se ve škole*
- *každému pracovníkovi školy slušně a pravdivě odpovědět, ptá-li se ho na jméno jeho či spolužáků nebo na jméno a telefonní číslo jeho rodičů, a na požádání mu předložit svou žákovskou knížku*
- *respektovat pokyny pracovníků školy*
- *zacházet šetrně s učebnicemi a školním majetkem, pokud dojde ke škodě na tomto majetku, kterou prokazatelně žák zavinil, musí ji on nebo jeho zástupci odstranit či finančně uhradit jejich opravu*
- *pokud má ve škole svůj mobilní telefon, v průběhu vyučování jej nepoužívat a mít vypnutý zvuk*
- *dodržovat tento školní řád a předpisy školy k ochraně zdraví a bezpečnosti, s nimiž byl seznámen*

„Pravidlo tedy funguje jako regulátor činnosti člověka či skupiny lidí. Vzhledem k tomuto pravidlu hodnotíme také výsledek činnosti. Sociální pravidla současně odrážejí vztahy mezi lidmi nebo společenskými skupinami. Komunikační pravidla jsou osobitým druhem sociálních pravidel.“(Gavora, 2005, s. 33)

Jak uvádí Cangelosi (In Nelešovská, 2005), pravidla chování mají charakter formálního prohlášení, v rámci něhož jsou žáci instruováni ke způsobu chování ve škole.

Vymezení pravidel je náročnou záležitostí. Důležité je, aby se učitel vyvaroval úzce vymezeným pravidlům nebo naopak natolik obecným, která ztrácejí svou vypovídající hodnotu. Nevhodné je rovněž zavádění nadbytečných pravidel, jelikož je žáci zpravidla zobecňují a považují za ne zcela důležitá.

Učitelé zpravidla zastávají názor, že nejefektivnějším způsobem při tvorbě pravidel je aktivní účast žáků.

Nelešovská (2005) uvádí tři způsoby tvorby pravidel:

- pravidla stanoví učitel,
- o pravidlech rozhodují žáci,
- na vytváření pravidel se učitel i žáci podílejí společně.

Gavora ((2005) specifikuje komunikační pravidla dle způsobu vyučování.

Pokud učitel zastává direktivní způsob komunikace, jsou pro něj specifická tato pravidla:

- je oprávněn vzít si kdykoliv slovo – začíná komunikační akt, smí přerušit žáka,
- mluvit s kým chce – sám si vybírá konkrétního partnera,
- zvolit téma rozhovoru – volí téma komunikace dle svého záměru,
- rozhodovat o délce rozhovoru – není omezován jiným komunikantem,
- hovořit v kterékoliv části učebny,
- hovořit v jakékoliv poloze.

Žáci jsou v tomto případě omezování rozhodováním učitele a nemají možnost ovlivňovat průběh komunikace, platí pro něj tato komunikační pravidla:

- žák hovoří pouze v případě, kdy je mu slovo uděleno,
- žák hovoří pouze s tím, kdo mu položil otázku (zpravidla je to učitel),
- žák hovoří pouze ke konkrétnímu tématu,
- žák hovoří tak dlouho, jak je mu učitelem určeno,
- žák hovoří pouze na určeném místě,
- žák hovoří pouze ve stoje.

Naproti tomu někteří učitele upřednostňují tzv. demokratická pravidla komunikace.

Jak uvádí Gavora (2005), jedná se o soubor pravidel, která nejsou pro žáky tak striktní, přesto zachovávají autoritu učitele. Například:

- žák smí odpovídat vsedě,
- žákům je ponechán dostatečný čas pro odpověď,
- žák může položit otázku učiteli,
- žák se může obrátit o pomoc při řešení problému na učitele nebo spolužáky,
- na základě dohody s učitelem mohou zvolit téma učiva.

Dle mého názoru je uplatňování demokratických pravidel v rámci komunikace učitelů s žáky efektivnější nejen při samostatném vyučování, ale i v případě řešení organizačních, vztahových či jiných dalších problémů.

4.5 Komunikace mezi učitelem a žákem

Komunikaci mezi učitelem a žákem je věnována spousta odborných publikací, ve kterých je autory různě popisován přehled nejrůznějších způsobů, jak jednat s žáky, jakým způsobem prezentovat učivo, apod.

Přikláním se k názorům, že každý učitel by sám měl umět zhodnotit a adekvátně zvolit takový způsob, který vyhovuje nejen jemu, ale i žákům.

Během vykonávání své praxe na základní škole jsem měla možnost nejen pozorovat, ale i aktivně se zapojit do činností, které jsou pro každého učitele rutinní záležitosti.

Základní školy jsou, dle mého názoru, nejvhodnějšími institucemi, kde lze zaznamenat rozdílnost přístupu k žákům. Rozdílným způsobem probíhá komunikace na prvním stupni a na stupni druhém.

Pokud se zaměříme na komunikaci učitele na prvním stupni, je důležité, aby se učitel vyjadřoval pomalu, zřetelně a zaměřil se na přímé oslovení konkrétního žáka. Bohužel v tomto případě snaha uplatnit jakékoliv sdělení obecně nemívá patřičnou odezvu.

Příkladem uvádím toto sdělení „Vytáhněte si nůžky“. Následujících několik minut se paní učitelka pouze opakovala, (vytáhněte si nůžky, Aničko vytáhni nůžky, Davide, kde máš nůžky, Miky nůžky, Pavlíku, vytáhl sis už nůžky?...)

Komunikace, která se odehrávala v tomto případě, byla zpravidla o neustálém dotazování ze strany žáků (např. už můžu stříhat, kde to mám nalepit, můžu použít fixy, můžu to přehnout, proč to nesmím stříhat tady, apod.) naproti tomu paní učitelka byla nucena několikrát opakovat stejné pokyny (...vytáhněte si barvičky, stříhejte podél čar, neběhejte s nůžkami, nepoužívejte fixy atd.)

V tomto případě bývá nejčastějším uplatňovaným druhem právě verbální komunikace. Myslím si, že jsou žáci této věkové kategorie natolik zaujatí danou prací, že není v jejich silách sledovat např. neverbální projevy učitele.

Podle Gavory (2005) během tzv. interakční epizody, ke které při komunikaci mezi žáky a učiteli dochází, reaguje učitel na činnost žáků a opačně. Interakce je vždy dvoustranná, dochází k ní v rámci vyučování a probíhá v rovině verbální i neverbální.

5 PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI

Úspěšnost vzdělávacího procesu z velké části ovlivňuje míra pedagogických dovedností učitele. Za relevantní jsou považovány takové schopnosti učitele, které se přímo zaměřují na dosažení konkrétního cíle, což je v tomto případě vzdělávat.

Jak uvádí Kyriacou (1996), je v rámci efektivního vyučování bezpodmínečně připravit žákům takové učební činnosti, jejichž prostřednictvím dojde k úspěšné realizaci toho typu učení, které učitel zamýšlí.

Kyriacou(1996) dále uvádí, že kvalitní vyučování vychází z pedagogických dovedností, pro které jsou charakteristické tyto rysy:

- jsou zaměřeny na dosažení konkrétního cíle,
- zohledňují konkrétní prostředí,
- vyžadují přesnost provedení a citlivé přizpůsobení,
- mají hladký průběh,
- získávají se výcvikem a praktickým působením.

Podle Dytrtové a Krhutové (2009) jsou pedagogické dovednosti základem profesní identity učitele. Vytváření těchto dovedností je pokládáno za dlouhodobý proces, který je nastartován rozhodnutím studenta věnovat se této profesi. Rovněž je vytváření těchto dovedností podporováno kladným vztahem k dětem a k učitelskému povolání.

5.1 Seznam pedagogických dovedností

Stručný přehled pedagogických dovedností, které přispívají ke zkvalitnění vyučování podle Kyriacou (1996):

- plánování a příprava – zde jsou zahrnuty dovednosti, které se podílejí na výběru výukových cílů, cílových dovedností, které mají žáci zvládnout prostředků k jejich dosažení,

- realizace vyučovací jednotky – dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti,
- řízení vyučovací jednotky – dovednosti potřebné k udržení pozornosti žáků, jejich zájmu a aktivní účasti na výuce,
- klima třídy – dovednosti potřebné k vytvoření a udržení kladných postojů žáků k vyučování a motivaci k aktivitě na probíhající činnosti,
- kázeň – dovednosti k udržení kázně,
- hodnocení prospěchu žáků – dovednosti k veškerému hodnocení výsledků žáků,
- reflexe vlastní práce a evaluace – dovednosti potřebné k autoevaluaci.

5.2 Učitel

Průcha, Walterová, Mareš (1995) definují učitele jako „jednoho ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, který je profesionálně kvalifikovaný, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“

Učitelská profese je rozdílná dle druhů edukačních institucí, v nichž se realizuje, je tedy nutné využít typologii učitelské profese.

Dle Průchy (2002) lze učitele kategorizovat podle funkcí, které zastávají ve škole, např. třídní učitel, uvádějící učitel, výchovný poradce, aj.

5.2.1 Socioprofesionální role učitele

Vývoj profesní role učitele je na rozdíl od jiných profesí plně závislý na vývoji a vlivu společnosti. Roli učitele nemůžeme omezit pouze na oblast instituce školy, neboť učitelé pracují v širším sociálním poli a velice často se angažují nad rámec školy.

Profesionální role učitele výrazně ovlivňuje jeho další sociální role. Pokud chápeme učitele jako profesionálního vychovatele, nemůžeme oddělit jeho profesní život od soukromého. Na rozdíl od jiných profesí, které jsou veřejnosti „uzavřené“, je profese učitele veřejnou záležitostí, s jeho výchovným působením se setkáme nejen ve volnočasových a mimoškolních

aktivitách, ale i situacích patřících zdánlivě k běžnému soukromému životu, jako je například návštěva nákupního centra. Chce-li být učitel profesionálním vychovatelem, musí jít příkladem vždy a všude.

5.3 Komunikační chyby pedagogů

Ačkoliv je tato kapitola nazvána komunikační chyby pedagogů, nemůžeme obecně rozdělit chyby typické pouze pro pedagogy a chyby typické pro ostatní profese. Protože je ale základním kamenem pedagogického působení komunikace, logicky jsou na ni také kladeny vyšší nároky a jejich četnost má větší vliv na samotný výchovný proces.

K nejčastěji vnímaným komunikačním chybám můžeme zařadit např. příliš hlasitý nebo příliš tichý projev, odbíhání od tématu, časté používání vycpávkových slov nebo nedostatečný oční kontakt atd.

Povaha těchto chyb je závislá na individuální osobnosti pedagoga, jeho povahových rysech, ale také na jeho profesionální úrovni komunikace.

5.4 Rozvoj komunikačních dovedností budoucích pedagogů

Studenti pedagogických oborů pracují na rozvoji svých komunikačních dovedností v rámci studia. Ve výuce komunikativních dovedností se studenti zaměřují na správné a srozumitelné vyjadřování, rozvíjí slovní i mimoslovní projev, procvičují správnou artikulaci, intonaci, rytmus a dynamiku svého řečového projevu, učí se správnému držení těla, správné chůzi, gestikulaci, mimice a dalším složkám neverbální komunikace.

Ke zkvalitnění komunikativních dovedností velmi napomáhají různé technické prostředky především diktafon, kamera. Při zpětné reprodukci záznamů může student lépe ohodnotit svůj výkon a uvědomit si další případné nedostatky.

„Učitel by si měl uvědomit, že svou komunikací ovlivňuje žáky. Měl by tedy dbát na formulaci otázek, kulturu jazyka, vyjadřování, na své celkové působení při interakci se žákem a přispívat tak k rozvoji osobnosti žáků a vhodného klimatu ve třídě.“ (Nelešovská 2005, s. 61).

6 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ČESKÉ REPUBLIKY

Tato práce je především zaměřená na komunikační dovednosti učitelů. Pokud ovšem hovoříme o učitelích, je vhodné zmínit působnost výkonu v soustavě vzdělávání a rovněž legislativní normy, které výkon této profese upravují.

Vzdělávací systém České republiky je vymezen především těmito zákony. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Dále je doplňován Zákonem č. 562/2004 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím školského zákona a Zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, aj.

6.1 Stupně vzdělávací soustavy

Stupně vzdělávací soustavy tvoří jednotlivé oblasti vzdělávání, postavené na dosažené úrovni rozvoje osobnosti a následném zařazení do příslušné instituce zabývající se dalším rozvojem osobnosti.

6.1.1 Předškolní vzdělávání

V rámci předškolního vzdělávání je u dětí podporován rozvoj osobnosti, který se podílí na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a dále také na rozvoji základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Dále napomáhá vyrovnat rozdíly ve vývoji dětí před nástupem do základního vzdělávání. (§ 33 Zákon č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)

6.1.2 Základní vzdělávání

V současnosti je jedinou povinnou vzdělávací etapou v České republice. Základní vzdělávání se dělí na 1. a 2. stupeň. Pro tyto stupně je charakteristická odlišná forma práce, rozdílnost metod a problémů, které je nutno řešit. (Bílá Kniha, 2001).

Cílem základního vzdělávání je osvojení si učení, které by se mělo stát motivací k dalšímu vzdělávání. Žáci se učí tvořivosti, komunikaci a spolupráci, vytvářejí si hodnoty a díky získaným zkušenostem a dovednostem se lépe socializují (§44 Zákon č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)

6.1.3 Střední vzdělávání

Střední vzdělávání dále rozvíjí již získané dovednosti, vědomosti a schopnosti základního vzdělávání. Ve větší míře poskytuje žákům vzdělání odborné, nebo všeobecné, čímž vytváří předpoklady pro plnoprávný občanský a osobní život. Přípravuje je pro výkon povolání a další navazující vzdělávání.

Stupně středního vzdělání:

- střední vzdělání,
- střední vzdělání s výučním listem
- střední vzdělání s maturitní zkouškou.

(§ 57 – 58, Zákon č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)

6.1.4 Vyšší odborné vzdělávání

Student si v rámci tohoto vzdělávání rozšiřuje a prohlubuje znalosti a dovednosti získané předcházejícím stupněm vzdělávání. Touto formou je mu poskytováno odborné a všeobecné vzdělání a praktická příprava pro výkon náročných činností. (§ 92 Zákon č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)

Vyšší odborné vzdělávání je zahrnuto do tzv. terciárního vzdělávání, kdy hlavním úkolem a dlouhodobým záměrem je pomoci absolventům uplatnit se na trhu práce a zároveň splnit požadavky zaměstnavatelů, kteří tyto absolventy zaměstnávají. Do této struktury vzdělávání jsou zahrnuty další typy studia:

- bakalářské studium,

- magisterské studium,
- doktorské studium (Bílá kniha, 2001)

6.2 Zásady a cíle vzdělávání

Zákon č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání vymezuje zásady, kterými se řídí vzdělávání ve všech stupních vzdělávání.

Dle § 2, odst. 1 výše uvedeného zákona jsou to tyto zásady:

- rovný přístup každého občana České republiky či jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakýchkoliv forem diskriminace,
- zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb,
- vzájemná úcta, respekt, solidarita a důstojnost všech účastníků vzdělávání,
- bezplatné základní a střední vzdělávání občanů České republiky, či jiných států Evropské unie ve školách, jsou-li zřizovány státem, krajem, obcí,
- svobodné šíření poznatků vyplývajících ze soudobých poznatků v souladu s obecnými cíli vzdělávání,
- zdokonalování procesu vzdělávání a uplatňování účinných moderních pedagogických metod a přístupů,
- hodnocení výsledků vzdělávání, dosažených cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem,
- vzdělávání se po celou dobu života s vědomím vlastní odpovědnosti za své vzdělávání.

Cíle vzdělávání dle tohoto zákona jsou vymezeny v § 2, odst. 2:

- rozvoj plnohodnotné osobnosti člověka pro výkon povolání a vzdělávání se v průběhu života,
- získání všeobecného nebo odborného vzdělání,

- pochopení a uplatnění zásad demokracie, základních lidských práv a svobod,
- pochopení a uplatnění rovnoprávnosti ve společnosti,
- utváření vědomí národní a státní příslušnosti, respektování vlastní identity jednotlivce,
- poznání světových a národních kulturních hodnot a tradic,
- získávání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně a dále o bezpečnosti a ochraně zdraví.

Vzdělávání, které je poskytováno v souladu s tímto zákonem, je veřejnou službou.

6.3 ISCED – Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání

V roce 1997 byla konferencí UNESCO přijata Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 97.

V České republice je aplikována metodika ISCED 97, využívána pro účely statistiky a také popisuje procesy vzdělávání ve školství.

Vzdělávací program je v klasifikaci ISCED 97 tzv. základní jednotkou. Tyto vzdělávací programy jsou definovány na základě svého vzdělávacího obsahu, jako posloupnost vzdělávacích činností, jenž jsou organizovány, k dosažení předem stanoveného cíle.

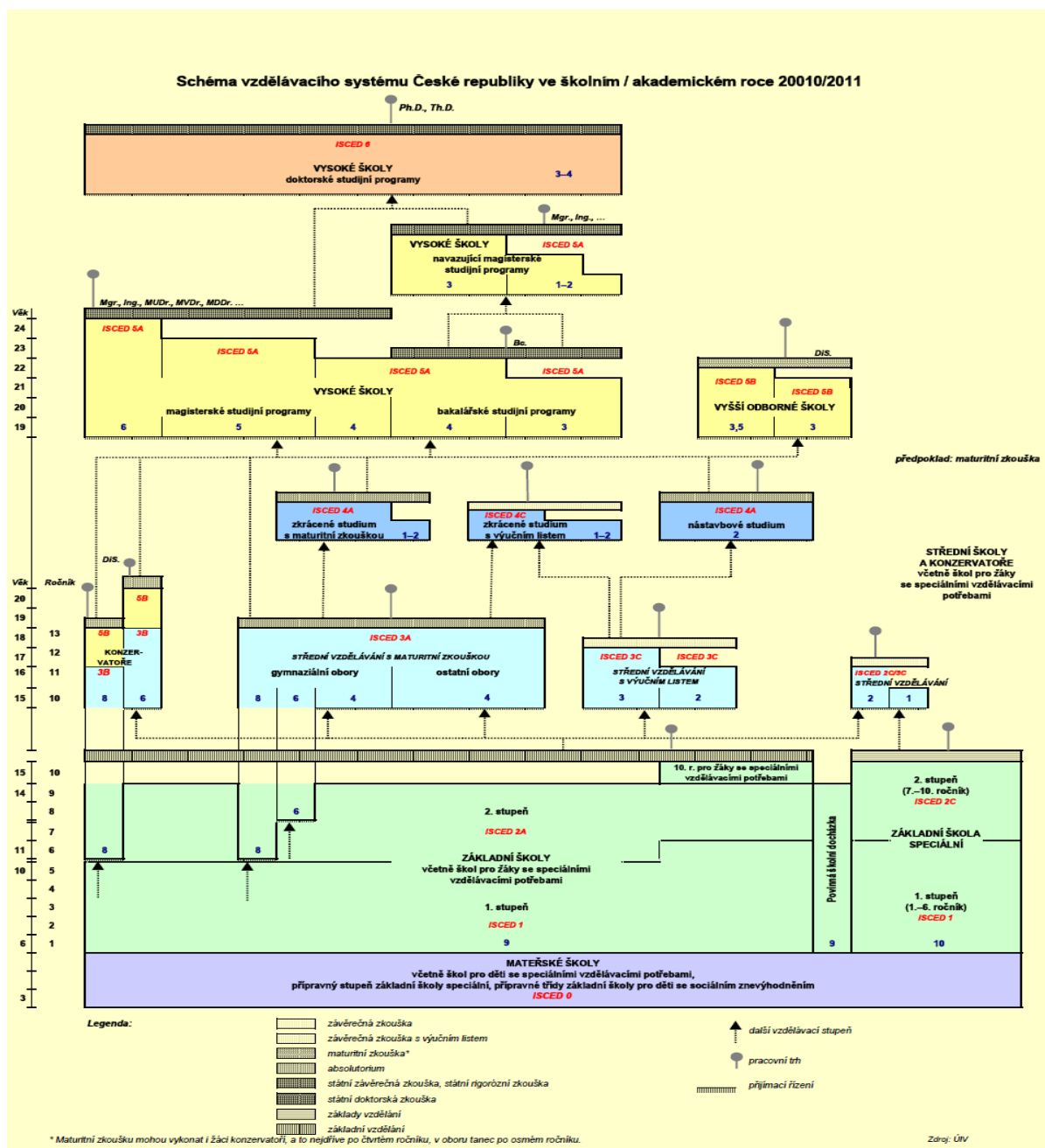
Není možné srovnávat obsah vzdělávacích programů mezinárodně srovnávacím způsobem, jelikož rozdílnost kurikul je natolik odlišná, že je nelze jednoznačně specifikovat tak, že jedno kurikulum pro studenty daného věku či stupně je vyšší úrovně vzdělávání než jiné.

Tzv. pomocná hlediska jako přibližné charakteristiky obsahu jsou:

- obvyklý počáteční věk účastníků a teoretická a obvyklá délka programů,
- obvyklé vstupní kvalifikace a minimální vstupní požadavky,
- druh certifikací, diplomů nebo kvalifikací udělovaných při úspěšném ukončení programů,
- druhy následného vzdělávání, pro které jsou absolventi způsobilí,

- míra, v níž je program účelově zaměřen na určitou skupinu povolání nebo řemesel a obecně zaměřen na bezprostřední přechod na trh práce. (Klasifikace vzdělávacích programů, 2003, s. 15)

Vzdělávání v České republice je zobrazeno tímto přehledným schématem, které znázorňuje posloupnost vzdělávacích stupňů. Je zde vymezeno věkové rozhraní a délka příslušného stupně vzdělávání, rovněž klasifikace kvalifikací získaných po úspěšném ukončení daného stupně.



6.4 RVP – Rámcové vzdělávací programy

RVP vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy po projednání a dalšími příslušnými ministerstvy.

RVP stanovuje cíle, délku a povinný obsah vzdělávání, všeobecné a odborné zaměření dle oboru vzdělání, organizační uspořádání, profesní profil, průběh a ukončení vzdělávání.

Dále stanovuje zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, vymezuje podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami vzdělávání a podmínky organizační, personální, bezpečnosti a ochrany zdraví.

Tyto programy odpovídají nejnovějším poznatkům z oblasti vědních disciplín, které vzdělání zprostředkovává, dále pak z oblasti pedagogiky a psychologie.

RVP je možné měnit ve vážných případech, ovšem s účinností od začátku následujícího školního roku, pokud se přímo nejedná o změny vyplývající z platných právních norem.

(§ 4, Zákon č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

„ Při tvorbě vzdělávacího programu, je zapotřebí přesně vědět, jak náročné jsou cíle, kterých má být v rámci programu dosaženo a tomu pak přizpůsobit celkový postup tzn. kostru i náplň programu.“ (Prášilová 2006, s. 110).

6.4.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Vzdělávací obsah RVP ZV je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním či více obsahově blízkými vzdělávacími obory.

- jazyk a jazyková komunikace – český jazyk a literatura, cizí jazyk,
- matematika a její aplikace,
- informační a komunikační technologie,
- člověk a jeho svět,
- člověk a společnost – dějepis, výchova k občanství,

- člověk a příroda – fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis,
- umění a kultura – výtvarná výchova, hudební výchova,
- člověk a zdraví – výchova ke zdraví, tělesná výchova,
- člověk a svět práce.

Učivo, které můžeme taktéž charakterizovat jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů, je strukturováno do jednotlivých tematických okruhů, je prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě.

Dle RVP ZV je tento výstup (způsobilost využívat osvojené učivo v praktických životních činnostech) v 9. ročníku považován za závazný. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007)

6.4.2 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Vzdělávací obsah RVP G je rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním či více obsahově blízkými vzdělávacími obory

- jazyk a jazyková komunikace – český jazyk a literatura, cizí jazyk, další cizí jazyk
- matematika a její aplikace,
- člověk a příroda – fyzika, chemie, biologie, geografie, geologie
- člověk a společnost – občanský a společenskovední základ, dějepis, geografie,
- člověk a svět práce,
- umění a kultura – hudební obor a výtvarný obor
- člověk a zdraví – výchova ke zdraví, tělesná výchova
- informatika a informační a komunikační technologie

RVP G se vztahuje pouze na vzdělávání pro čtyřletá gymnázia a vyšší stupně víceletých gymnázií, pro nižší stupně víceletých gymnázií je směrodatný RVP pro základní vzdělávání.

V rámci vzdělávání na vyšších stupních gymnázií je získáno vzdělání na úrovni středoškolského vzdělání a tito studenti získají klíčové kompetence především k terciárnímu vzdělávání, dále také profesní specializaci pro občanský život. (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 VÝZKUMNÁ ČÁST

Předmětem této části bakalářské práce je výzkum z oblasti problematiky pedagogické komunikace vycházející z interakce učitele a žáka. Jednotlivé kapitoly výzkumné části se věnují výzkumnému cíli, dílčím cílům výzkumu, metodám výzkumu a výzkumnému vzorku. Dále je zde uvedeno vyhodnocení výzkumu formou tabulek a grafů. V závěru je provedeno shrnutí výsledků výzkumu.

7.1 Výzkumný cíl

Metoda nebo soubor metod, v rámci kterých dojde ke zjištění stavu vymezené situace, jsou obecně označovány jako výzkum. Výzkum je zaměřen na dosažení veškerých informací týkajících se konkrétního cíle. V rámci výzkumu jsou stanoveny metody a postupy, které umožňují dosažení informací o problému, na který byl výzkum zaměřen.

Hlavním cílem tohoto výzkumu je identifikace nejčastějších chyb, kterých se v komunikaci s žáky učitelé dopouštějí.

Dílčími cíli jsou zjištění:

- a) projevy chybování v komunikaci v závislosti na délce praxe,
- b) rozdílnost chybování pedagogů mužů a žen,
- c) ochota pracovat na eliminaci komunikačních chyb.

7.2 Výzkumná metoda

„Výzkumná metoda je všeobecný název pro proceduru, která se sleduje při výzkumu. Výzkumná metoda má jisté vlastnosti, které je potřebné dodržet při jejím používání.“ (Gavora 1996, s. 11)

Tento výzkum je proveden metodou kvantitativní, respondenti vyplňují anonymní autoevaluační (sebehodnotící) dotazníky. Technika dotazníkového šetření umožňuje získávání informací od velkého počtu respondentů v krátkém časovém horizontu. Anonymita, kterou dotazníky poskytují, přispívá k větší otevřenosti respondentů při jeho vyplňování.

Dotazník obsahuje 18 otázek, které jsou rozděleny do těchto čtyř oblastí: komunikace ne-verbální, komunikace verbální, chyby a nedostatky ve vnímání a interpersonální vztahy.

Výzkumné otázky použité v dotazníku jsou koncipovány jako tvrzení zjišťující četnost konkrétních chyb, kterých se pedagogové dopouštějí:

1. S žáky udržuji dostatečný oční kontakt.
2. Nepřiměřená gestikulace je mém projevu.
3. Mimika vyjadřující sarkasmus a ironii se v mém projevu objevuje.
4. Můj projev bývá příliš hlasitý.
5. Můj projev bývá příliš tichý.
6. Můj projev bývá nervózní a roztržitý.
7. Stává se mi, že mívám překotný projev (tzv. trysk myšlenek).
8. Během projevu odbíhám od tématu.
9. V mém projevu se objevuje tzv. slovní vata (takže, prostě...).
10. Favoritismus (tzv. nadřezování) ve vztahu k žákům uplatňuji.
11. Nechávám se ovlivnit prvním dojmem (haló efekt).
12. Soudím jednotlivce podle celku (tzv. nálepkování).
13. V mém jednání s žáky se objevuje agresivita.
14. Při jednání s žáky používám vulgarismy.
15. Ve vztahu k žákům jsem velice submisivní.
16. Záměrně zneužívám vůči žákům svého postavení.

Dotazník dále obsahuje dvě doplňující otázky, které se vztahují k možnosti eliminace a nápravy komunikačních chyb, v tomto znění:

- Snažíte se eliminovat chyby ve svých komunikačních dovednostech?
- Jaké prostředky ke zdokonalování svých komunikačních dovedností volíte?

7.2.1 Příprava a realizace výzkumu

Příprava výzkumu proběhla následujícím způsobem. Nejprve byl sestaven dotazník obsahující 18 otázek, tyto otázky jsem se snažila formulovat takovým způsobem, aby byly pro respondenty srozumitelné a nedocházelo tak k nepochopení a nesprávnému označení odpovědí. Pro zachování anonymity byly připraveny uzavřené schránky pro vhazování dotazníků, následně byli osloveni učitelé, kteří postupovali podle instrukcí uvedených v dotazníku. V závěru výzkumu byla provedena kompletace dotazníků a zpracování získaných údajů.

7.3 Výzkumné otázky

V rámci tohoto výzkumu, jehož cílem jsou zjištění o komunikačních chybách pedagogů s různou délkou praxe a rozdílnosti pohlaví, jsem se zaměřila na tyto konkrétní otázky.

- Které chyby v komunikaci pedagogů se vyskytují nejčastěji?
- Které komunikační chyby jsou typické pro pedagogy muže a ženy?
- Jak délka praxe ovlivňuje komunikační chyby pedagogů?
- Jaké prostředky k eliminaci komunikačních chyb jsou pedagogy upřednostňovány?

7.4 Popis respondentů

Pro účely tohoto výzkumu jsem oslovila učitelé základních, středních škol, středních odborných škol a gymnázií s různou délkou praxe z okresu Karviná. Dotazníky spolu se schránkou určenou pro vhazování vyplněných dotazníků jsem osobně předala vybraným učitelům, kteří je dále rozdali svým kolegům. Celkem bylo předáno 150 dotazníků. Návratnost byla 106 dotazníků, tj. 70,67%, z toho 70 žen a 36 mužů.

Vzhledem ke zvolenému způsobu provedení výzkumu, tedy vyplnění anonymních dotazníků, jsem doufala v jejich větší návratnost. Přesto oceňuji ochotu všech respondentů vyjádřit se k tomuto tématu.

8 PREZENTACE A VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Odpovědi respondentů jsou zpracovány v tabulkách a grafech, které jsou opatřeny komentářem. V tabulkách je znázorněna četnost odpovědí podle pohlaví ve formě absolutní i relativní četnosti. V grafech je uvedena četnost odpovědí vyjádřená v procentech podle délky praxe. U otázek č.1 – č.17 bylo možné uvést pouze jednu odpověď, proto jsem vycházela z celkového počtu respondentů (106), což je absolutní četnost, tento počet znamená 100% a vychází z něj relativní četnost. U otázky č. 18 bylo možno uvést více odpovědí, proto jsem vycházela z jejich celkového počtu 142 odpovědí, což je tedy hodnota 100%. Pro vyhodnocení výsledků a jejich následné grafické zobrazení jsem použila Microsoft Excel 2007.

OBLAST NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

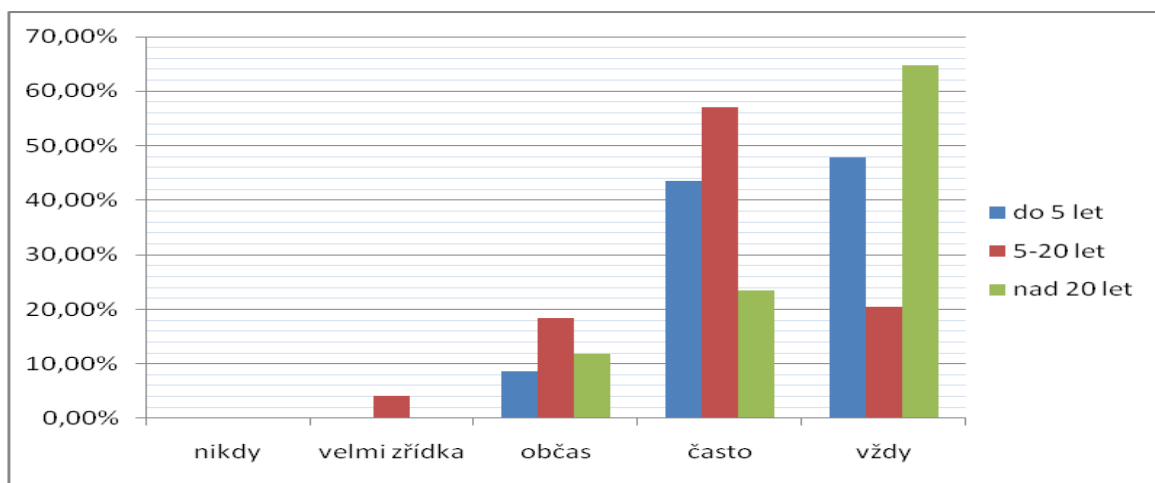
Otázka č. 1: S žáky udržuji dostatečný oční kontakt

Tab. 1. Dostatečný oční kontakt

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Nikdy	0	0%	0	0%
Velmi zřídka	1	2,8%	1	1,4%
Občas	10	27,8%	5	7,1%
Často	15	41,7%	31	44,3%
Vždy	10	27,8%	33	47,1%

Výrazný rozdíl mezi odpověďmi mužů a žen vidíme v následujících odpovědích: dostatečný oční kontakt (odpověď „vždy“) přiznává 47,1% žen oproti pouhým 27,8% mužů, občasný oční kontakt uvádí především muži a to ve 27,8%.

Graf 1. Dostatečný oční kontakt



Na tomto grafu lze zaznamenat rozdílnost nejčastěji udávaných odpovědí „často“, kterou udávali učitelé s délkou praxe 5 - 20 let v 57,1% a s délkou praxe nad 20let ve 23,5 %. Odpověď „vždy“ volili učitelé s délkou praxe 5 – 20 let ve 20,4% a učitelé s délkou praxe nad 20 let v 64,7%. Učitelé s praxí do 5 let neuváděli výraznější rozdíl mezi těmito dvěma odpověďmi. Odpověď „často“ uvedli ve 43,5% a odpověď „vždy“ ve 47,8%.

Cílem této otázky bylo zjistit, za jak důležitý považují učitelé oční kontakt. Pokud se zaměříme na rozdělení podle pohlaví, je patrné, že ženy uplatňují tento druh neverbální komunikace více než muži. V souvislosti s délkou praxe byly rovněž nejčastěji označeny odpovědi „často“ a „vždy“. Tyto odpovědi jsou ve své podstatě podobny, jelikož „často“ si lze vyložit tak, že se chyby ojediněle dopustíme, naproti tomu „vždy“ znamená, že se chyby nedopouštíme vůbec. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že očnímu kontaktu je věnována pozornost ze strany učitelů bez ohledu na délku praxe či pohlaví

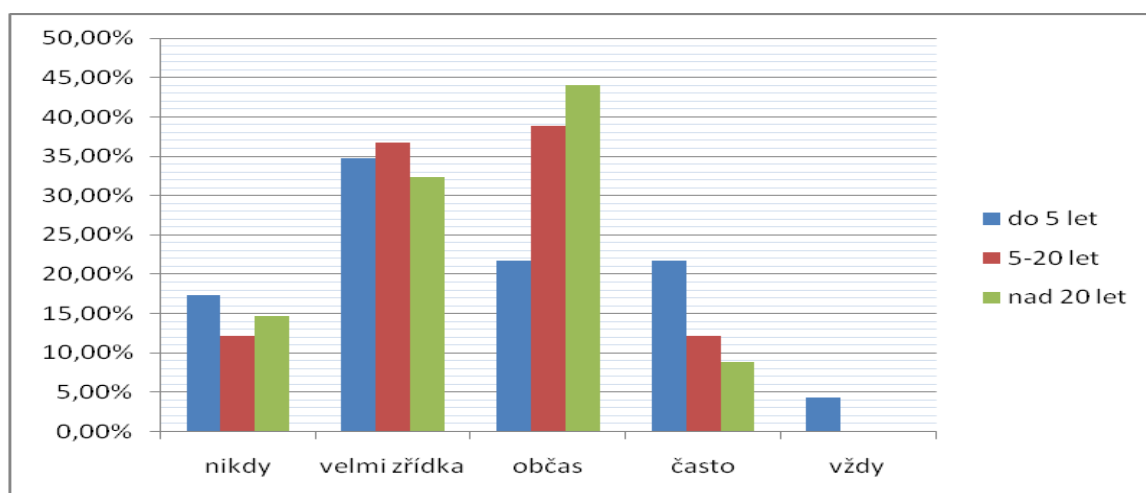
Otázka č. 2: nepřiměřená gestikulace je v mém projevu

Tab. 2. Nepřiměřená gestikulace

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Nikdy	5	13,9%	10	14,3%
Velmi zřídka	11	30,6%	26	37,1%
Občas	13	36,1%	26	37,1%
Často	7	19,4%	7	10%
Vždy	0	0%	1	1,4%

Nepřiměřenost gestikulace zaznamenala vyšší rozdílnost v odpovědích „často“, kdy v 19,4% ji uváděli muži a v 10% ženy, „velmi zřídka“ uvedlo 30,6% mužů a 37,1% žen.

Graf 2. Nepřiměřená gestikulace



Nepřiměřená gestikulace projevu byla přiznávána v odpovědi „vždy“ pouze učiteli s délkou praxe do 5 let a to ve 4,3%. Odpověď „často“ uváděli tito učitelé ve 21,7%, rovněž i odpověď „občas“ byla uvedena ve 21,7%. Učitelé s délkou praxe 5 – 20 let uváděli odpovědi v tomto počtu: „občas“ ve 38,8%, „často“ 12%. Učitelé s praxí nad 20 let uváděli odpověď „občas“ ve 44,1% a odpověď „často“ v 8,8%. Přestože učitelé s nejkratší délkou praxe uváděli i odpověď vždy, nelze říci, že by se tento problém objevoval nejvíce v této kategorii, jelikož vypovídající hodnota odpovědí, které lze označit za charakterizování problému (občas, často, vždy) je v celkovém součtu a následném procentuálním vyjádření jiná. Tj.

učitelé s praxí do 5 let uváděli tyto odpovědi ve 46,5%, učitelé s praxí 5 – 20 let v 51% a učitelé s praxí nad 20 let v 52,9%.

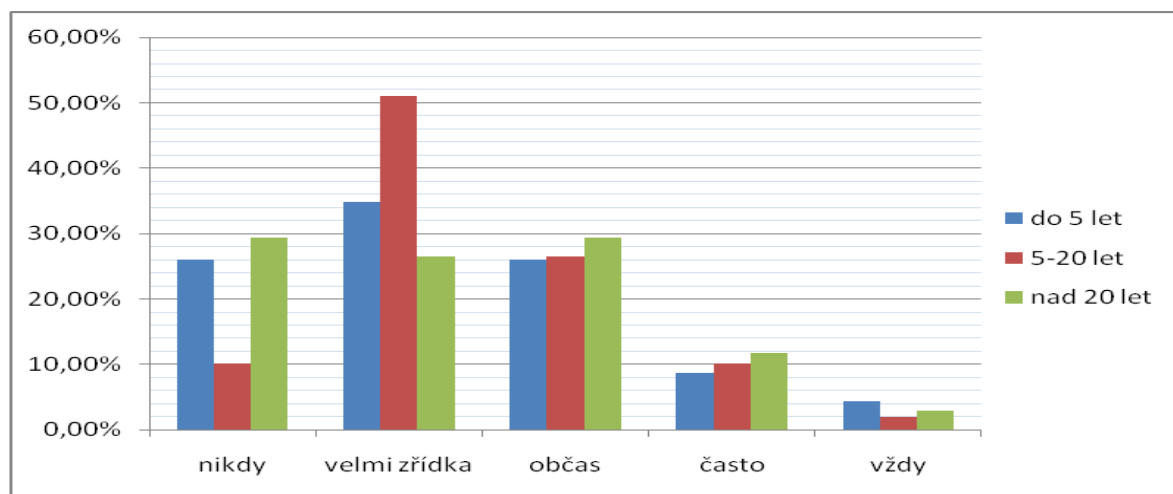
Otázka č. 3: Mimika vyjadřující sarkasmus a ironii se mém projevu objevuje

Tab. 3. Sarkasmus a ironie

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Četnost				
Nikdy	6	16,7%	14	20%
Velmi zřídka	10	27,8%	30	42,9%
Občas	13	36%	19	27,1%
Často	5	13,9%	6	8,6%
Vždy	2	5,6%	1	1,4%

Dle této tabulky je patrné, že muži ve svém projevu mnohem častěji uplatňují sarkasmus a ironii. Odpověď „vždy“ uvedlo 5,6% mužů naproti tomu žen pouze 1,4%. Odpověď „často“ rovněž více uváděli muži a to ve 13,9%, ženy v 8,6%.

Graf 3. Sarkasmus a ironie



Graf uvádí celkem vyrovnané výsledky, vyčleňuje se pouze skupina učitelů s praxí v délce 5 – 20 let u odpovědi „velmi zřídka“, kterou uvedlo 51% respondentů.

Cílem této otázky bylo zjistit, zda muži uplatňují sarkasmus více než ženy. Dle tohoto procentuálního rozdělení můžeme říci, že u mužů dochází k uplatňování této chyby o něco více než u žen. U délky praxe je rozdíl minimální.

OBLAST VERBÁLNÍ KOMUNIKACE

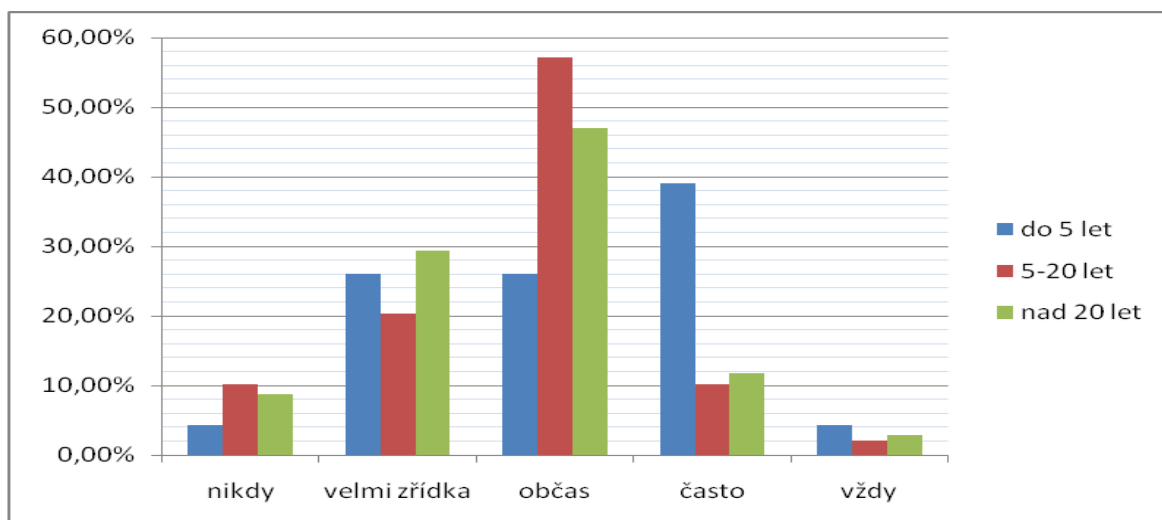
Otázka č. 4: Můj projev bývá příliš hlasitý

Tab. 4. Příliš hlasitý projev

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Nikdy	1	2,8%	8	11,4%
Velmi zřídka	8	22,2%	20	28,6%
Občas	18	50%	30	42,9%
Často	6	16,7%	12	17,1%
Vždy	3	8,3%	0	0%

Procentuální rozlišení v odpovědích mužů a žen bylo výraznější v odpovědích „nikdy“, kdy ji muži uváděli ve 2,8% a ženy v 11,4%, odpověď „občas“ muži volili v 50%, ženy ve 42,9% a odpověď „vždy“ označili muži v 8,3%, naproti tomu ženy v 0%.

Graf 4. Příliš hlasitý projev



Většina učitelů s délkou praxe do 5 let uváděla odpověď často, a to ve 39,1%, naproti tomu učitelé s délkou praxe 5 – 20 let uváděli odpověď občas v 57,1% , stejně tak učitelé s praxí nad 20 let ve 47%. Lze tudíž předpokládat, že učitelé s nejkratší délkou praxe se mylně domnívají, že hlasitým projevem získají více pozornosti.

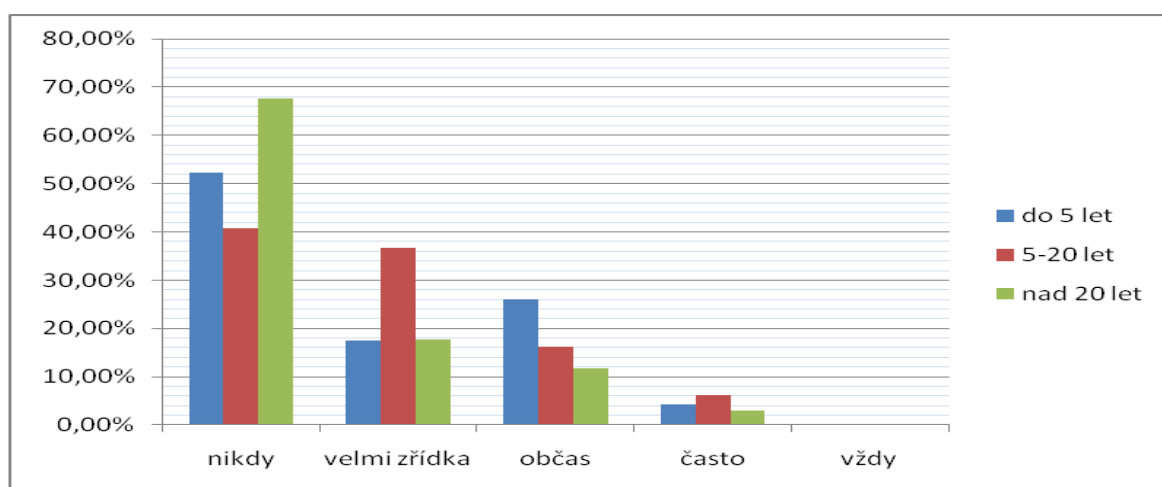
Otázka č. 5: Můj projev bývá příliš tichý

Tab. 5. Příliš tichý projev

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Četnost				
Nikdy	23	63,9%	32	45,7%
Velmi zřídka	4	11,1%	24	34,3%
Občas	6	16,7%	12	17,1%
Často	3	8,3%	2	2,9%
Vždy	0	0%	0	0%

Velká rozdílnost uvedených odpovědí mužů a žen je patrná ve všech položkách. Minimální rozdíl uvádí pouze odpověď „občas“, kdy ji muži uváděli v 16,7% a ženy v 17,1%.

Graf 5. Příliš tichý projev



Z grafu je zřejmé, že v každé z odpovědí převažovala jiná délka praxe učitelů. Odpověď „nikdy“ volilo 67,6% učitelů s praxí nad 20 let. „Velmi zřídka“ zvolili učitelé s délkou praxe 5 – 20 let a to ve 36,7%.

Odpověď „občas“ upřednostňovali učitelé s nejkratší délkou praxe, a to ve 26,1%. V odpovědi na otázku číslo 5 („můj projev bývá příliš tichý“) lze uvést, že příliš tichý projev se vyskytuje příležitostně u všech učitelů nezávisle na délce praxe.

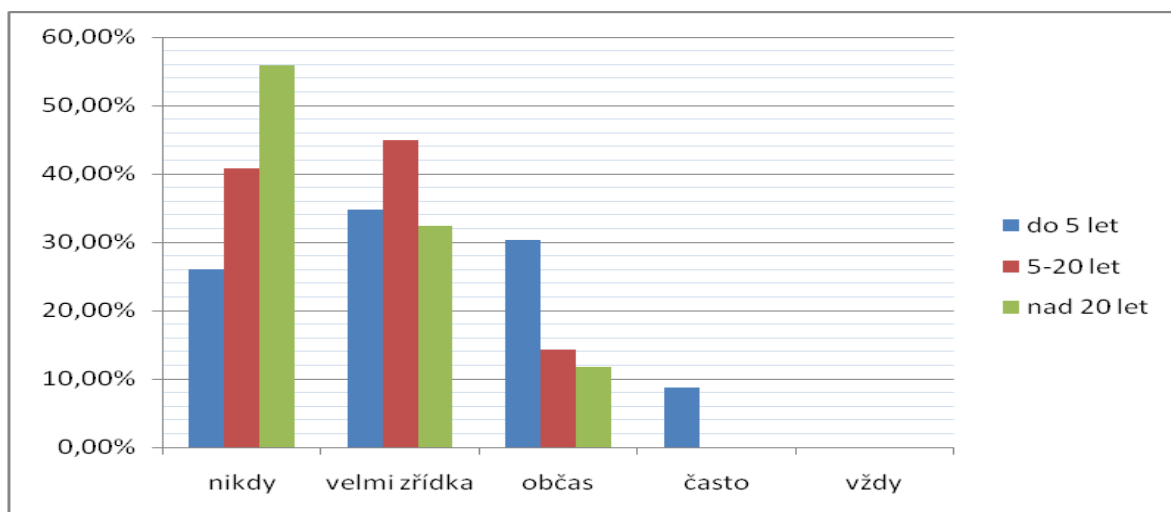
Otázka č. 6: Můj projev bývá nervózní a roztržitý

Tab. 6. Nervózní a roztržitý projev

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Četnost				
Nikdy	23	63,9%	21	30%
Velmi zřídka	8	22,2%	32	45,7%
Občas	5	13,9%	15	21,4%
Často	0	0%	2	2,9%
Vždy	0	0%	0	0%

Nervózní projev uvádějí především ženy. K odpovědi často se přiklonily ve 2,9% (zatímco muži v 0%) a odpověď „občas“ zvolily ve 21,4%.

Graf 6. Nervózní a roztržitý projev



Z grafu je patrné, že častý a občasný nervózní projev mívají pedagogové do 5 let praxe. Odpověď „často“ označili v 8,7%, „občas“ pak ve 30,4%.

Tato otázka byla položena také jako otázka výzkumná. Cílem bylo zjistit, zda souvisí délka praxe s nervózním projevem učitelů. V tomto případě je odpověď jednoznačná. V případě učitelů s délkou praxe do 5 let se nervózní projev vyskytuje mnohem častěji než u učitelů s delší praxí. Samozřejmě to může souviset s minimalními zkušenostmi a případnou profesní nevyzrálostí.

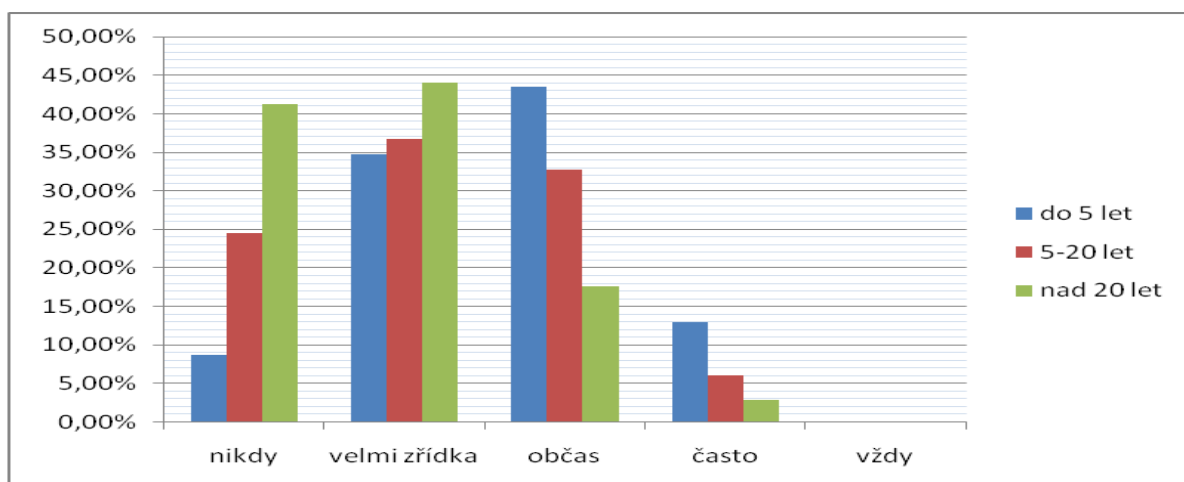
Otázka č. 7: Stává se mi, že mívám překotný projev (tzv. trysk myšlenek)

Tab. 7. Překotný projev

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Nikdy	14	38,9%	14	20
Velmi zřídka	14	38,9%	26	37,1%
Občas	7	19,4%	24	34,3%
Často	1	2,8%	6	8,6%
Vždy	0	0%	0	0%

Procentuální vyjádření poukazuje na fakt, že této komunikační chyby se dopouštějí více ženy. Odpověď „občas“ uváděly ve 34,3%, naproti tomu muži v 19,4%. „Často“ uváděly ženy v 8,6%, muži ve 2,8%.

Graf 7. Překotný projev



Výsledky tohoto grafu rovněž ukazují, že se tato komunikační chyba, stejně jako předchozí chyba, projevuje převážně u pedagogů s nejkratší délkou praxe.

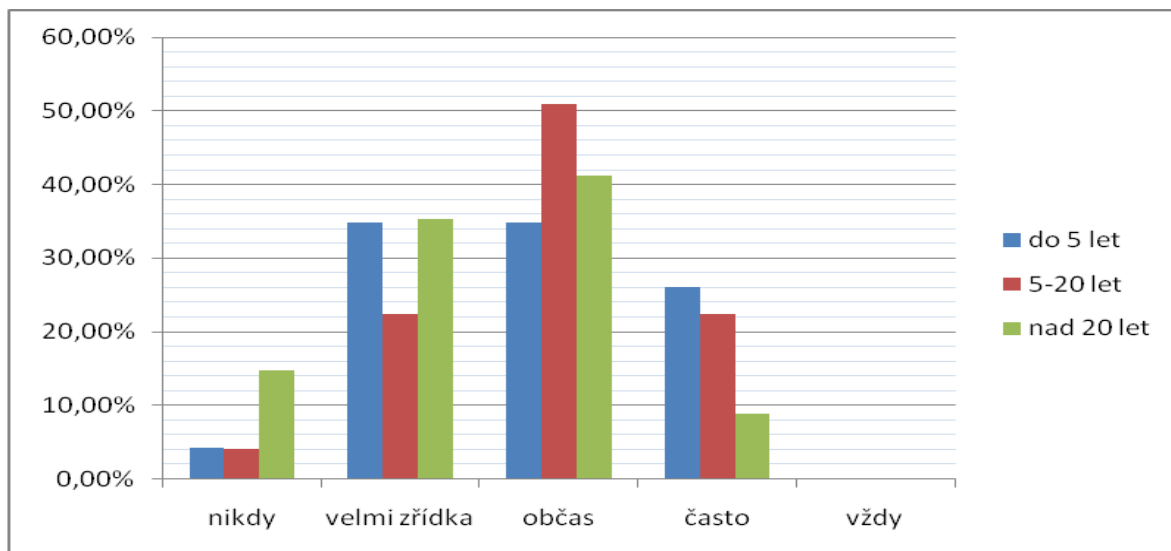
Otázka č. 8: Během projevu odbíhám od tématu

Tab. 8. Odbíhání od tématu

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Nikdy	2	5,6%	6	8,6%
Velmi zřídka	6	16,7%	25	35,6%
Občas	17	47,2%	30	42,9%
Často	11	30,6%	9	12,9%
Vždy	0	0%	0	0%

K tomuto problému se více přiklánějí muži, jak lze vyčíst z procentuálního vyjádření zvolených odpovědí. Odpověď „občas“ byla uvedena ve 47,2% (ženy 42,9%), odpověď „často“ uvedli ve 30,6% (ženy 12,9%)

Graf 8. Odbíhání od tématu



Problém odbíhání od tématu mají nejvíce pod kontrolou učitelé s praxí nad 20 let. Odpověď „často“ udávali v 8,8%. Příčiny mohou mít souvislosti se zkušenostmi, které byly za dobu praxe získány.

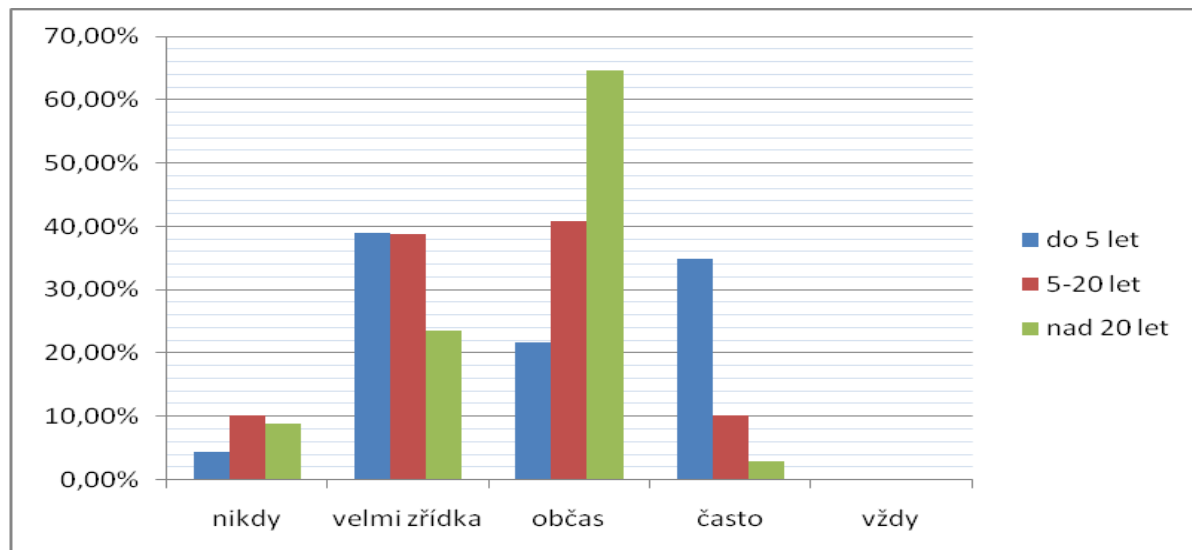
Otázka č. 9: V mém projevu se objevuje tzv. slovní vata (takže, prostě...)

Tab. 9. Slovní vata v projevu

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Nikdy	7	19,4%	2	2,9%
Velmi zřídka	12	33,3%	24	34,3%
Občas	13	36,1%	33	47,1%
Často	4	11,1%	11	15,7%
Vždy	0	0%	0	0%

Větších rozdílů je možné si všimnout u uvedených odpovědí nikdy a občas. „Občas“ ve 36,1% označili muži, kdežto ženy ji uváděly ve 47,1%. Odpověď „nikdy“ byla muži označována v 19,4%, ženy ji uváděly ve 2,9%. Je tedy viditelné, že slovní vata se objevuje většinou u žen.

Graf 9. Slovní vata v projevu



Tzv. slovní vata se vyskytuje v projevu učitelů s minimální délkou praxe častěji, např. odpověď „často“ uváděli ve 34,8% a odpověď „občas“ ve 21,7%, naproti tomu učitelé s nejdelsí praxí uváděli odpověď „občas“ v 64,7% a odpověď „často“ ve 2,9%. Učitelé s délkou praxe 5 – 20 let uváděli: (občas = 40,8%, často = 10,2%).

OBLAST CHYB A NEDOSTATKŮ VE VNÍMÁNÍ

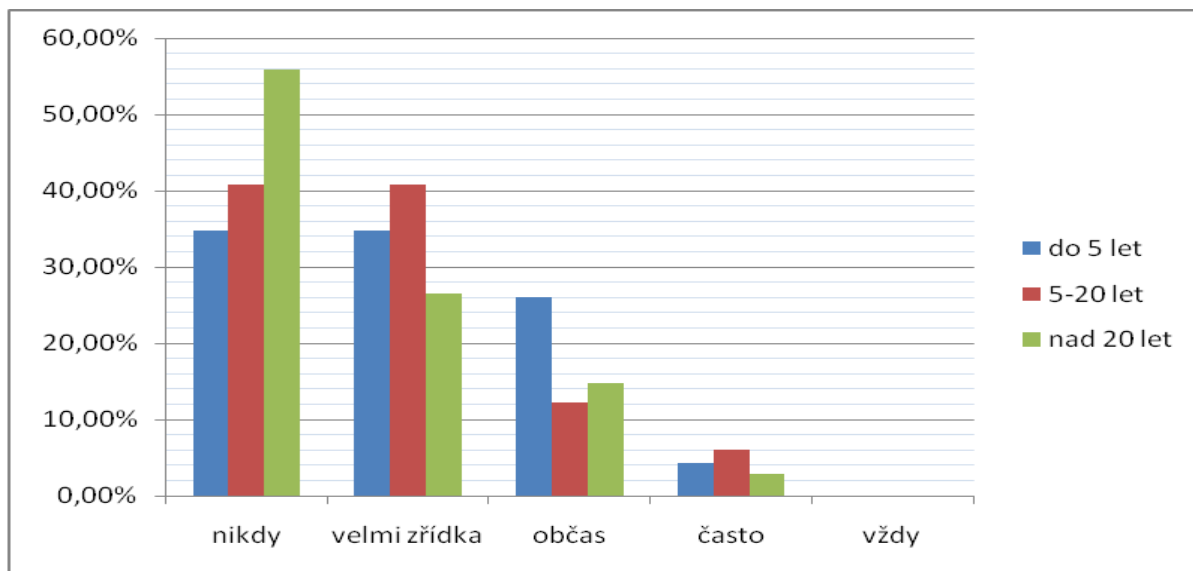
Otázka č. 10: Favoritismus (tzv. nadřzování) ve vztahu k žákům uplatňuji

Tab. 10. Favoritismus

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Nikdy	12	33,3%	35	50%
Velmi zřídka	12	33,3%	25	35,7%
Občas	8	22,2%	9	12,9%
Často	4	11,1%	1	1,4%
Vždy	0	0%	0	0%

Hodnoty jasně dokazují, že favoritismus ve vztahu k žákům uplatňují převážně muži („často“ v 11,1%, „občas“ ve 22,2%). Odpověď vždy ne zvolil nikdo.

Graf 10. Favoritismus



V závislosti na délce praxe jsou odpovědi téměř vyrovnané. U všech skupin převažují odpovědi „nikdy“, a „velmi zřídka“.

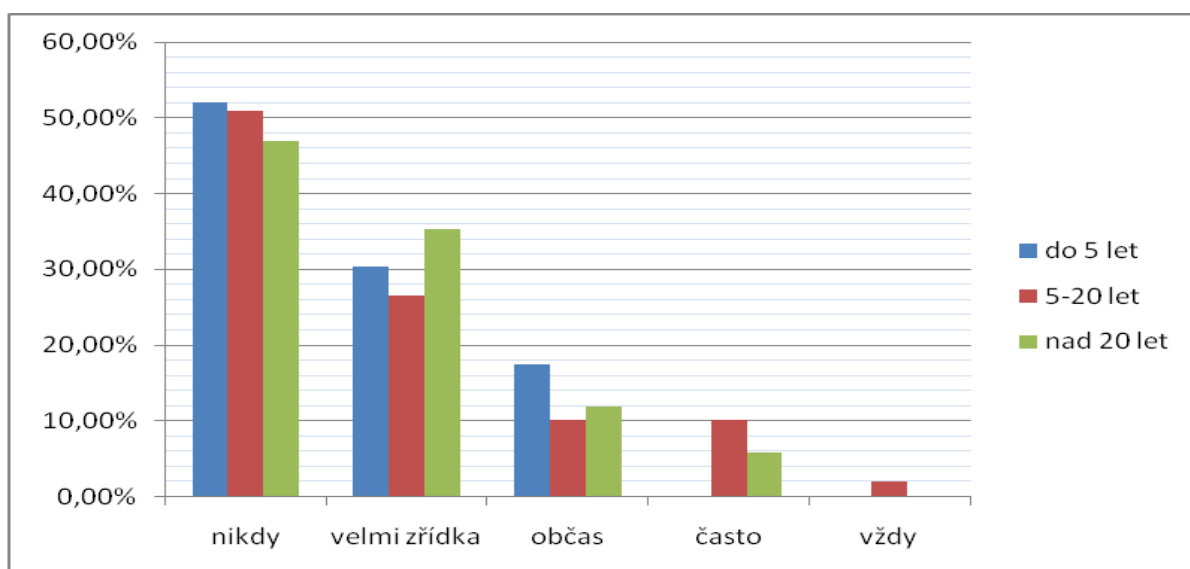
Otázka č. 11: Nechávám se ovlivnit prvním dojmem (haló efekt)

Tab. 11 Haló efekt

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Nikdy	22	61,1%	31	44,3%
Velmi zřídka	5	13,9%	27	38,6%
Občas	2	5,6%	11	15,7%
Často	7	19,4%	0	0%
Vždy	0	0%	1	1,4%

V otázce ovlivnění prvním dojmem nezvolila odpověď „často“ žádná z žen, zatímco mužů 19,4%. Vždy se nechává ovlivnit prvním dojmem pouhých 1,4% žen, z mužů nikdo.

Graf.11 Haló efekt



Většina odpovědí respondentů se pohybuje v oblasti odpovědí „nikdy“ a „velmi zřídka“. Problém častého ovlivnění prvním dojmem kategoricky odmítla skupina do 5 let praxe.

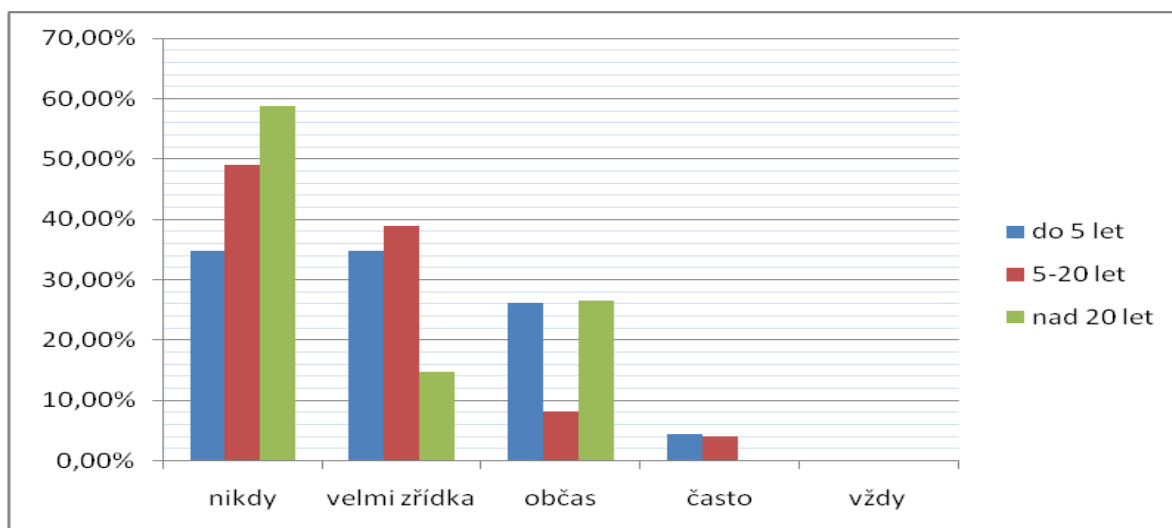
Otázka č. 12: Soudím jednotlivce podle celku (tzv. nálepkování)

Tab. 12 Nálepkování

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Nikdy	15	41,7%	37	52,9%
Velmi zřídka	11	30,6%	21	30%
Občas	9	25%	10	14,3%
Často	1	2,7%	2	2,9%
Vždy	0	0%	0	0%

Při porovnání odpovědí mužů a žen zaznamenáme výraznější rozdíl pouze u odpovědi „občas“, kterou zvolilo 14,3% žen a 25% mužů, a u odpovědi nikdy, u níž je rozdíl v 11,2% mezi muži a ženami.

Graf 12. Nálepkování



Využívání tzv. nálepkování není výrazně rozděleno na konkrétní skupinu respondentů. V zanedbatelných hodnotách byla uvedena odpověď „často“ (do 5 let praxe = 4,3%, 5 – 20 let praxe = 4,1%) Občasné využívání nálepkování“ přiznává 26,1% učitelů s praxí do 5 let a 26,5% učitelů s praxí nad 20 let.

OBLAST INTERPERSONÁLNÍCH VZTAHŮ

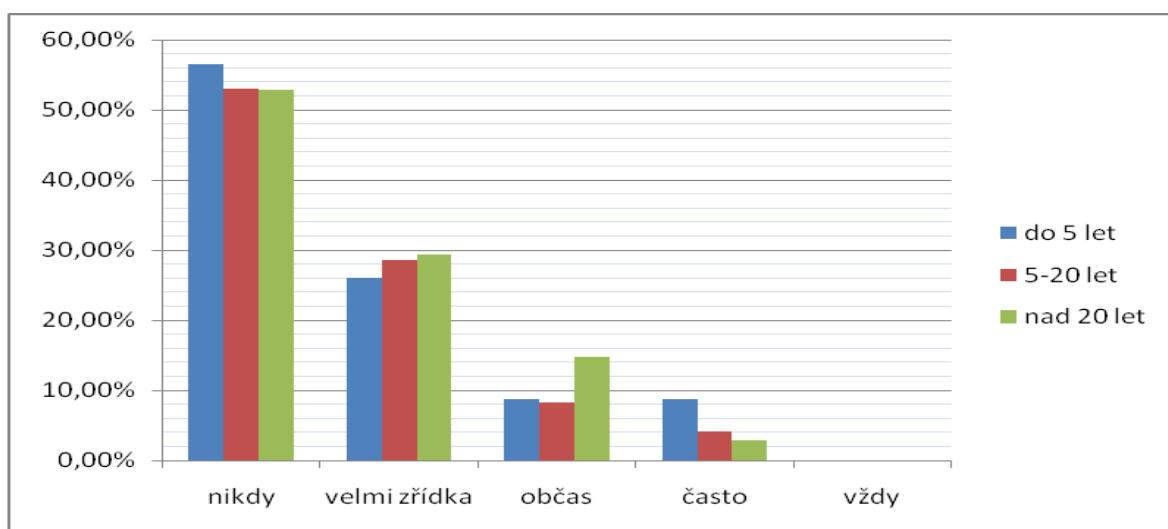
Otázka č. 13: v mém jednání s žáky se objevuje agresivita

Tab. 13. Agresivní jednání

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Nikdy	16	44,4%	41	58,6%
Velmi zřídka	12	33,3%	21	30%
Občas	5	13,9%	6	8,6%
Často	3	8,3%	2	2,9%
Vždy	0	0%	0	0%

Problém agresivity v jednání zvládají lépe ženy než muži. Odpověď nikdy zvolilo 58,6% žen, zatímco mužů jen 44,4%. Hodnoty ostatních odpovědí mužů vždy převyšují hodnoty odpovědí žen. Odpověď vždy nepotvrdil nikdo z respondentů.

Graf 13. Agresivní jednání



Tento graf potvrzuje, že agresivního jednání se dopouštějí učitelé ze všech skupin různých délek praxe přibližně ve stejné míře. Přičemž platí, že nadpoloviční většina z nich se agresivního jednání nikdy nedopouští.

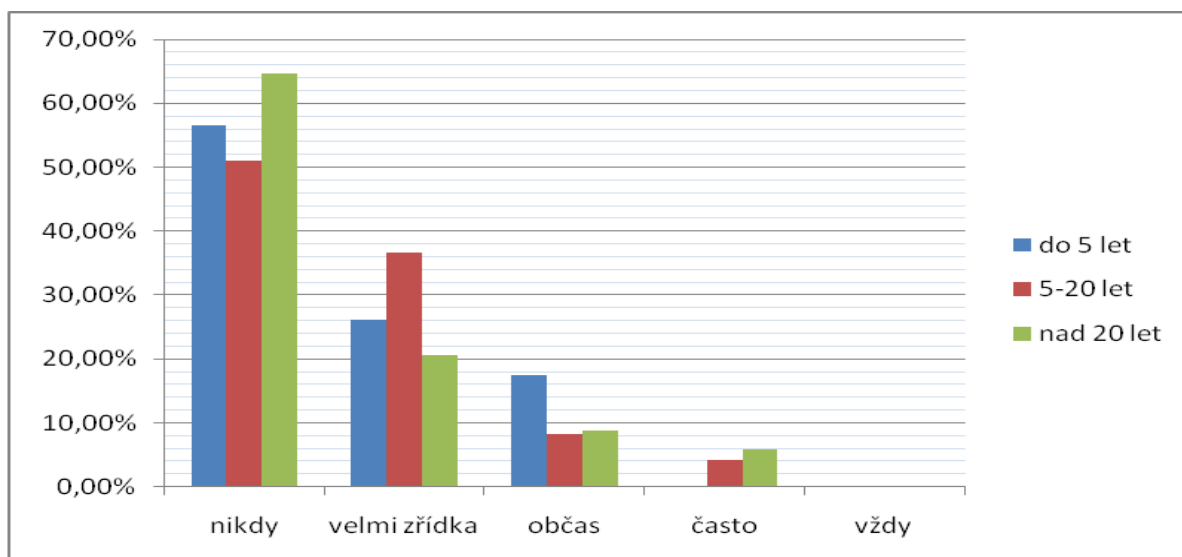
Otázka č. 14: při jednání s žáky používám vulgarismy

Tab. 14 Používání vulgarismu

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Nikdy	12	33,3%	48	68,6%
Velmi zřídka	13	36,1%	15	21,4%
Občas	7	19,4%	7	10%
Často	4	11,1%	0	0%
Vždy	0	0%	0	0%

Při jednání s žáky používají vulgarismy především muži. Hodnoty jejich odpovědí potvrzující částečné užití vulgarismů výrazně převyšují hodnoty odpovědí žen. 68,6% žen zároveň užití vulgarismu jednoznačně odmítlo, odpovědi „často“ a „vždy“ neoznačila žádná z nich.

Graf 14. Používání vulgarismu



Z tohoto grafu je možné vyvodit, že s narůstající délkou praxe se zvyšuje četnost použití vulgarismu při jednání s žáky. Nadpoloviční většina všech respondentů (56,5%, 51%, 64,7%) rozhodně používání vulgarismu odmítla.

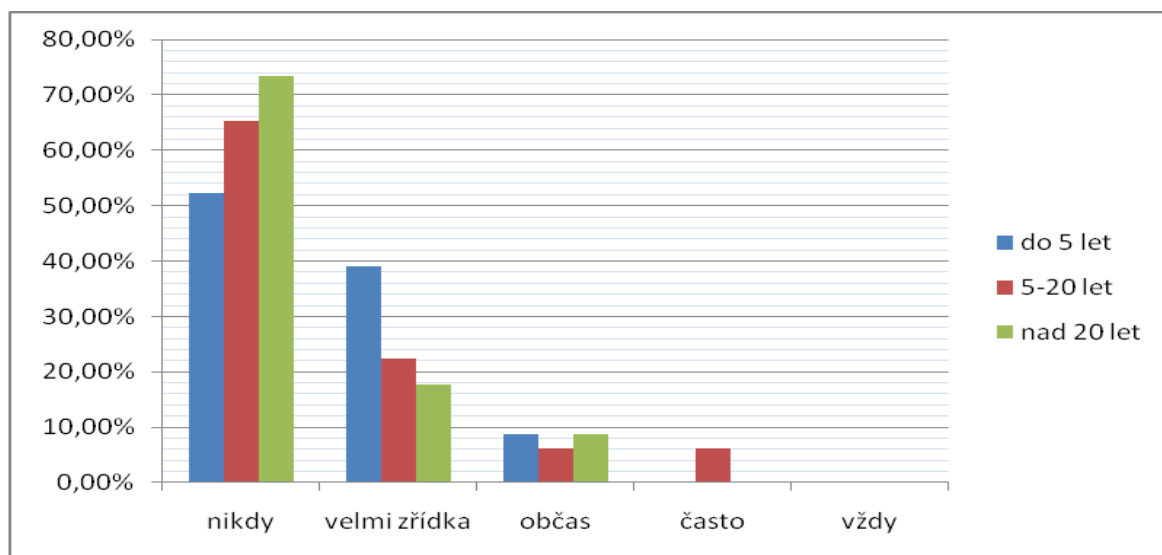
Otázka č. 15: Ve vztahu k žákům jsem velice submisivní

Tab. 15. Submisivita

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Nikdy	28	77,8%	40	57,1%
Velmi zřídka	6	16,7%	20	28,6%
Občas	1	2,8%	78	11,4%
Často	1	2,8%	2	2,9%
Vždy	0	0%	0	0%

57,1% žen a v 77,8% mužů se submisivního chování nedopouští. Ze zbylých respondentů, kteří částečnou submisivitu připouští, jsou v převaze ženy. Stále submisivní chování nepotvrdil nikdo z dotazovaných.

Graf 15. Submisivita



Odpověď „často“ v 6,1% uvedli pouze učitelé s délkou praxe 5 – 20 let. Převažující jsou odpovědi „nikdy“ a „velmi zřídka“ u všech dotazovaných skupin. Rozdíly v uvedení těchto dvou odpovědí jsou závislé na postupném získávání zkušenosti.

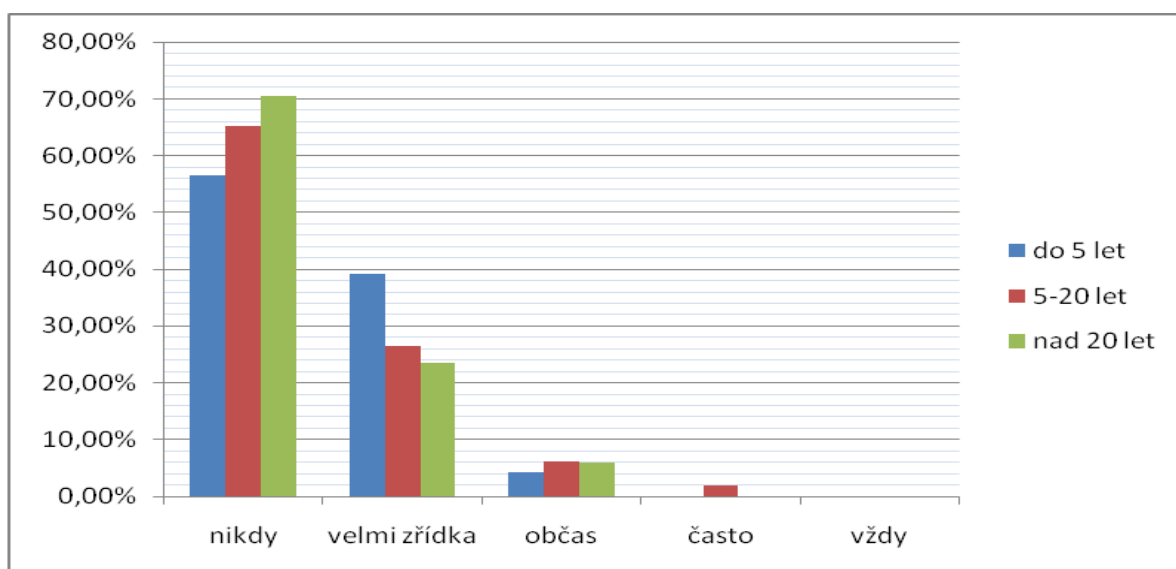
Otázka č. 16: Záměrně zneužívám vůči žákům svého postavení

Tab. 16. Záměrné zneužití svého postavení

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Nikdy	20	55,6%	47	67,1%
Velmi zřídka	13	36,1%	18	25,7%
Občas	3	8,3%	4	5,7%
Často	0	0%	1	1,4%
Vždy	0	0%	0	0%

Stále záměrné zneužívání postavení se netýká žádného z respondentů zároveň odpověď „často“ ne zvolil nikdo z mužů a pouze 1,4% žen.

Graf 16. Záměrné zneužití svého postavení



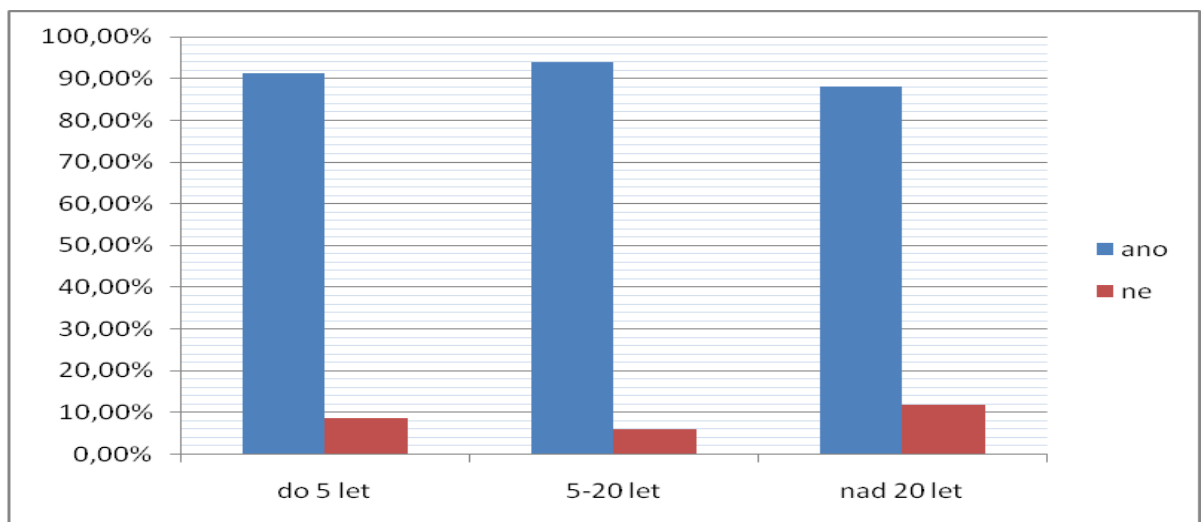
Graf nenaznačuje závislost zneužívání postavení na délce praxe pedagoga. Nadpoloviční většiny všech skupin respondentů uvedlo odpověď „nikdy“. Druhou nejvyšší četnost zaznamenáme u odpovědi velmi zřídka.

Otázka č. 17: Snažíte se eliminovat chyby ve svých komunikačních dovednostech?

Tab. 17 Snaha o eliminaci chyb

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Ano	33	91,7%	63	90%
Ne	3	8,3%	7	10%

Graf 17. Snaha o eliminaci chyb



Z tabulky i grafu se dovídáme jednoznačně, že snaha o eliminaci komunikačních chyb je u všech respondentů velmi vysoká.

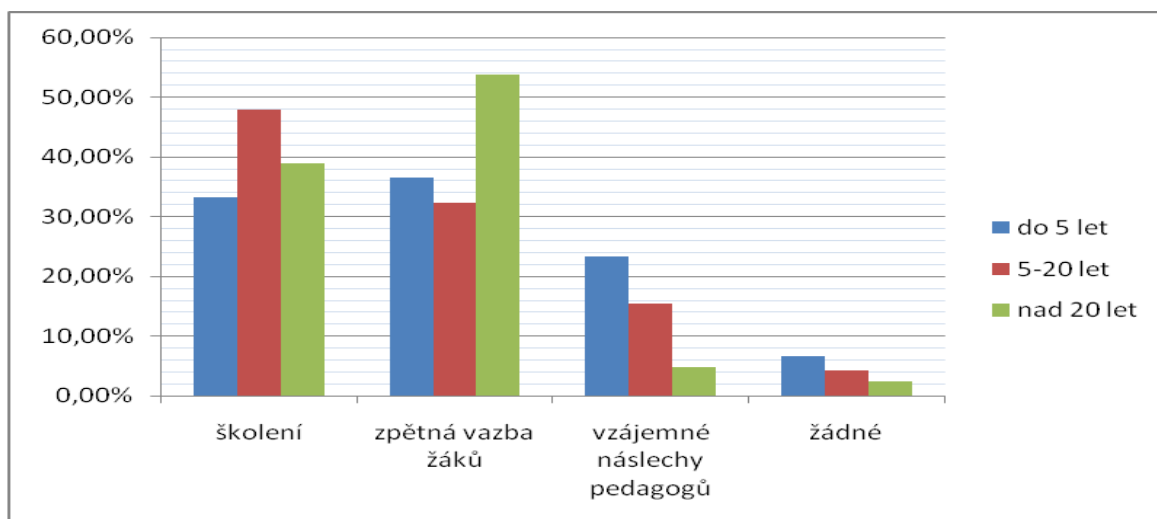
Otázka č. 18: Jaké prostředky ke zdokonalování svých komunikačních dovedností volíte?

Tab. 18 Prostředky ke zdokonalování

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Absolutní	Relativní (%)	Absolutní	Relativní (%)
Školení	22	47,8%	38	39,2%
Zpětná vazba žáků	16	34,8%	40	41,2%
Vzájemné náslechy	5	10,9%	15	15,5%
Žádné	3	6,5%	3	3,1%
Jiné	0	0%	1	1%

Cílem této otázky bylo zjistit, které prostředky ke zdokonalování komunikačních dovedností pedagogové uplatňují. Je patrné, že muži jsou méně přístupní např. zpětné vazbě žáků (34,8%) než ženy (41,2%). Naproti tomu školení je mezi muži žádanější, volilo by jej 47,8% mužů, proti 39,2% žen.

Graf 18. Prostředky ke zdokonalování



Graf znázorňuje, které prostředky pro zdokonalování svých komunikačních dovedností jednotlivé skupiny respondentů preferují. Začínající učitelé s praxí do 5 let i učitelé nad 20 let volí především zpětnou vazbu žáků (36,6%, 53,7%). Učitelé se střední délkou praxe preferují školení (47,9%). Variantu vzájemných náslechů pedagogů zvolilo nejvíce

respondentů s nejkratší délkou praxe (23,3%), zatímco pro učitele s praxí nad 26 let je tento prostředek pro zdokonalování nejméně vyhovující. Příčiny mohou být v ostychu, nebo neochotě učit se od mladších kolegů. Z respondentů, kteří nevolí žádné prostředky je nejvíce zastoupena skupina s praxí do 5 let.

8.1 Shrnutí výsledků výzkumu

Rozvíjení a efektivní uplatňování komunikačních dovedností je v současnosti žádaná a ceněná schopnost ve většině profesí. Ve větší míře je však žádoucí v profesi pedagoga. Respondenti byli záměrně voleni z řad učitelů základních a středních škol, jelikož většinou bývají v denním kontaktu se svými žáky a studenty.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakých komunikačních chyb se pedagogové při jednání s žáky dopouštějí. Dále pak rozdílnost v chybování pedagogů mužů a žen a rozdílů v souvislosti s délkou praxe.

Výzkumné otázky byly položeny takto:

- Které chyby v komunikaci pedagogů se vyskytují nejčastěji?
- Které komunikační chyby jsou typické pro pedagogy muže a ženy?
- Jak délka praxe ovlivňuje komunikační chyby pedagogů?
- Jaké prostředky k eliminaci komunikačních chyb jsou pedagogy upřednostňovány?

Následující část textu je věnována analýze výzkumných otázek.

1. Které chyby v komunikaci pedagogů se vyskytují nejčastěji?

Z výsledků výzkumu se dovídáme, že dotazovaných chyb, se pedagogičtí pracovníci dopouštějí velmi zřídka. Pokud k chybám dochází, jsou to nejčastěji problémy s odbíháním od tématu, haló efektem, hlasitým verbálním projevem nebo nepřiměřenou gestikulací a případnou ironií v projevu. Díky malé procentuální četnosti nemůžeme tyto chyby pokládat za obecný problém v komunikačních dovednostech pedagogů.

2. Které komunikační chyby jsou typické pro pedagogy muže a ženy?

Existuje-li nějaká souvislost mezi komunikačními chybami a pohlavím pedagogů, odpovídá výzkum opět nejednoznačně. Ve většině odpovědí si lze povšimnout vyššího počtu chybování u mužů, ale procentuální rozdíl mezi muži a ženami je zanedbatelný. S vyšší četností se setkáme pouze u problému tzv. favoritismu a sarkasmu, kterého se dopouštějí spíše muži. U žen je častější nervózní a překotný projev.

3. Jak délka praxe ovlivňuje komunikační chyby pedagogů?

Výsledky srovnání četnosti chyb v závislosti na délce praxe poukazují na převažující nervózní projev učitelů s praxí do 5ti let. Další problémy v komunikaci pedagogů s nejnižší praxí se týkají používání nepřiměřené gestikulace, příliš hlasitého a překotného projevu. Ostatní rozdíly mezi odpověďmi respondentů s odlišnou délkou praxe jsou zanedbatelné.

4. Jaké prostředky k eliminaci komunikačních chyb jsou pedagogy uplatňovány?

Většina respondentů (91%) se vyjádřila kladně ke snaze eliminovat tyto nedostatky a z uvedených prostředků pro zdokonalování komunikačních dovedností by 42,2% z nich zvolilo specializované školení, pro zpětnou vazbu žáků se vyjádřilo 39,4% dotazovaných a pro vzájemné naslechy pedagogů 14,1%. V možnosti „jiné prostředky“ uvedl pouze jediný respondent navíc každodenní rétorická cvičení a nahrávky vlastního hlasového projevu.

Úskalí výzkumu spatřuji v nízkém počtu respondentů a také v upřímnosti výpovědí pedagogů. Ne každý je ochoten přiznat své chyby a ne každý si je uvědomuje. Tomuto problému bychom mohli v budoucnu předejít například využitím nestranného pozorovatele.

ZÁVĚR

Úkolem této bakalářské práce bylo proniknout blíže do problematiky komunikace v pedagogické oblasti.

V teoretické části byly shrnuty informace z odborné literatury, která se na komunikaci, zvláště pak na komunikaci pedagogickou zaměřuje. Jednotlivé kapitoly vymezují pojmy, které jsou stěžejní pro tuto oblast.

Praktická část je zaměřená na samotný kvantitativní výzkum z oblasti pedagogické komunikace, který za pomoci dotazníkového šetření poukázal na chyby v komunikaci, kterých se pedagogové dopouštějí.

Mezi výzkumné cíle patří identifikace nejčastějších chyb pedagogů. Sám název nám evokuje spousty našich zkušeností, kdy jsme sami seděli v lavicích a kritizovali vše, čeho se učitelé dopouštěli, ne snad proto, že bychom byli natolik uvědomělí, ale prostě jen proto, že to byli oni – učitelé, chcete-li, ti z druhé strany.

Sám výzkum nám ale dokazuje to, co už mnozí tušíme. S častějšími nedostatky se v komunikaci pedagogů setkáme. Mezi ty nejčastější patří ovlivnění prvním dojmem (haló efekt), odbíhání od tématu, hlasitý verbální projev, nepřiměřená gestikulace a ironie v projevu. Čísla ale vypovídají o tom, že ačkoli se tyto chyby projeví nejčastěji, nemůžeme je pokládat za obecný problém.

Velké úskalí této problematiky komunikace spatřuji i v jisté odtrženosti teorie od reálné praxe. Z odborné literatury pochopí čtenáři, v našem případě hlavně pedagogičtí pracovníci, které komunikační dovednosti jsou cenné, kterých chyb se mají vyvarovat a v podstatě i to, jak asi vypadá „dokonalá“ komunikace. Dotazníky nám zároveň zjistí, které chyby činí pedagogům největší problémy. Otázka ale zní: Je učitel stroj, na kterém stačí opravit pár chyb? Nezáleží také i na osobnostních rysech pedagoga? Je opravdu důležité být za všech okolností dokonalý? Napadá mě totiž známé rčení, z chyb se člověk učí. V pedagogické praxi se často ocitáme v situacích, ve kterých hrají role pocity a emoce. A Tehdy dobrý pedagog vycítí, že být vždy dokonalý není nejlepším řešením.

K nejdůležitějším výsledkům této práce patří i zjištění, že si učitelé své nedostatky uvědomují a většina 90,85% z nich je ochotných pracovat na jejich eliminaci. Chceme-li jim v tomto vyjít vstříc, je přinejmenším vhodné zdokonalit nabídku z oblasti dalšího vzdělávání

pedagogů, která splní jejich požadavky a bude odpovídat individuálním potřebám každého z nich. Je důležité neomezovat se pouze na specializovaná školení, ale naučit pedagogy také pracovat se zpětnou vazbou jejich žáků, kolegů apod.

Vhodné je zaměřit se i na výběr budoucích pedagogů. Důležitou roli v tomto případě také sehrává samotný postoj k lidem (dětem) při výběru tohoto povolání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEDNÁŘIKOVÁ, I. *Sociální komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1357-4.
- [2] DE VITO J.A. *Základy mezilidské komunikace*. Olomouc: Grada, 2001. ISBN 80-7169-988-8
- [3] DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel – příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6
- [4] GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9
- [5] GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X
- [6] KŘIVOHLAVÝ, J. *Povídej - naslouchám*. 1. vyd. Praha: Návrat, 1993. ISBN 80-85495-18-X
- [7] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8
- [8] MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3
- [9] MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4
- [10] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1
- [11] PLAŇAVA, I. *Průvodce mezilidskou komunikací*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0858-2
- [12] PRÁŠILOVÁ, M. *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-712-7
- [13] PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
- [14] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4

- [15] ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6
- [16] VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2

OSTATNÍ ZDROJE

- [17] Bílá kniha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha, Tauris, 2001. ISBN 80-211.0372-8
- [18] Klasifikace vzdělávacích programů, Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 2003. ISBN 80-211.0440-6
- [19] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání,[online],[cit. 2011-02-11]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>>
- [20] Rámcový vzdělávací program pro gymnázia,[online],[cit. 2011-02-15]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- [21] Zákon č. 561/2004 Sb. o základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné.
apod.	a podobně.
atd.	a tak dále.
ISCED	International Standard Classification of Education, Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
např.	na příklad.
odst.	odstavec
popř.	popřípadě
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
s.	strana
Sb.	Sbírky
Tab.	tabulka
tj.	to je
tzv.	tak zvaný
UNESCO	United Nations Educational, Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu

SEZNAM OBRÁZKŮ

Schéma vzdělávacího systému České republiky	41
Graf 1. Dostatečný oční kontakt	50
Graf 2. Nepřiměřená gestikulace	51
Graf 3. Sarkasmus a ironie	52
Graf 4. Příliš hlasitý projev	53
Graf 5. Příliš tichý projev	54
Graf 6. Nervózní a roztržitý projev	55
Graf 7. Překotný projev	56
Graf 8. Odbíhání od tématu	57
Graf 9. Slovní vata v projevu	58
Graf10.Favoritismus	59
Graf 11. Haló efekt	60
Graf12. Nálepkování	61
Graf 13. Agresivní jednání	62
Graf 14. Používání vulgarismu	63
Graf 15. Submisivita	64
Graf 16. Záměrné zneužití svého postavení	65
Graf 17. Snaha o eliminaci chyb	66
Graf 18. Prostředky ke zdokonalování	67

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Dostatečný oční kontakt	50
Tab. 2. Nepřiměřená gestikulace	51
Tab. 3. Sarkasmus a ironie	52
Tab. 4. Příliš hlasitý projev	53
Tab. 5. Příliš tichý projev	54
Tab. 6. Nervózní a roztržitý projev	55
Tab. 7. Překotný projev	56
Tab. 8. Odbíhání od tématu	57
Tab. 9. Slovní vata v projevu	58
Tab. 10. Favoritismus	59
Tab. 11. Haló efekt	60
Tab. 12. Nálepkování	61
Tab. 13. Agresivní jednání	62
Tab. 14. Používání vulgarismu	63
Tab. 15. Submisivita	64
Tab. 16. Záměrné zneužití svého postavení	65
Tab. 17. Snaha o eliminaci chyb	66
Tab. 18. Prostředky ke zdokonalování	67

SEZNAM PŘÍLOH

P I.....Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli

Jmenuji se Kateřina Pieterová a jsem studentkou třetího ročníku fakulty humanitních studií univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Dovoluji si vás poprosit o vyplnění dotazníků, který využiji ve své bakalářské práci, ve které se zabývám komunikačními dovednostmi pedagogů současné školy. Tento dotazník je přímo zaměřen na identifikaci komunikačních chyb pedagogů v závislosti na délce praxe. Dotazník je zcela anonymní a bude využit pouze pro účely mé bakalářské práce.

Vámi zvolené odpovědi zakroužkujte.

Pohlaví : žena muž

Délka praxe : do 5 let 5 – 20 let nad 20 let

Typ školy: ZŠ SŠ SOŠ Gymnázium

Neverbální komunikace

1. S žáky udržuji dostatečný oční kontakt

nikdy **velmi zřídka** **občas** **často** **vždy**

2. Nepřiměřená gestikulace je v mém projevu

nikdy **velmi zřídka** **občas** **často** **vždy**

3. Mimika vyjadřující sarkasmus a ironii se v mém projevu objevuje

nikdy **velmi zřídka** **občas** **často** **vždy**

Verbální komunikace

4. Můj projev bývá příliš hlasitý

nikdy **velmi zřídka** **občas** **často** **vždy**

5. Můj projev bývá příliš tichý

nikdy **velmi zřídka** **občas** **často** **vždy**

6. Můj projev bývá nervózní a roztržitý

nikdy **velmi zřídka** **občas** **často** **vždy**

7. Stává se mi, že mívám překotný projev (tzv. trysk myšlenek)

nikdy **velmi zřídka** **občas** **často** **vždy**

8. Během projevu odbíhám od tématu

nikdy **velmi zřídka** **občas** **často** **vždy**

9. V mém projevu se objevuje tzv. slovní vata (takže, prostě...)

nikdy **velmi zřídka** **občas** **často** **vždy**

Chyby a nedostatky ve vnímání

10. Favoritismus (tzv. nadržování) ve vztahu k žákům uplatňuji

nikdy **velmi zřídka** **občas** **často** **vždy**

11. Nechávám se ovlivnit prvním dojmem (haló efekt)

nikdy **velmi zřídka** **občas** **často** **vždy**

12. Soudím jednotlivce podle celku (tzv. nálepkování)

nikdy **velmi zřídka** **občas** **často** **vždy**

Interpersonální vztahy

13. V mém jednání s žáky se objevuje agresivita

nikdy velmi zřídka občas často vždy

14. Při jednání s žáky používám vulgarismy

nikdy velmi zřídka občas často vždy

15. Ve vztahu k žákům jsem velice submisivní

nikdy velmi zřídka občas často vždy

16. Záměrně zneužívám vůči žákům svého postavení

nikdy velmi zřídka občas často vždy

Snažíte se eliminovat chyby ve svých komunikačních dovednostech?

ANO NE

Jaké prostředky ke zdokonalování svých komunikačních dovedností volíte?

školení zpětná vazba žáků vzájemné naslechy pedagogů žádné

jiné

(vypiště).....

.....

Za vyplnění dotazníku děkuji.