

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Katedra pedagogiky

# **Diplomová práce**

Bc. Marta Gašparínová

**Komunikační bariéry mezi učiteli a žáky ve výuce na střední  
odborné škole**

Communication Barriers between teachers and pupils in secondary education

Praha 2015

Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce, doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za její cenné rady a vstřícnost při konzultacích. Také bych ráda poděkovala všem učitelům a paní ředitelce střední odborné školy za spolupráci na výzkumu.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 15. listopadu 2015

]

.....  
Marta Gašparínová

**Klíčová slova:**

komunikace, pedagogická komunikace, komunikační bariéry, komunikační ostýchavost

**Keywords:**

communication, educational communication, communication barriers, communication apprehension

## **Komunikační bariéry**

### **Anotace:**

Diplomová práce se zabývá výzkumem komunikačních bariér, které se vyskytují u žáků střední odborné školy. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a empirické. Teoretická část je věnována komunikaci, s důrazem na komunikaci pedagogickou, komunikačním bariérám a na závěr komunikační ostýchavosti jako jedné z možných překážek v komunikaci

Empirická část obsahuje závěry výzkumu týkající se komunikačních bariér včetně komunikační ostýchavosti, který proběhl formou rozhovoru s pedagogy střední odborné školy a dotazníku u studentů.

### **Annotation:**

The research of communication barriers, which appear at students of the secondary school, is the topic of my thesis. The work is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part is devoted to communication, emphatically to educational communication, communication barriers and at the end also to communication apprehension, which can be one of the communication difficulties.

The empirical part contents the conclusions of the research, which was provided at the school with the teachers and students, using the interview and the questionnaire as the research methods.

## Obsah

Úvod .....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1. Pedagogické komunikace .....	9
1.1. Výuková komunikace .....	14
1.2. Struktura výukové komunikace .....	15
2. Komunikační bariéry .....	17
2.1 Nesrozumitelnost vyjadřování .....	19
2.1.1 Nevhodné používání neverbálních prostředků .....	20
2.1.2 Negativní osobnost .....	21
2.1.3 Absence psychopřestávek .....	22
2.2 Bariéry externí a interní .....	23
2.2.1 Bariéry externí .....	23
2.2.2 Bariéry interní .....	24
2.2.3 Komunikační ostýchavost .....	25
2.2.4 Příčiny komunikační ostýchavosti .....	27
2.2.5 Dopad komunikační ostýchavosti na život člověka .....	28
2.2.6 Eliminace bariér .....	28
2.2.7 Shrnutí teoretické části .....	29
II. EMPIRICKÁ ČÁST .....	30
3. Metodologie výzkumu .....	30
3.1. Cíl výzkumu, základní výzkumné otázky .....	30
3.2. Charakteristika výzkumného šetření .....	31
3.3. Zpracování výzkumu .....	35
3.3.1 Zpracování a analýza rozhovorů .....	35
3.3.2 Zpracování dotazníků .....	43
III. ZÁVĚR .....	60
Seznam použité literatury a odborných pramenů: .....	64
Seznam obrázků: .....	67

Seznam tabulek: .....	67
Seznam příloh: .....	68

## Úvod

Vztah mezi učitelem a žákem je natolik propojený a interaktivní, že si ho lze jen ztěžka představit bez vzájemné, dobře fungující komunikace. Ale je tomu skutečně tak? Skutečně učitel svým žákům rozumí a oni rozumí jemu? Skutečně vždy obě strany ví, co se od nich žádá? Zda pomoc nebo nová informace? Sama pracuji ve školství, s přestávkami více jak 20 let, a nemohu s jistotou tvrdit, že si se žáky vždy rozumíme. Proto téma komunikačních bariér.

Cílem mé práce bylo popsat, jak probíhá komunikace mezi učiteli a žáky na střední odborné škole. Zajímalo mě, jakých komunikačních bariér, které učitelům a žákům brání ve společné komunikaci při vyučování, jsou si sami učitelé a žáci vědomi a zdali existuje nějaká možnost jejich eliminace, která by vedla ke zlepšení vzájemné interakce.

Metodami kvalitativního výzkumu jsem chtěla prozkoumat důvody, proč se tyto bariéry vůbec v komunikaci vyskytují, když učitelé i žáci mají, nebo by měli mít, stejný cíl a tím je nejenom úspěšné složení maturitní zkoušky, ale i získání celkového pozitivního vztahu ke vzdělávání, jak velký vliv mají tyto bariéry na výsledky práce u žáků. Také mě zajímalo, zda existuje nějaká možnost, jak tyto bariéry eliminovat, a zda si učitelé jsou vůbec existence bariér vědomi, zvláště jsem se chtěla zaměřit na komunikační ostýchavost. Výzkum jsem prováděla na střední odborné škole, kde sama pracuji.

První část mé diplomové práce obsahuje teoretickou část, která se zabývá komunikací pedagogickou a didaktickou a také případnými problémy, které mohou při této komunikaci vzniknout, nejčastější bariéry, které se ve vzájemném vztahu vyskytují. Dále mě zajímal fakt, jakou roli při tom sehrává komunikační ostýchavost.

Praktická část prezentuje data získaná z polostrukturovaného rozhovoru s pedagogickými pracovníky a následně i data získaná z dotazníku komunikační ostýchavosti, který byl rozdán žákům 2. ročníku, ve kterém sami učitelé cítili, že s komunikací mají problém. Závěry výzkumu jsem analyzovala a snažila se tak přijít nato, co v dané třídě lze udělat pro zlepšení situace. Své závěry z výzkumu uvádím na konci praktické části.



# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace je specifickou formou výměny informací, kde se převážně jedná o předávání zkušeností, ovlivnění postojů či řešení problémů. Má svá specifická pravidla, účastníci jsou předem známi a je stanoven i cíl. Má za úkol nejen vzdělávat, ale také vychovávat, a proto jako taková se stala středem zájmu nejen pedagogiky, ale i sociální psychologie.

V odborné literatuře najdeme mnoho názorů a vymezení tohoto pojmu. Začít můžeme hned u Aristotela, který komunikaci považoval za umění. „Konkrétně za **umění přimět druhého, aby vykonal to, co by za běžných okolností bez cizího podnětu nevykonal.**“ (Borg, 2013, s. 18, zvýrazněno v textu) a to za dokonalého použití přesvědčování – přesvědčivé komunikace. Za velmi důležité považuje Aristoteles věrohodnost či důvěryhodnost toho, kdo chce přesvědčit, zároveň s tím však ruku v ruce jde empatie a nakonec správný výběr slov. Není to snad to, co je převážnou náplní práce učitele? Předat žákům nové poznatky, přesvědčit je, že je nutné si znalosti či dovednosti osvojit a výklad podložit správně voleným výkladem přizpůsobeným věku žáků? A to za příznivého klimatu třídy, kde je učitel ve třídě oblíbený a spolupráce je bezproblémová. Samozřejmě, že jde o ideální stav, ale každý učitel se tomuto ideálu chce přiblížit.

Náš velký myslitel a pedagog J. A. Komenský ve své době přišel s touto úvahou: „Řeč nechť souhlasí s rozumem jak mluvícího, tak naslouchajícího. Mluvícího, aby nevyjadřoval něco jiného, než cítí, poslouchajícího, aby se to hodilo k jeho chápavosti. Jinak budeš mluvit marně. Řeč nechť se shoduje s okolnostmi, kdo, co, proč, kdy, kde mluví, neboť kdo má mnoho vykonat, musí mluvit málo, kde není dost času, nesmí být řeč rozvláčná.“ (Nelešovská, 2002, s. 27). I zde můžeme najít přímou souvislost s prací učitele.

Výkladový slovník z pedagogiky uvádí, že pedagogická komunikace je „specifická lidská komunikace, v této poloze většinou zkušenějšího a méně zkušeného, kdy zkušenější předává své zkušenosti méně zkušenému s úmyslem dosáhnout prostřednictvím těchto svých zkušeností pozitivní změny v osobnosti méně zkušeného; obohatit jeho poznání světa, ovlivnit jeho postoje k jevům...“ (Kolář, 2012, s. 94)

Tato komunikace tedy neprobíhá jen mezi učitelem a žákem při vyučování, ale také mimo vyučovací proces, v zájmových kroužcích, trénincích či různorodých kurzech a jako taková má tedy své funkce a měla by přispívat nejen k vytvoření příznivého klimatu ve třídě. Odlišuje se jen prostředím, ve kterém probíhá, stupněm školy či zařízením a množstvím účastníků – je to většinou učitel, který promlouvá k celé třídě, někdy jen ke skupině nebo k jednotlivci.

V rámci této komunikace bychom neměli opomenout ani rodiče, protože i oni své děti vychovávají, podněcují k různým aktivitám, vedou je k cíli, který si jako rodiče vytyčili a na této cestě se vlastně učitelům podobají – s dětmi komunikují v mnoha ohledech jako oni. Správně vedená pedagogická komunikace by pak měla vést k příznivému klimatu ve třídě i v rodině.

„Pedagogická komunikace je specifickým příkladem sociální komunikace... je nositelem sociálního dění. Člověk se stává člověkem především proto, že rozumí světu, který ho obklopuje, že rozumí chování druhých lidí, sociálním podnětům a zároveň, že sám dává svému chování sociální význam“ (Vališová, Kasíková, 2014, s. 227).

„Sociální komunikace se dá více specifikovat jako interakce prostřednictvím kódovaných symbolů verbálních nebo neverbálních... je to proces mezilidského dorozumívání.“(Mikuláščík, 2003, s. 20).

A tady je zase dobré si připomenout, že důležitou roli sehrávají také vztahy mezi účastníky komunikace ve třídě, a to nejen mezi učiteli a žáky, ale i mezi žáky samotnými. Tyto vztahy Gavora (2005) charakterizuje jako vztahy symetrické a asymetrické. O jaký vztah se jedná, vyvodíme z chování účastníků komunikace – při nadřazeném vystupování učitele vůči žákovi či skupině žáků nebo celé třídě se jedná o vztah asymetrický, vystupují-li v komunikaci žáci jako rovnocenní partneři se stejnými možnostmi, jedná se o vztah symetrický. Ale i v tomto případě Gavora upozorňuje nato, že je-li skupinou vybrán jeden žák jako vedoucí, ze symetrického vztahu se stává vztah asymetrický. A pokud je učiteli jeden či několik žáků upřednostňováno, může se dokonce jednat o vztah preferenční. Všechny tyto vztahy jsou jasně postižitelné a srozumitelné – komunikace se většinou odehrává před celou třídou, při vyučovacím procesu nebo během přestávek a vede jako soubor vztahů k vytvoření jakéhokoliv klimatu třídy.

Helus ale také upozorňuje, že asymetrická komunikace mezi učitelem a žákem není jen o manipulaci či dirigování, ale že má naopak: „napomáhat plnému rozvinutí aktivity obou partnerů, a to díky **učitelově způsobilosti aktivizovat žáka k účasti na spoluvytváření efektivní výuky.**“ (Helus, 2009, s. 161, zvýrazněno v textu). Žák poskytuje učitelovi zpětnou vazbu, tím vlastně učitel umožňuje žákovi zdokonalovat svůj ústní projev a tím dochází ke spoluvytváření výuky a tvorbě pozitivního klima třídy.

V řadě výzkumů se potvrdilo, že komunikační úroveň jedince se v souvislosti s přítomností jiných lidí mění. Může se zhoršovat, ale také se může zlepšovat. Zlepšuje se tehdy, když se jedinec prezentuje ve věci, v níž si je jistý, v níž je zblýhlý rutinér...význam má i počet diváků. Pokud vystupuje úplně sám, je to horší, než když vystupuje s více lidmi“ (Mikuláščík, 2003, s. 20).

Při osobním rozhovoru s mnoha učiteli se potvrdilo, že by se měl tento stresující faktor eliminovat a ústní zkoušení pozměnit ve prospěch žáka, alespoň tím, že učitel zadá třídě práci, aby byla zaměstnaná a nevěnovala zkoušení zvýšenou pozornost, nebo třeba tím, že žák se bude moci také posadit vedle učitele a tím se nastolí rovnocenný vztah mezi osobami, snižuje se tréma a i oční kontakt se žákem je lepší. I toto je jedna z možností, jak rozvíjet a upevňovat sociální dovednosti dítěte, zvláště pak ty komunikační. V současné době se na tyto dovednosti ve vyučování klade velký důraz.

Od žáka se již neočekává jen pasivní přístup, kdy žák celou hodinu sedí a pasivně přijímá výklad učitele, ale objevuje se snaha o aktivní zapojení žáka do diskuze, o jeho interaktivní přístup. A to není vůbec jednoduché ani pro učitele, od něhož se očekávají další nové profesní kompetence v oblasti sociální i komunikativní, ale ani pro žáka, který není zvyklý projevovat své prožitky, své vlastní pocity – „I v pedagogické komunikaci je nezbytné si uvědomit, že mezi jednotlivými účastníky se nemůžeme omezit jen na sledování toho, „co“ nám někdo říká, nýbrž si musíme všimnout i toho, „proč“ nám to říká, „čeho“ tím chce dosáhnout... k tomu je nutné také rozvíjení sociálních dovedností a vlastní zkušenost“ (Vališová, Kasíková, 2014, s. 227).

Dalším faktorem, na který by si měli učitelé dát pozor, je skryté poselství, druhá, nevyslovená část informace, kterým vyjadřujeme svůj postoj k něčemu či někomu. „Mluví (v našem případě učitel) si ho zpravidla neuvědomuje, příjemce (v našem případě žák) ho vnímá

velmi adresně a citlivě. Příjemce často reaguje na skryté poselství a ne na primární informaci. V důsledku toho si vytváří zpětně vztah k mluvčímu...“ (Mešková, 2012, s. 29) Z tohoto hlediska pak hovoříme o komunikaci efektivní a neefektivní. Mezi příklady takové neefektivní komunikace patří výroky typu *měli byste si uvědomit, že..., přestaňte, to jste se zase vyznamenali apod.* Naopak mezi výroky efektivní komunikace patří výroky, které umožňují žákům spoluúčast, aktivitu, např. *co navrhuje, jak to uděláme...* nebo vyjádření učitelovo vlastních očekávání *věřím, že si látku ještě jednou prostudujete, že se na test dobře připravíte apod.* I toto je jedna z komunikačních dovedností, kterou by měl učitel mít na zřeteli.

Zamysleme se teď ale nad samotným pojmem komunikační dovednosti tak, jak byl nastíněn v mnoha výzkumech. Snahu o vymezení tohoto pojmu můžeme například najít již ve výzkumu O. Chlupa z roku 1962, kde bylo „přijato experimentální stanovisko, že schopnost vychovávat se vyvíjí a utváří z učitelovy komunikace se žákem o učivu...“ (Nelešovská, 2002, s. 15). Kolář ve svém výkladovém slovníku tuto dovednost definuje jako výsledek mezilidské komunikace, která probíhá verbálně i neverbálně. V současné době pak s důrazem na elektronické komunikační prostředky jako je email nebo internet. Tyto „komunikační dovednosti jsou založeny na kultivovaném speciálním kontaktu, jehož cílem je dávat a přijímat informace, porozumět jim a správně interpretovat v daném sociálním kontextu“. (Kolář a kol., 2012, s. 35)

Vzhledem k současnému trendu používání všech komunikačních technologií ve výuce je jasné, že v tomto směru jsou na učitele kladeny stále větší a větší nároky. Práce s počítačem, využívání smart tabulí a dataprojektorů patří, nebo by mělo patřit, k učitelovým nepřímým komunikačním dovednostem. Bohužel vybavenost některých škol tomuto trendu neodpovídá, a tak zůstává na učitelích samotných, jak svoji výuku žákům obohatí. Zároveň je také na učitelích samotných, jak k těmto technologiím přistupují a jak je ve výuce využívají.

O tom, jak se ke komunikačním dovednostem staví budoucí učitelé, se zabývala ve svých výzkumech i E. Vyskočilová, která: „odhalila a empirickým výzkumem potvrdila možnost zkoumat pedagogickou komunikaci a komunikativní dovednosti jako odezvu žáků, jako míru zaujatosti žáků v pedagogické komunikaci s ohledem na osobnost učitele, jeho jednání a na učivo.“ (Nelešovská, 2002, s. 17)

Termín komunikativní dovednosti se objevil i ve výzkumu J. Šturmy, který říká, že tato dovednost patří mezi profesní vybavenost každého pedagogického pracovníka: „tvořící jeho „Pedagogickou techniku“, jak to obrazně a výstižně nazval A. S. Makarenko (1986, s. 86-87). Z tohoto pojetí lze komunikativní dovednosti... chápat a identifikovat obsahu termínu „pedagogická technika“, kterou pokládá A. S. Makarenko za „...umění číst v obličeji dítěte, pozorovat děti, rozmlouvat s nimi, ovládnout svou náladu, hlas, mimiku, chování, dále schopnost rychlé orientace v situaci, schopnost osvojit si a dodržet určitý sloh, umění organizovat... schopnost vzbudit zájem, schopnost poskytnout možnost iniciativy a samostatnosti při současném pevném vedení...“. (Nelešovská, 2002, s. 17-18) Již z tohoto výčtu je patrné, že ani sebelepší vybavení učebny nepovede ke zlepšení interakce mezi učitelem a žákem, pokud učitel sám nebude ovládat jazyk komunikace, nedokáže navázat kontakt se žáky nebo v nich probudit zájem o učivo.

Mimochodem, požadavek umět přizpůsobit obsah sdělované informace adekvátně k situaci a příjemci se objevuje i v práci J. C. McCroskeyho z roku 1981 „*Komunikační dovednosti a interpretace: výzkum a perspektiva*“ (vlastní překlad), kde uvádí závěry výzkumů Larsna, Backlunda, Redmonda a Barboura, kteří vidí přímou souvislost mezi změnou chování a komunikačními dovednostmi. Nestačí pouze vědět, jak se v které situaci zachovat a komunikovat, ale konkrétně tyto dovednosti také použít. I zde můžeme vysledovat přímou souvislost s prací učitele se třídou.

Pedagogická komunikace však není jen komunikací ve vyučování, kde se předávají nové informace dětem, ale odehrává se v mnoha dalších situacích v rámci výchovy a vzdělávání nejen ve škole, ale i mimo ni, v zájmových kroužcích, skupinách či přímo v rodině. Proto se zaměřím nadále jen na komunikaci výukovou, která probíhá ve školní třídě. Každý pedagog by se měl zabývat tím, jaký vliv na své žáky má, jaké klima ve třídě svým chováním navozuje, zda přiměřeně chválí i trestá. Před lavicemi by měl stát člověk, který by měl být dětem příkladem správného chování, který by u nich měl přirozenou autoritu a mohl pro ně být jejich vzorem komunikačního jednání. Měl by si uvědomit, že ve vzájemném styku komunikujeme nejen slovně nebo neverbálně, ale i činy. „To, co děláme, jak se chováme a jak jednáme, to patří k nejdůležitějším projevům v našich osobních setkáních. ... Proto i při naslouchání bychom neměli zapomenout na to, že to, co kdo říká, je třeba zvažovat s pohledem na to, co kdo dělá“. (Křivohlavý, 1993, s. 19) V pedagogické komunikaci máme tedy na mysli způsob jednání učitele se žáky a naopak. „Čin jako nositel komunikačního

sdělení se projevuje dle J. Mareše a J. Křivohlavého (1995, s. 18) informací o aktuálním vztahu žáka ke škole – k vyučovacím předmětům, k učitelům, k učení i ke spolužákům. Totéž se týká učitele“ (Nelešovská, 2002, s. 60)

### 1.1. Výuková komunikace

**„Výukovou komunikaci tedy chápeme jako výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky (zvýrazněno v textu). Podle Průchy (2009) má výuková komunikace ve školní třídě následující charakteristiky:**

1. Uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací.
2. Je řízena učitelem a má specifická pravidla vymezující roli a pravomoc komunikačních partnerů.
3. Plní různé funkce: slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navozování vztahů mezi učitelem a žáky a žáky navzájem.
4. Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úroveň tohoto klimatu ovlivňována“ (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 20)

Výuková komunikace je tedy specifickou formou komunikace lišící se svým jazykem i strukturou. V problematice didaktické komunikace je důležitým tématem téma komunikačních pravidel. Pravidla, která ve třídě určují formy vhodného a nevhodného chování na hodině. Určitě se liší ve formě, záleží na stupni ZŠ, nebo zda se jedná o školu střední. Obsahem jsou ale velmi podobná, upravují chování učitele a žáků, přičemž vždy zůstává zachována dominantní role učitele, který vede výuku a organizuje činnost. Podle osobnosti učitele pak můžeme vysledovat direktivní nebo demokratická komunikační pravidla. Podle Gavory jsou tato pravidla dělena a charakterizována takto:

#### ***Direktivní komunikační pravidla***

Tato pravidla se týkají jak komunikace verbální, tak i neverbální a žáka silně omezují. Učitel má právo např.:

- a. kdykoli si vzít slovo,
- b. mluvit s kým chce,

c. rozhodovat o délce hovoru i tématu,

a to z jakékoliv pozice ve třídě, vsedě nebo ve stoje.

Oproti tomu žáci mohou mluvit, jen když dostanou slovo, o tom, co je jim určeno a tak dlouho, jak je jim povoleno. Mohou pouze stát na svém místě.

Tato pravidla jsou v podstatě konvenční, v našich školách běžná. Žáci nemají mnoho možností, jak se naučit správně komunikovat, jak prokázat své znalosti, a proto velmi často vyrušují, napovídají nebo kladou nevhodné otázky. (Gavora, 2005, s. 36,37)

### ***Demokratická komunikační pravidla***

Tato pravidla jsou mnohem volnější a podporují iniciativu žáka. Tady mohou žáci odpovídat vsedě, mají dostatek času na odpověď, mohou si zvolit téma učiva či klást učiteli otázky. V tomto případě je však u učitele nutná větší důvěra ve své schopnosti vést třídu a u žáků zase ochota převzít část zodpovědnosti za své učení. (Gavora, 2005, s. 39)

Nejsou to ale jenom pravidla komunikace, ale i určité sociální jednání, které učitel ve třídě nastoluje – jeho chování, očekávání, očekávaný způsob chování třídy - postupem času se tato pravidla stávají samozřejmostí, která chování i práci ve třídě zjednodušují. Žáci vědí, co se od nich očekává, učitel ani žáci nemusí přemýšlet nad každou vzniklou situací, obě strany ví, co bude následovat.

## **1.2. Struktura výukové komunikace**

Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012) jasně vymezují strukturu výukové komunikace, kdy jedním z hlavních parametrů, které jsou zkoumány, je podíl času, kdy hovoří jednotliví aktéři. Zjednodušeně bychom mohli říci, že každá vyučovací hodina má přibližně stejnou strukturu – učitel otevře hodinu otázkou, na kterou od žáka očekává adekvátní odpověď, a na tu mu poskytne zpětnou vazbu.

„Podle pozorování Neda Flanderse z konce šedesátých let minulého století učitel vyplňuje svými verbálními aktivitami dvě třetiny vyučovací hodiny, zatímco na všechny žáky ve třídě připadá zbylá třetina (Flanders, 1970 in Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 44)... Další typický rys výukové komunikace představuje způsob, jímž jsou organizovány

komunikační výměny mezi žáky a učiteli. Hugh Mehan se ... pokusil popsat „sociální strukturu vyučování“, jež zahrnuje otázku, repliku a evaluaci.(Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012 s. 44). Mělo by se jednat spíše o zpětnou vazbu na odpověď žáka než o vlastní hodnocení.

Jaké otázky, které jsou považovány za klíčové prvky procesu učení, tedy učitelé ve výukové komunikaci používají? A čím se liší od otázek kladených v běžné komunikaci? Především tím, že odpověď učitel dopředu zná – nesnaží se získat novou informaci, ale jen si ověřuje, zda odpověď zná i žák a jak na ni přišel, zda pouhým memorováním nebo za použití kognitivních procesů myšlení.

Otázky, které se ve výukové komunikaci objevují, můžeme rozdělit na otázky otevřené a uzavřené. Otevřené otázky dávají žákovi větší prostor k odpovědi, existuje několik možných variant, není jediná správná odpověď. Naopak, při uzavřené otázce je odpověď jasně definována a učitel tuto odpověď také očekává. Ve výukové komunikaci tedy jasně převažují otázky uzavřené, což ale také přímo souvisí s daným vyučovacím předmětem – při občanské nauce je určitě více prostoru pro otevřené otázky a následnou diskuzi než třeba při hodině českého jazyka, kdy se probírá mluvnice. Při bližším zkoumání těchto otázek dospěli Šed'ová, Švaříček, Šalamounová (2012) ke čtyřem různým typům otázek, a to:

1. uzavřená otázka nižší kognitivní náročnosti – což je vlastně požadavek na sdělení dříve osvojených faktů,
2. uzavřená otázka vyšší kognitivní náročnosti – zde se již předpokládá porozumění učivu a aplikaci pravidla,
3. otevřená otázka nižší kognitivní náročnosti – zde je možné propojit žákovi osobní zkušenosti s probíranou látkou,
4. otevřená otázka vyšší kognitivní náročnosti – která již směřuje k tvořivému výkonu či hodnocení.

Z výzkumů, které Šed'ová, Švaříček a Šalamounová provedli, jasně vyplývá, že: „Pokud vezmeme počet všech otázek a rozdělíme je podle typologie zde popisované, dostáváme se k následujícímu **třetinovému rozložení všech typů otázek...** z celkového množství všech uzavřených otázek jsou dvě třetiny otázek nižší kognitivní náročnosti a jedna třetina otázek s vyšší kognitivní náročností“. (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, str. 66)



Jak je již na první pohled patrné, je to tedy učitel, který má mnohem větší podíl na komunikaci, který se táže a očekává adekvátní reakci žáků, je ve výukové komunikaci dominantní. Bohužel, ne vždy mají žáci dostatek času na svoji odpověď. Buď díky pomalému tempu řeči, nebo nutnosti mít na odpověď více času. Těžko hodnotit, z mé současné praxe vyplývá, a potvrzuje to i řada mých kolegů, že žáci potřebují stále více a více času na jakoukoliv odpověď, na většinu otázek konverzačních témat nemají vůbec vlastní názor, v případě rozhovorů chybí komunikační strategie, umění přesvědčování, souhlasu, nesouhlasu, vyjadřování vlastního názoru a v případě gramatiky chybí znalosti. Pokud bych tedy opravdu chtěla každému dopřát dostatečný čas na odpověď, z hodiny nic nebude a my nestihneme nic probrat. Jedním z klíčových problémů našich žáků je ztrácející se slovní zásoba v mateřském jazyce a komunikační dovednosti v mateřském jazyce, proto je pro ně velmi obtížné tyto kompetence používat v cizím jazyce. Jestliže je ve skupině 20 žáků na výuku cizího jazyka, nemůžeme očekávat, že všichni budou mít stejnou možnost na komunikaci participovat, zde bude záležet i na aktivním přístupu žáků samotných, na jejich výkonnosti, plynulosti ústního projevu, zájmu komunikovat, a to nejen v cizím jazyce, bez ohledu na počet chyb.

Určitě nemůžeme opomenout ani vztah mezi učitelem a žáky, zájem o předmět, či právě existující komunikační bariéry, kterými se ve své práci zabývám. Vždyť jak na straně sdělovatele, tedy učitele, tak i na straně příjemce, žáků, mohou vznikat bariéry, které je nutné odstraňovat. A samozřejmě i naopak, právě to, kdo je sdělovatelem a kdo je příjemcem, je základem pro to, jak s druhým komunikovat. Je potřeba myslet na to, s kým hovoříme a čeho chceme dosáhnout a tomu uzpůsobit to, jak sdělení předáme, jaká slova a jaký tón použijeme, zda si věc řekneme tváří v tvář, třeba v kabinetě nebo před celým kolektivem ve třídě.

## **2. Komunikační bariéry**

V České republice se téma komunikačních bariér vyskytuje ve výzkumech, které přímo či nepřímo s komunikačními problémy souvisí, jedná se například o téma školní úspěšnosti či hodnocení žáků v rámci pedagogické komunikace. Přitom, mluvíme-li o bariérách, máme na mysli překážky, které brání úspěšné komunikaci a tedy, pokud žák má být ve škole úspěšný, měli bychom o těchto bariérách vědět a snažit se je nějak eliminovat.

Je zajímavé, že při studiu materiálů jsem objevila i výzkum komunikačních bariér v rámci podnikové komunikace ve firmě se zahraniční spoluúčastí, kde nadřízení komunikovali se zaměstnanci cizím jazykem a kde tou zásadní bariérou byla neznalost jazyka a odlišné kultury, ale nepodařilo se mi dohledat výzkum zabývající se podobnou problematikou na našich školách, s výjimkou výzkumu komunikační ostýchavosti na základních školách a výzkumem pedagogické komunikace na střední škole.

V odborné literatuře se pozornost většinou věnuje pouze komunikaci mezi dospělými, v pracovním prostředí, v rámci prezentací rétoriky a neverbálního projevu. A přitom i žáci jsou skoro denně ve škole vystavováni situacím, kdy musí prezentovat svoji práci, předvést svoje znalosti či dovednosti a to v rámci verbálního, ale i nevědomě neverbálního projevu. Je zarážející, že těmto dovednostem se ve školách až donedávna nevěnovala skoro žádná pozornost.

Výkladový slovník lidských zdrojů vysvětluje komunikační bariéru jako překážku, která ztěžuje komunikaci a která má různé příčiny. Jsou to chyby, kterých se dopouštíme a které brání dosáhnout účelu komunikace.

Jaroslav Pech ve své knize uvádí deset nejčastějších bariér efektivní komunikace:

1. Nesrozumitelnost vyjadřování
2. Příliš zřejmá snaha o zmanipulování partnera
3. Falešná argumentace pomocí nepravd, polopravd a klišé
4. Narušování interpersonálních zón
5. Nevhodné používání neverbálních prostředků
6. Negativní osobnost
7. Funkční poruchy hlasu
8. Absence psychopřestávek
9. Neschopnost naslouchat druhým
10. Mezigenerační změny slovníku

(Pech, 2009, s. 58)

Projdeme-li si tyto konkrétně zmiňované bariéry, které zde uvádí Pech, a analyzujeme je, můžeme se domnívat, že v rámci pedagogické komunikace můžeme uvažovat o těchto bariérách, alespoň vzhledem k mé dosavadní pedagogické praxi.

Nesrozumitelnost vyjadřování, nevhodné používání neverbálních prostředků, negativní osobnost a absence psychopřestávek. Je samozřejmé, že při důkladnějším a hlubším studiu bychom narazili i na další, jako např. narušování osobních zón, neschopnost číst mimoslovní signály či spěch a netrpělivost a již výše zmiňovaná neefektivní komunikace učitele se žáky.

Ale co třeba hodnocení žáka – není známkování či slovní hodnocení žáka také určitou bariérou mezi učitelem a žákem? Samotné hodnocení určitě ne, zpětná vazba je pro žáka i učitele velmi důležitá, ale známkování může u některých jedinců vyvolat stres či obavu buď ze samotného výkonu, který se od žáka očekává, nebo z osobnosti učitele, který ho zkouší a je třeba přísný. Tento stav pak zase zpětně může vést k neschopnosti se řádně vyjádřit a své vědomosti použít, proto je velmi důležitý zvolený způsob vyjadřování. Už z tohoto důvodu James S. Cangelosi upozorňuje na nutnost spíše formativního hodnocení, které žákům umožňuje poznávat jejich vlastní pokroky než hodnocení finální, dané známkou.

Další bariérou by také mohla být skladba žáků ve třídě, kde vlivem osmiletých gymnázií odchází nejlepší žáci ze třídy a zůstávají jen ti průměrní a podprůměrní žáci – ve třídě pak chybí jakýsi vzor, který by třídu táhl k lepším výkonům, a pozitivně tak ovlivňoval klima třídy. Chybí žáci, kteří by ochotně a rádi s učitelem spolupracovali a komunikovali. I toto jsou názory učitelů, s kterými jsem hovořila.

Vraťme se však k některým bariérám, které zmiňuje Pech.

## **2.1 Nesrozumitelnost vyjadřování**

Z vlastní zkušenosti studenta i učitele vím, že podat výklad tak, aby byl všem srozumitelný, není vůbec jednoduché. A to jak po stránce obsahové, logopedické nebo nevhodným výběrem slov. Příliš akademický a odbornými termíny proložený výklad žáci „nepoberou“ a postupně přestanou učitele vnímat. Vlastní výklad by měl vždy brát v potaz úroveň žáků či studentů a v případě vzdělávání dospělých i dobu, po jaké znovu usedli do školních lavic. Při jazykových kurzech pro dospělé se látka musí vždy vysvětlit „po lopatě“, stručně a na příkladech, bez používání cizích slov, bez gramatických pouček – ty přichází na

řadu, až když je studentům jasné, o čem je řeč. Jednoduše řečeno – výklad by měl být jasný, jednoduchý a všem srozumitelný. Ale ani jasný výklad nezaručí, že učitel bude správně pochopen, pokud tomu nebudou odpovídat jeho vyjadřovací schopnosti. Vždyť principem výkladu je sdělit posluchači nějakou informaci a to jednoduše, v přiměřené délce a správně uspořádaném celku. Vždyť velmi často se stává, že nám ani tak nevádí obsah sdělení jako jeho formulace. Velkou roli zde také hraje schopnost učitele upoutat pozornost na svoji osobu, mluvit jen k pozorným posluchačům a vyhnout se neužitečným či zbytečným slovům, která v podstatě učí žáky své učitele nevnímat. Jednou z možných pomůcek pro učitele tak mohou být např. klíčová slova – slova, kterých učitel použil při výkladu a která chce po žácích vysvětlit. Důležité je také vytvoření takové situace nebo klimatu ve třídě, aby se žáci nebáli zeptat nebo na nějaký nesrozumitelný výraz upozornit. (Fontana, 2003)

Při písemné komunikaci na tabuli napomůže čitelnost, barevnost, strukturovanost, vše by mělo mít logickou strukturu a vycházet z aktuálních poznatků či zkušeností žáka. Při výzkumu, který prováděla Mešková (2012) na osmiletých gymnáziích, si žáci nejvíce stěžovali na asociační skoky učitele, na terminologickou neadekvátnost, monotónnost, rychlé tempo řeči a krátké přestávky, což v souladu s psaním poznámek nebo jen sledování výkladu dělalo vlastní výklad nesrozumitelný.

### **2.1.1 Nevhodné používání neverbálních prostředků**

Hovoříme-li o komunikaci verbální – učitel i žák většinou ví, co říkají, přemýšlí nad vhodně zvolenými jazykovými prostředky i délkou svého projevu. U neverbální komunikace tomu většinou tak není, probíhá z velké části neuvědoměle.

Prostředky nonverbální komunikace dělíme na dvě velké skupiny:

**1. Paralingvistické** – slovní vyjadřování – hlasitost, tempo, plynulost řeči, pauzy, barva hlasu. To vše hraje velkou roli při vlastním vyjadřování a srozumitelnosti toho, co chceme sdělit.

Myslím, že většina učitelů s hlasem pracuje nevědomě, alespoň pokud mohu soudit z mého vlastního pozorování. Učitelé díky své dlouhodobé praxi již vědí a umí se svým hlasem nakládat, to mi i potvrdily ty kolegyně, s kterými jsem na toto téma mluvila. Hlasitost řeči upravují podle potřeby, zdůraznění látky ve výkladu, kázeňské přestupky, vyvolávání

žáků – bohužel, některé třídy mají špatnou akustiku, a tak jsou hlasivky namáhány více, než je zdrávo. Dalším problémem se jeví počet žáků ve třídě – je-li třída plná – 30 žáků a více – pak učitel musí hlas více namáhat, aby ho bylo dobře slyšet i vzadu učebny. Z rozhovoru s učiteli vyplynulo, že většina učitelů tak vědomě i nevědomě nedbá na hlasovou hygienu.

**2. Extralingvistické – mimořečové – řeč těla.** Do této kategorie spadají např. mimika nebo pohledy. Zrakový kontakt se všemi žáky a úsměv jsou hlavními prostředky, k tomu musíme přidat gesta, která se ve školách běžně používají, jako vztyčený ukazováček, chceme-li něco zdůraznit, nebo i vlastní hlášení se žáků, pokud chtějí něco říci.

Mezi zajímavé výzkumy se řadí výzkumy gestikulace a zapamatování učiva. Hovoří se v nich o ikonografických gestech, která znázorňují určité jevy, pohyby rukou kreslí např. činnosti, vlastnosti, tvar a o akceptačních gestech, která posilují verbální komunikaci.

„Woodall a Folger (1985) zjišťovali vliv gest při vysvětlování učiva učitelem v souvislosti s množstvím zapamatovaného učiva žáky. Zjistili, že u učitelů, kteří často, ale funkčně používali ikonografická gesta, si žáci zapamatovali sedmkrát více z obsahu verbálního vysvětlování než u učitelů, kteří gesta nepoužívali. Jestliže učitelé používali akceptační gesta, žáci si zapamatovali třikrát více než u učitelů, kteří gesta nepoužívali vůbec. To poukazuje na významný vztah mezi používáním různých druhů gest učitelem a školními výkony žáků.“ (Gavora, 2005, s. 106)

Ani oblečení a postoj učitele při vyučování bychom neměli opomenout, vždyť učitel je pro žáky vzorem a vyjadřuje jeho postoj k nim. Oblečení je také to první, co na učitelovi žáky zaujme, alespoň pokud mohu tvrdit z vlastní zkušenosti, moje oblečení je vždy žáky hodnoceno. Proto by učitel měl dbát na to, aby byl vždy upraven a svým vkusem a estetickým projevem předával tyto hodnoty dále. Učitel ve starém a zanedbaném oblečení nebude pravděpodobně žáky zajímat, nebude pro ně přirozenou autoritou, protože oni stráví většinu času pozorováním a hodnocením toho, co to má na sobě, místo toho, aby sledovali výklad.

### **2.1.2 Negativní osobnost**

Většina kolegů, s kterými jsem na téma komunikačních bariér hovořila, byla toho názoru, že tím hlavním faktorem je vztah učitele k žákům – pokud je učitel přirozená autorita, je oblíbený a žáky respektovaný, je i komunikace ve třídě jednodušší a třídní klima

pozitivnější. Pak i žáci sami od sebe se lépe učí a učivo lépe zvládají. Naopak, učitel, který je negativně naladěný, budí dojem mrzutosti, špatné nálady a ke třídě nemá pozitivní vztah – to vše se pak odrazí na celkovém prospěchu třídy.

Bohužel, většina učitelů ale také ihned dodává, že působit v některých třídách pozitivně a energicky, s neutuchajícím entuziasmem, je čím dál těžší. Právě na tomto faktoru se plně projeví učitelova profesionalita, jeho učitelské komunikační kompetence. Žáci jsou ve většině případů líní s učitelem komunikovat nebo z nějakého osobního důvodu nechtějí s učitelem spolupracovat, zvláště pak ke konci vyučování, a to významně narušuje spád a průběh vyučovací hodiny.

Abych jako učitelka anglického jazyka mohla považovat hodinu za dobrou, musí probíhat v duchu vzájemné interakce, na moje otázky očekávám adekvátní odpovědi od žáků, na diskusní téma očekávám alespoň nějakou reakci a odpověď, aby se žáci učili jazyk aktivně používat a byli schopni v cizím jazyce reagovat, komunikovat. Ale jak se zachovat, když tyto reakce nepřichází? Jak reagovat, když během dne třeba po dvacáté slyšíte odpověď typu „Nevím.“ A to z důvodu nedostatečné vědomosti o tématu nebo nedostatečné komunikační schopnosti. Navíc s jasným projevem řeči těla, že otázka žáka obtěžuje, že odpovídat nechce. V této situaci není tedy negativní osobností pouze učitel, ale i žáci, kteří zcela úmyslně, protože nejsou na hodinu připraveni, nebo neúmyslně, z výše uvedených důvodů, hodinu sabotují. A v této situaci se naplno projevuje poslední zmiňovaná bariéra a tou je:

### **2.1.3 Absence psychopřestávek**

Je jasně prokázané, že jedinec ať se snaží nebo ne, se neubrání fyziologickým a psychologickým procesům únavy. A to platí jak pro učitele, tak i pro žáky. Navíc je nesmírně obtížné udržet pozornost, pokud nám ji druzí nevěnují.

„...jestliže středoškolský student absolvoval hodinu, která jej průměrně zaujala, zapamatuje si na jejím konci asi 64% vyložené látky. Po dvaceti minutách klesne procento zapamatování na 58%, po další jedné hodině na 44% a večer, tedy zhruba po 8 hodinách, ví v průměru 20% probraného učiva. Druhý den potom klesne celkový objem zapamatovaných faktů na 11%. ... Možnost vrcholného soustředění se odhaduje na necelých deset minut, což

znamená, že i pětáctyřicetiminutová hodina je pro žáky a studenty několikanásobně delší, než by si přáli učitelé z hlediska efektivity vzdělávacího procesu“ (Pech, 2009, s. 70).

Je dokázáno, že člověk si nejlépe zapamatuje na začátku a na konci výkladu, a to se zapojením nejen zraku a sluchu, ale i diskuze a prožitku. Tím se úspěšnost zapamatování si nových informací zvyšuje. Pro učitele z toho vyplývá, že motivace na začátku hodiny a interaktivní souhrn na konci hodiny jsou z celé vyučovací hodiny nejdůležitější. Během vyučovací hodiny je tak možné zařadit i méně náročné aktivity nebo hry, které vedou k odlehčení a krátkému odpočinku, neboť i zde platí, že: „nulová pozornost = nulová komunikace = nulové výsledky“. (Borg, 2013, s. 43)

## **2.2 Bariéry externí a interní**

Mikuláščík (2003) také posuzuje komunikační bariéry i z jiného hlediska, a sice jako bariéry interní, které jsou dány samotným jedincem, a bariéry externí, což jsou v podstatě rušivé elementy objevující se v daném prostředí.

### **2.2.1 Bariéry externí**

O možnosti působení tzv. externích bariér jsem začala přemýšlet v okamžiku, kdy se mi změnilo seskupení uspořádání lavic ve třídě z důvodu navýšení kapacity třídy. Do té doby uspořádání lavic do písmene U se změnilo na klasické do řad s nutností frontálního vyučování. Zpočátku mi chyběl kontakt mezi žáky samotnými, žáci se neviděli vzájemně, ti vzadu neslyšeli ty vpředu a naopak. Dodnes mi toto klasické uspořádání nevyhovuje, neustále začátek hodin začíná přesazováním a stěhováním žáků, kteří si automaticky sedají dozadu v domnění, že nebudou muset tolik spolupracovat. Přitom výuka cizího jazyka je na vzájemné komunikaci přímo založena, pro splnění daného komunikačního cíle je nutné, aby se žáci dobře viděli i slyšeli a mohli na sebe vzájemně reagovat.

Nato, že prostor výrazně ovlivňuje obousměrnou komunikaci mezi učitelem a žákem, upozorňuje i Gavora (2005), který uvádí několik příkladů různého uspořádání tříd. Sálové uspořádání třídy, které je klasickým uspořádáním většiny tříd, se jeví jako velmi praktické pro různé písemné práce, testy, či párovou spolupráci. Učitel má velmi dobrý přehled o celé třídě, může sledovat práci jednotlivce i páru. Stejně tak dobře může hovořit individuálně se žákem.

Problematická je diskuze s více žáky, neboť ti si nevidí do obličeje a chybí tak oční kontakt. Pro diskuzi či různé aktivační metody jako například brainstorming je výhodnější uspořádání do U, kdy se všichni účastníci komunikace vzájemně vidí a mohou na sebe reagovat. Bohužel, ne vždy je toto rozmístění nábytku ve školách možné. Dalšími možnostmi jsou pak modulová uspořádání nebo uspořádání lavic do písmene L – tato uspořádání se ale pravděpodobně více využívají na základních školách, kde třídy bývají uskupeny více variabilně, aby tak vyhovovaly konceptu výuky jejich učitele.

Na druhou stranu mohu uvést i vlastní příklad, kdy já sama jako student nebo účastník nějakého kurzu nerada měním místo, automaticky si v podstatě sedám na ta samá, ať jsem kdekoli, aniž bych to mohla racionálně vysvětlit. Nerada pracuji ve skupinách, kde se často místa mění a mění se i partneři rozhovorů. Abych se mohla na výklad koncentrovat, potřebuji tyto bariéry eliminovat.

### **2.2.2 Bariéry interní**

Mikuláščík (2003) uvádí, že interní bariéry jsou převážně dány osobnostními problémy. Sám ve své knize uvádí výčet devíti interních bariér. „Nejčastější vnitřní bariérou je obava z neúspěchu, která působí na jedince svazujícím pocitem. Komunikující se obává selhání, což se může projevit chvěním hlasu, sníženou kontrolou stylistiky projevu.“ (Mikuláščík, 2003, s. 133). Hlavním viníkem jsou zde emoce, jejich intenzitu nedokážeme usměrnit či ovlivnit a díky tomu náš ústní projev může dopadnout úplně jinak, než jsme si představovali. Tento faktor by měli mít učitelé na mysli vždy, když žáka ústně hodnotí. Přidáme-li si k tomu třeba různé osobní problémy, které může zrovna v danou chvíli prožívat žák, ale i učitel, je nasnadě, že vlastní projev žáka, či nesoustředěnost na komunikaci výrazně ovlivní vlastní hodnocení a výslednou známku.

Dalším faktorem, který bychom měli mít vždy na mysli je stereotypizace, zařazení žáka do té které kategorie jako žák, co vždy umí či naopak, ten, co nikdy neumí – i to může výrazně ovlivnit vlastní komunikaci mezi učitelem a žákem, následně i jeho ohodnocení. Na toto nebezpečí upozorňuje i J. S. Cangelosi, který varuje před klamností nálepek a s tím související užití popisného nebo posuzujícího jazyka. „Soustavnými pochvalami po každém dobrém výkonu žáků, které posiluje jejich Já a útoky na osobnost žáků po každém selhání



v nich...posiluje nesprávnou myšlenku, že hodnota osobnosti člověka záleží na jeho úspěchu.“ (Cangelosi, 1994, s. 94).

A určitě nemůžeme opomenout i výše zmiňovaný vztah učitele a žáků, který se do vlastní komunikace se třídou určitě promítá. Učitel bude vždy podstupovat riziko nepochopení, neboť mluví k mnoha lidem zároveň a každý ho může pochopit po svém, ale četnost tohoto nedorozumění může učitel snížit svým vlastním postojem k žákům. Pokud se učitel k žákům staví povýšeně, nedá jim dostatečný čas na vlastní vyjádření nebo předjímá to, co žák chce říct – v takovém případě určitě k porozumění nedojde.

Jednou ze zmiňovaných interních bariér je i komunikační ostýchavost.

### **2.2.3 Komunikační ostýchavost**

Pod tímto pojmem si můžeme představit určitou míru studu, která nás při komunikaci omezuje. Nakonečný (2000, s. 269) tento pojem charakterizuje jako: „vysoce negativní a bolestný stav, který rezultuje z přerušování stále probíhajícího chování, jako konfuzi myšlenek a neschopnost mluvit.“ Zjednodušeně si tedy můžeme představit, že jde o stav, který žákovi brání verbálně se vyjádřit, a to jak z důvodu vnitřní nejistoty, tak z obavy zesměšnění své vlastní osoby.

Z mého dosavadního šetření vyplývá, že toto téma je v pedagogických výzkumech na okraji zájmu, komunikační ostýchavost žáků není v České republice zatím podrobně sledována. Vycházet však můžeme z výzkumů P. Gavory, které prováděl na Slovensku. Tam se zabýval výzkumem komunikační ostýchavosti u žáků ZŠ 2. stupně a na gymnáziu. Vycházel z mnoha zahraničních studií, které komunikační ostýchavost řeší pojmem *communication apprehension*, *communication anxiety* etc. Nutno podotknout, že většina studií se zabývá komunikační ostýchavostí právě v rámci výuky cizího jazyka, kdy žáci nebo učící se dospělí získají během výuky mentální blok a nedokáží se pak vyjádřit tak, jak by chtěli.

„Najfrekventovanejší výskyt v literatúre má pojem *communication apprehension*, ktorý rozpracoval najmä J. McCroskey (McCroskey et al., 1977; 1981; 1985; 1988). Pojem sa týka len strachu z komunikácie (spravidla len ústnej) a pôvodne nebral do úvahy aj strach v školských komunikačných situáciách. V nich môže byť človek úplne normálny, ale

v komunikačních situacích projevuje strach. Komunikačný strach autor vymedzuje z hradiska sebauposúdenia – je to to, ako sa človek cíti v komunikačnej činnosti. Toto sebauposúdenie sa mu zdá dôležitejšie ako zhodnocenie komunikačnej úspešnosti/neúspešnosti človeka vonkajším pozorovateľom, pretože z neho nemožno dedukovať existenciu alebo neexistenciu tohto strachu“. (Gavora 2011, s. 121, 122)

Tato úzkost vyjádřit se, nejen v cizím jazyce, se objevuje u každého z nás, občas se všichni dostaneme do situace, že se chceme v cizím jazyce vyjádřit co nejlépe, hledáme vhodná slova, potřebujeme dostatek času apod. Zde záleží na vyučujícím, jak citlivě s tímto aspektem v hodinách zachází, protože pokud se situace často opakuje, vytvoří se právě zmiňovaný blok a člověk se pak již nedokáže plynule vyjádřit. Nikdo nemá rád, když na veřejnosti jeho projev není bezchybný. Pocit zodpovědnosti, studu mluvit nahlas před ostatními, když si sami nejsme jisti správnou odpovědí – to vše může způsobit pozdější neochotu komunikovat. Proto není vhodné žáky moc často opravovat, chytat se každé sebemenší chyby a dbát vždy na gramatickou správnost.

Mgr. et Ing. Ivan Bertl z Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně ve své stati *Didaktické aspekty výuky grafologie* hovoří o komunikační ostýchavosti v písmu. Ten charakterizuje tuto ostýchavost jako stav, kdy je student či žák pod takovým vnitřním tlakem, který mu neumožňuje vstupovat do komunikačního procesu v obvyklé úrovni či formě. Protože při komunikaci prožívá interní tenzi, není odpovídajícím způsobem schopen vnímat sdělované komunikační obsahy. Je-li sdělovaným komunikačním obsahem učivo, nemusí být tato nová témata žákem zcela vnímána a zcela pochopena. Není-li učivo řádně pochopeno, neprobíhá vzdělávací proces dobře. Zpravidla dochází díky neúspěchu v kognitivních testech u žáka k násobení pocitu vnitřního neklidu a k dalšímu narůstání či prohlubování komunikační ostýchavosti.

Jak ale odlišit komunikační ostýchavost od běžné komunikační trémy, kterou alespoň občas trpí pravděpodobně každý z nás? Podle McCroskeyho (1976) se tréma týká pouze veřejného vystoupení, proslovu či přednášky, v soukromí jsou však lidé stejně sebejistí a s komunikací mít problémy nebudou. V případě komunikační ostýchavosti mají lidé obavy stále.

Komunikační ostýchavost je stav trvalý, který nás provází po celý život, jak dokládá Gavora ve svém výzkumu s gymnaziálními studenty na Slovensku. Z celkového počtu 350 studentů bylo méně než 5% nad hranicí daného průměru komunikační ostýchavosti. (Gavora, 2011, s. 131). V České republice zatím takový výzkum neproběhl.

#### **2.2.4 Příčiny komunikační ostýchavosti**

Ve své stati McCroskey(1976) říká, že komunikační ostýchavost není geneticky podmíněná, protože i rodiče, kteří s touto ostýchavostí problémy nemají, ji u svých dětí mohou zjistit a naopak. Záleží na prostředí a výchově, jak moc je dítě pozitivně podporováno v komunikačních dovednostech a jaké získá v dětství zkušenosti. Tady vidí McCroskey prvořadý vliv rodičů – pokud je s dítětem komunikováno, dítě je pozitivně motivováno komunikovat, pak se dítě naučí komunikaci využívat jako nástroj pro interakci s okolím. To je jeden z momentů, kdy rodiče mohou tuto ostýchavost ovlivnit. Toto však není podle McCroskeyho jediná příčina. Na vzniku komunikační ostýchavosti se také může podílet nějaké trauma, jako je např. úmrtí rodičů, dítěte, účastníci hromadných nehod nebo oběti násilných trestných činů.

Ze zahraničních výzkumů také vyplývá, že v běžné třídě se vyskytuje 5 – 20% žáků, kteří mohou trpět komunikační ostýchavostí, a netýká se to pouze žáků základní školy, ale i studentů středních škol, jak dokládá Gavora (2011) ve svém dalším výzkumu se žáky gymnázií. Z 350 dotazníků, které vyplnili studenti gymnázií, vyplynulo, že nad hranicí daného průměru bylo méně než 5% studentů. Zde je vidět značný rozdíl mezi žáky základních škol a gymnázií. Z tohoto údaje také můžeme usuzovat, že komunikační ostýchavost má vliv na učební výsledky žáků a jejich schopnost učit se. Určitě by mohlo být zajímavé uskutečnit takový výzkum i na středních odborných učilištích a výsledky mezi sebou porovnat. Pokud by procento žáků na učilištích vzrostlo, mohli bychom se domnívat, že faktor komunikační ostýchavosti má skutečně velký dopad na život člověka. Gavora však také upozorňuje na problematiku záměny pojmů ostýchavosti a trémy či komunikačního zablokování – což oproti ostýchavosti jsou stavy dočasné, momentální, které ale rychle odezní, či v případě trémy může dokonce dopomoci i k trochu lepšímu výkonu. Občasnou trémou snad trpí každý z nás, ale pouze při veřejném vystoupení, v soukromém životě nás tréma neobtěžuje.

### **2.2.5 Dopad komunikační ostýchavosti na život člověka**

Jaká má tedy komunikační ostýchavost skutečný dopad na život člověka? Jak se projevuje v jeho sociální nebo emocionální stránce osobnosti?

Žáci trpící tímto jevem nemívají mnoho přátel, velmi málo se zapojují do hovorů, McCroskey (1976) uvádí, že v dospělosti tito lidé volí povolání, kde není nutné příliš komunikovat. V zaměstnání nejsou úplně spokojeni a mají jen malou možnost povýšení. Tím, že se nezapojují do kolektivu, jsou neoblíbení a bývají vnímáni jako méně důvěryhodní, tím se také snižuje jejich atraktivita u opačného pohlaví.

Bohužel, i při studiu se projevují negativní dopady na osobnost člověka. McCroskey (1976) na základě výzkumu, který proběhl v USA, říká, že žáci jsou v tomto případě vnímáni jako méně schopní. Protože neodpovídají na otázky, jsou méně často vyvoláváni a podle toho jsou také učiteli hodnoceni. Protože nejsou v hodinách aktivní, učitelé jim nevěnují tolik pozornosti a tím se snižuje jejich vlastní sebehodnocení. Ve třídě si pak zpravidla sedají do zadních řad, aby byli méně vyvoláváni.

A tady vidím velký prostor pro vlastní práci učitelů. Je třeba, aby se tímto jevem seznámili a snažili se ho u svých žáků nějakým vhodným způsobem eliminovat. Ale mají čeští učitelé vůbec povědomí o tom, co komunikační ostýchavost je a jak se projevuje? I tyto otázky jsou tématem mého výzkumu.

### **2.2.6 Eliminace bariér**

Naskytá se nám otázka, zda je vůbec možné tyto dvě výše zmíněné bariéry eliminovat. Zajisté ano, alespoň částečně. Je nutné si uvědomit, co nám jako jedinci při komunikaci vadí, s kým komunikujeme, jinak s vrstevníky, jinak se žáky, jinak s nadřízenými, jinou formu zvolíme pro komunikaci v rodině či zaměstnání. Zůstaneme-li ve školním prostředí, určitě je vhodné ve třídě, kde učíme, chvíli pobýt sami, nechat na sebe prostředí působit a popřípadě učinit změny, které učinit jdou.

Mám-li učit v nějaké firmě, vždy mě dopředu zajímá, v jakém prostředí bude výuka probíhat, je pro mě osobně důležité, zda se tam cítím dobře a „pohodlně“. Je nutné připravit učební prostředí tak, aby vyhovovalo nejenom hygienickým požadavkům, ale také aby bylo

plně funkční a umožňovalo učitelům naplno využít všech možností, které se mu k výuce nabízí. Vždyť dobrá příprava učitele před zahájením výuky v sobě nese i snahu předcházení případných problémů, jejichž součástí mohou být i komunikační bariéry.

Stejně tak samotná příprava na vyučování je velmi důležitá – přední lektori rétoriky upozorňují na potřebu rozmluvit se před samotnou výukou, rozpohybovat sebe i svá mluvidla tak, aby posléze výklad byl srozumitelný, dbát na správnou intonaci, výslovnost, hlasitost – prostě udělat vše proto, aby projev byl srozumitelný nejenom obsahově, ale i způsobem předání informací, verbálním, ale i neverbálním projevem, jako je třeba oční kontakt, aktivní naslouchání připomínek a dotazů. Především učitel musí vědět, co a komu chce sdělit a jakým způsobem to sdělit. Při práci se třídou je pak neméně důležité snažit se vyhnout typizaci žáků, jejich „zaškatulkování“, a dát tak v hodině prostor všem, snažit se citlivě přistupovat k introvertním žákům, s pochopením pro jejich vyjadřovací problémy.

### **2.2.7 Shrnutí teoretické části**

Cílem této teoretické části bylo přiblížit základní pojmy, které s tématem pedagogické komunikace a komunikačních bariér souvisí. Jelikož pedagogická komunikace je pevně daná, dopředu víme, kdo jakou v ní má roli, můžeme se tedy hned zaměřit na vhodnou formu přenosu informace, což v běžné komunikaci vždy snadné není. Správnému a bezchybně provedenému přenosu však mohou bránit určité překážky, bariéry, o kterých jsem se zmínila. Tyto bariéry jsou jak externí, tak interní. Externí bariéry jsou snáze odstranitelné, někdy stačí jen správně přestavět uskupení lavic ve třídě či pozměnit prostředí třídy. U interních bariér pak záleží na každém jednotlivci. Tím prvním krokem ke vzájemnému porozumění bude snaha rozumět sám sobě, vědět o svých komunikačních problémech, „znát se“ a snažit se podle toho situaci změnit či alespoň snížit negativní dopad na nás samotné, protože jedině, když se změníme my sami, bude pro okolí příjemnější s námi komunikovat, naše sdělení přijímat a správně je chápat. Reakce na ně pak bude určitě i pro nás přijatelnější a v rámci třídy bude snazší vytvořit příjemné třídní klima, kde se všichni budou cítit příjemněji a možná pak budou i ochotněji spolupracovat. Dalším krokem by pak měla být snaha o pochopení žáků. Jednou z méně známých interních bariér je pak komunikační ostýchavost, jejíž kořeny najdeme již v dětství žáků a přístupu rodičů k nim. Zbavit se strachu ze zesměšnění či selhání je záležitost zralého přístupu a vstřícného jednání druhé strany. Je tedy na učitelích

samotných, aby si pojem komunikační ostýchavosti přiblížili, aby vůbec připustili, že ne vždy se jedná o neochotu žáků komunikovat a aby tuto bariéru společně zdárně překonali či alespoň eliminovali.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 3. Metodologie výzkumu

Ve druhé části své diplomové práce se zaměřím na prezentaci svého výzkumu. Nejprve přiblížím metodologii, pak získaná data, která nakonec shrnu do poznatků, které z nich vyplynuly.

#### 3.1. Cíl výzkumu, základní výzkumné otázky

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zaměřit se na didaktickou komunikaci mezi pedagogy a žáky z hlediska komunikačních bariér, s důrazem na komunikační ostýchavost. Dílčím cílem mého výzkumu bylo zjistit, jaké komunikační bariéry se objevují v pedagogické komunikaci mezi učiteli a žáky na střední odborné škole, a to z pohledu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů a výchovné poradkyně. Dalším dílčím cílem, který vyplynul ze šetření, bylo zkoumání komunikační ostýchavosti z pohledu nejen učitelů, ale i žáků.

##### *Výzkumná otázka*

Jak učitelé nahlízejí na komunikační bariéry při komunikaci se svými žáky?

##### *Dílčí otázky*

Jaké vědomosti mají učitelé o komunikační ostýchavosti a jak s ní ve třídě u žáků nakládají?

Může být jednou z příčin, která způsobuje v dané třídě komunikační problémy mezi učiteli a žáky i komunikační ostýchavost?

### **3.2. Charakteristika výzkumného šetření**

Hlavním cílem mého výzkumu je zjistit, jaké komunikační bariéry se objevují v didaktické komunikaci mezi učiteli a žáky na střední odborné škole. Dílčím cílem je zkoumání komunikační ostýchavosti z pohledu učitele a žáků. Výzkum byl proveden na střední odborné škole se zaměřením na maturitní obory Zdravotnický asistent, Masér sportovní a rekondiční, Sociální činnost a učňovský obor Ošetřovatel, kde je přibližně 350 žáků. Škola je součástí sloučených vyšších odborných škol, středních odborných škol a učiliště, s denním i dálkovým studiem a s celkovým počtem žáků cca 1980.

#### **Výzkumné metody**

Vzhledem k tématu své práce jsem zvolila výzkum kvalitativní, od kterého jsem očekávala větší intimitu a relevantnost odpovědí. Rozhodla jsem se pro střední odbornou školu, na které sama pracuji, a to z důvodu snazší dostupnosti a ochoty kolegyň se na výzkumu podílet. Také sama okolnost, že žáky znám, vím, které třídy mají určité problémy s komunikací, mi připadala pro výzkum vhodnější a také z hlediska vyhodnocení praktičtější, i když výsledky samy se nedají zevšeobecnit na všechny školy. Tato škola je specifická i svým umístěním v kraji s nejvyšší nezaměstnaností, domnívám se však, že některé poznatky mohou být pro pedagogické pracovníky přínosem. Chtěla jsem zjistit, jaké bariéry se ve třídách vyskytují a zda je v silách učitelů s nimi nějak nakládat či zda i přes veškerou snahu se situace ve třídách nijak zvláště změnit nedá.

Jako výzkumnou metodu pro sběr dat jsem zvolila rozhovor s vyučujícími, které dobře znám a kteří mají dlouholeté pedagogické zkušenosti. Prostřednictvím otevřených otázek jsem chtěla zjistit, s jakými problémy v komunikaci se v současné době se žáky potýkají, jaký mají pohled na problematiku komunikačních bariér a zda vůbec mají vědomosti o komunikační ostýchavosti. Respondenty rozhovorů byli učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů, z toho 4 třídní učitelé, výchovný poradce a ředitelka školy s praxí od 6 do 47 let. Celkově se rozhovoru zúčastnilo 10 pedagogických pracovníků, s kterými jsem vedla polostrukturovaný rozhovor. Část otázek byla připravena předem, zbytek rozhovoru se rozvinul na základě diskuze. Na začátku rozhovoru byli učitelé znovu seznámeni s tématem rozhovoru, byli ujištěni o anonymitě a požádáni o souhlas s nahráváním na diktafon. Celý rozhovor se pak odehrál v uvolněné atmosféře.

## **Rozhovor s učiteli**

První rozhovor byl veden se skupinou učitelů, druhý pak s ředitelkou školy. Jelikož to byly rozhovory polostrukturované, část otázek byla připravena a zabývala se těmito okruhy:

1. Motivace žáků komunikovat
2. Komunikace při zkoušení
3. Aktivizace žáků, pokud ke komunikaci nedojde
4. Práce učitele se třídou, pokud žáci nespolupracují
5. Komunikační bariéry vnímané učiteli
6. Klima třídy a funkce třídního učitele
7. Komunikační ostýchavost – znalost pojmu, práce se žáky

Tyto okruhy jsem zvolila záměrně, neboť mě nejprve zajímalo, jak učitelé se žáky komunikují, jaké volí metody k jejich aktivizaci a jak si poradí ze situací, kdy se komunikace neodehrává dle jejich představ, žáci nespolupracují. Dále mě zajímalo, jaké komunikační bariéry učitelé ve třídách cítí a zdali tyto bariéry nějak souvisí i s třídním klima a prací třídního učitele. Nakonec jsem chtěla zjistit, zda učitelé vůbec znají pojem komunikační ostýchavosti, zda s ní umějí nakládat nebo naopak tento pojem neznají a nekomunikativnost přičítají jiným aspektům.

Vlastní otázky, které byly v rozhovorech použity:

Budeme mluvit o vaší komunikaci, kterou se žáky ve svých hodinách vedete.

1. Tak mám někdy pocit, že ať se snažím, jak chci, někteří žáci prostě se mnou nemluví, a není to jen o neznalosti slovní zásoby. Jak to děláte vy, když chcete, aby s vámi mluvili? Např. mohou žáci při vyvolání sedět, necháte jim vždy dost času na odpověď, mohou v průběhu vyučování klást otázky či diskutovat? Nebo naopak upřednostňujete klid při výkladu a případné otázky až na závěr? Jaké jsou vaše postupy?
2. A stane se vám někdy, že i přesto žáci nemluví? A jak na třídu reagujete vy?
3. Stává se vám často, že při výkladu máte pocit, že vám žáci nerozumí, že nechápou vaše požadavky a přesto se nepřihlásí a nepožádají o vysvětlení?



Čemu to přičítáte – vaší příliš odborné terminologii, nepozornosti žáků, nezájmu o vaši hodinu a předmět...

Jak reagujete vy? (následující otázky pouze při situaci, kdy učitelé nebudou vědět, jak je to myšleno: Jak se přesvědčíte, že žáci látku rozumí – diskutujete s nimi, snažíte se otevřenými otázkami zjistit jejich názor nebo jen zadáte opakování a látku vyzkoušíte? Vyhledáváte a často používáte metodu diskuze nebo se jí naopak vyhýbáte. Jak pracujete se žáky, kteří se záměrně diskusi vyhýbají?)

4. Máte v některých třídách pocit, že nejste vítáni, zatímco jinde se vám učí snadno a hodina proběhne dle vašeho plánu? Vnímáte při tom nějaké komunikační bariéry mezi vámi a žáky?

5. Zajímáte se o klima třídy, kde se vám neučí zrovna lehce?

6. Slyšeli jste někdy o konkrétních komunikačních bariérách, což je v podstatě míra studu, která nás při komunikaci omezuje? Ano? O jakých? Ne. – Zamyslete se, jaké by to bariéry mohly být?

7. Setkali jste se někdy ve své praxi s komunikační ostýchavostí žáků? Víte, jak s takovými žáky pracovat?

Všechny rozhovory byly vedeny po vyučování, v klidné atmosféře a nahrávány na diktafon. Celé byly pak doslovně přepsány a analyzovány. Z důvodu zachování anonymity byla v prepisech rozhovorů vždy změněna jména i označení tříd.

### **Dotazník komunikační ostýchavosti**

Jako doplňkovou metodu jsem zvolila dotazník pro žáky problematické třídy, který jim byl rozdán, a žáci anonymně odpovídali na otázky – k výzkumu jsem použila některé otázky z „Dotazníku komunikační ostýchavosti“, pro děti i dospělé – z knihy P. Gavory *Učitel a žáci v komunikaci*. (2005). Dotazníky byly anonymní a měly prokázat nebo naopak vyvrátit komunikační ostýchavost jako jednu z možných komunikačních bariér této třídy. Naskytla se mi tak zajímavá příležitost porovnat výsledky z dotazníků žáků s analýzou rozhovoru s učiteli, kteří v daných skupinách či třídě učí. Výsledky tohoto výzkumu uvádím níže.

Dotazník pro žáky byl sestaven skloubením dvou dotazníků komunikační ostýchavosti, dotazník ostychu při komunikaci pro žáky základní školy a dotazník

komunikační ostýchavosti pro dospělé. Otázky byly vybrány tak, aby lépe odpovídaly věku respondentů, kterými byli žáci 2. ročníku střední odborné školy. Protože převážná část otázek byla přejata z dotazníku pro žáky základní školy, bylo vyhodnocení provedeno dle něho. Odpovědi byly odstupňovány na pětibodové Likertově škále, která slouží k posuzování postojů a názorů lidí.

S použitím Přílohy 7 a 8 v (Gavora P. 2005, s. 155, 157, 158)

Zakroužkujte „ANO!“, když s větou úplně souhlasíte.

Zakroužkujte „ano“, když částečně souhlasíte.

Zakroužkujte „?“ , když si větou nejste jistí.

Zakroužkujte „ne“, když s větou částečně nesouhlasíte.

Zakroužkujte „NE!“, když s větou úplně nesouhlasíte.

1. Vždy mám radost, když máme ve třídě diskutovat.
2. Rád(a) stojím před třídou a hovořím k ní.
3. Děsím se, když mám stát před třídou a mám něco povídat.
4. Rád(a) si povídám s učitelem.
5. Mám radost, když mám hovořit ve třídě.
6. Když se mě učitel na něco zeptá, zděsím se.
7. S mnoha lidmi se nerad(a) bavím.
8. Nejlépe se cítím, když se nemusím bavit.
9. Znepokojuje mě, když mám hovořit s učiteli.
10. Cítím napětí a nervozitu, když mám diskutovat ve skupině lidí.
11. Cítím se sebevědomý(á), když mám odpovídat na otázku nebo vyjádřit svůj názor.
12. Zdá se mi, že se vyjadřuji plynuleji než většina mých spolužáků.
13. Když se bavím s autoritami, pociťuji strach a napětí.
14. Mám strach, když mám hovořit s cizími lidmi.

Nakonec jsem nechala učitelům k nahlédnutí výsledky analýzy těchto dotazníků a zeptala se na jejich názor – zda tyto výsledky předpokládali, či zda je překvapily a jaké z toho pro ně vyplývají poznatky, popřípadě, co učiní pro zlepšení situace.

### 3.3. Zpracování výzkumu

#### 3.3.1 Zpracování a analýza rozhovorů

Rozhovory probíhaly v uvolněné atmosféře na půdě školy v odpoledních hodinách. Na úvod rozhovoru zaznělo poděkování za spolupráci, poučení souhlas a schválení nahrávání rozhovoru. V úvodu rozhovoru jsem znovu připomněla jeho téma a přidala svůj osobní pocit, že přes veškerou snahu se mi v některých třídách nedaří s žáky navázat ten správný kontakt a komunikace vázne. Učitelé byli také poučeni o tom, že mohou kdykoli rozhovor ukončit nebo změnit téma, pokud by bylo pro ně příliš osobní.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně přepsány. Při následné analýze těchto rozhovorů jsem se snažila podle výpovědí učitelů zjistit, na co mají učitelé stejný či podobný názor a v čem se jejich úhel pohledu liší. Každou otázku a odpovědi učitelů jsem vyhodnotila zvlášť, nakonec jsem se pokusila vše shrnout. Jelikož se jednalo o zkušené pedagogy s dlouholetou praxí, jejich odpovědi si byly velmi podobné a jednoznačně ukázaly, že tito učitelé vnímají své žáky, vnímají i problematické okolnosti výuky a snaží se žákům s jejich problémy pomoci.

*Otázka č. 1 – Já mám prostě někdy takový pocit, že ať se snažím, jak chci, tak se mnou žáci nemluví a není to o tom, že nemají slovní zásobu z cizího jazyka ...jak to děláte vy, když chcete, aby s vámi žáci mluvili? Např. mohou žáci při vyvolání sedět, necháte jim vždy dost času na odpověď, mohou v průběhu vyučování klást otázky či diskutovat? Nebo naopak upřednostňujete klid při výkladu a případné otázky až na závěr? Jaké jsou vaše postupy?*

Všichni pedagogičtí pracovníci se shodli na tom, že komunikace jako taková je velmi důležitá pro úspěšnou práci pedagoga, citují: „... že špatně je tehdy, když se nemluví a když se mluví, tak je vždycky dobře, protože se na něčem domluvíme...“, všichni pedagogové se snaží žáky ke komunikaci dostat povzbuzováním, ubezpečováním, že chyby ve znalostech a odpovědích na případné dotazy nevadí, že naopak, tím se vlastně učí, snaží je žáky podporovat ve schopnosti jasně a srozumitelně sdělit svůj názor i za cenu nesouhlasu ostatních. Všichni ale zároveň dodali, že je to práce obtížná a že nastávají i kolizní situace související s neplněním povinností, kdy je třeba nastolit komunikaci asymetrickou, komunikaci nadřízeného s podřízeným.

Při vlastním výkladu se postup vyučujících lišil jen nepatrně – všichni se shodli na tom, že žákům dávají prostor pro vlastní vyjádření při výkladu, mohou o tématu diskutovat, dva z nich však upřednostňovali dotazy a diskuzi až na konci výkladu, to pro ucelení myšlenky nebo pohledu na věc. V jednom z názorů se objevila i myšlenka, že diskuze je vítaným zpestřením hodiny, neboť hodina tak získává na pestrosti a napomáhá většímu soustředění žáků. Samozřejmě, hodně záleží na aprobaci učitele, některé předměty, jako například občanská nauka, k diskuzi přímo vybízí.

Otázka č. 2 *A stane se vám někdy, že i přesto žáci nemluví? A jak na třídu reagujete vy?*

Při odpovědích na tuto otázku se rozvinula široká diskuze. Ze všech odpovědí bylo patrné, že všichni jsou zkušenými učiteli, kteří rozumí potřebám svých žáků – pokud se jedná o introvertně zaměřené žáky, snaží se jim učitelé situaci ulehčit a vyvolávat je v průběhu tzv. kolečka – kdy učitelé kladou otázky na zopakování učiva z předešlé hodiny a vyvolávají žáky po třídě – při odpovědích žáci sedí, střídají se tak, jak jsou vyvoláváni, tudíž odpadá nejistota, že se třída soustředí jen na ně. Pokud se jedná o žáky, kteří většinou komunikují bez problému, tak učitelé uznávají, že všichni máme někdy své dny, kdy nám není do řeči a respektují to.

U žáků nebo tříd, kde komunikace vážne, se učitelé snaží žáky rozmluvit – motivují je různými aktivizačními metodami, brainstormingem, doplňovačkami, nabalováním na to, co už znají apod. „Já se je snažím vyprovokovat, jenomže u nich chybí nějaký zásadní znalosti nebo všeobecný přehled nebo prostý zájem o to dění okolo, a tak se to snažím vždycky nějak nabalit navodit přesto, co znají z domova, nebo z vrstevnických vztahů ...“. Ne vždy se to ale daří, jak ukazuje názor jedné z učitelek.

Pokud se přeci jenom záměr nepodaří, učitelé se rozdělili do dvou skupin – první skupina dál nepokračuje, nechá to být, „vzdá to“, druhá skupina naopak opět nastolí autoritativní postup a odpověď si v podstatě vynutí asertivním vypyáváním se. Všichni se ale shodli na tom, že je to dřina a občas chybí síla být důslední a trvat na odpovědích. Za všechny alespoň jeden názor, který problém jasně vystihuje: „To jo, ale já fakt někdy nemám sílu, takže to nechám být, radši se věnuju nebo mluvím s těmi, co se mnou komunikují, ale když ten jeden nebo pět, šest nekomunikuje, já už nemám sílu. Po těch pěti, šesti hodinách, třeba když je to sedmou hodinu, tak to prostě nejde“.

Otázka č. 3 *Stává se vám často, že při výkladu máte pocit, že vám žáci nerozumí, že nechápou vaše požadavky a přesto se nepřihlásí a nepožádají o vysvětlení?*

*Čemu to přičítáte – vaši příliš odborné terminologii, nepozornosti žáků, nezájmu o vaši hodinu a předmět...*

Při odpovědích na tuto otázku jsme se v podstatě vrátili na začátek rozhovoru – vždy je důležité žáky ke komunikaci nějak přesvědčit, aby učitel měl jasno, nakolik nové látce rozumí, vtáhnout je do diskuze. I tady se odpovědi lišily podle předmětu - byli učitelé, kteří se snaží hodinu odlehčit humorem, dostat žáky na „svoji vlnu“, učitelé, kteří aktivizují třídu. Ale druhá skupina to opět buď vzdá, nebo se soustředí na ty, co komunikovat chtějí, a zbytek třídy nechá být – důvodem k tomuto postupu byla však vždy únava a vyčerpání na posledních hodinách, kdy žáci v podstatě už chtějí domů a jejich zájem a pozornost je minimální.

Ani velikost třídy není nezanedbatelná – při skupině 20, 23 lidí není možno strávit mnoho času „přesvědčováním“ a aktivizací, stejně jako není možné dát každému slovo a vyslechnout ho. Na počet lidí ve skupině si stěžovali hlavně učitelé cizích jazyků, protože třídy se z finančních důvodů nedělí a výuka cizího jazyka je tak dost problematická. Proto také často nastupuje direktivní metoda – chci slyšet jednu, dvě informace...

Dalším problémem, o kterém se učitelé velmi často zmiňovali, byla nedostatečná slovní zásoba v českém jazyce. „No a my v tom jazyce narážíme na to, že tam nějaký sáhodlouhý diskuze, že jo, o něčem si povídat, ale oni mi řeknou *já to nevím ani česky*, že narážím na to, že oni neví, co by na dané téma, co by k tomu mohlo patřit, o čem by mohli komunikovat“.

Někteří žáci, i když opravdu chtějí s učiteli spolupracovat prostě nemohou najít adekvátní výraz v českém jazyce, neumí okamžitě zformulovat svoji odpověď, a tak na odpověď potřebují stále více a více času, což zase ale vede ke zpomalení tempa hodiny a časové ztrátě potřebné k výkladu nové látky. Učitelé tak mají dvojí problém – buď žákovi dopřejí dostatek času na odpověď, ale nesplní to, co si pro danou hodinu vytyčili a dostanou se tak do skluzu plnění tematických a časových plánů, za které se pak musí vedení či inspekci zodpovídat, nebo čas žákovi nedají, žák nestihne říct vše, co chtěl nebo neřekne nic a získává tak negativní zpětnou vazbu od učitele, čímž se může snížit i žákovo sebehodnocení a sebepojetí. Nastává zde nebezpečí sestupné komunikační spirály, jak o ní hovoří Helus,

(2009) jinak označován jako komunikační bludný kruh, kde učitel zvýrazňuje nevýhody projevu žáka. „Scénář sestupné interakční spirály tedy zhoršuje vzájemný vztah, vede k dalšímu snižování výkonu a znevýhodnění osobnosti“ (Helus, s. 158) S tímto názorem pak souhlasili všichni přítomní.

Otázka č. 4 *Máte v některých třídách pocit, že nejste vítáni, zatímco jinde se vám učí snadno a hodina proběhne dle vašeho plánu? Vnímáte při tom nějaké komunikační bariéry mezi vámi a žáky?*

Po položení této otázky všichni učitelé souhlasně pokyvovali, že ano a že ten pocit vnímají velmi silně. Jako hlavní problém učitelé označili třídní klima, ale také lenost žáků a jejich aroganci vůči nim. Většina učitelů dodávala, že hlavní problém vidí v tom, že žáci se neučí, neumí probranou látku a tím pádem nemají na čem stavět – výklad je pak pro ně nesrozumitelný, žáci jej nepřijímají, protože to je nad jejich síly, vymlouvají se, že toho mají hodně. Navíc trendem současné doby je u nich průměrnost a lenost – dostatečná jim stačí, protože do vyššího ročníku postoupí tak jako tak. A možná i proto ani nepřijímají dobře míněné rady učitelů, výchovné poradkyně nebo kamarádů s lepšími výsledky – jednoznačně od učitelů zaznělo, že prostě nechtějí. Další bariérou pak byla absence zodpovědnosti a ctizádosti, což pravděpodobně vyplývá ze života v regionu s nejvyšší nezaměstnaností v České republice – většina žáků přichází na školu s průměrným až podprůměrným prospěchem, přibývá žáků ze sociálně slabých rodin.

Pouze v jednom případě zaznělo, že učitel si nebyl vědom nějaké neochoty spolupracovat, pokud učil svůj předmět, na který měl aprobaci. Pokud musel učit i jiný předmět, kde si nebyl natolik jistý, pak se u žáků pochybnosti či nezájem o předmět objevovaly také a komunikace nebyla vždy bezproblémová. Tady byla jako příčina neúspěchu jednoznačně označena nejistota samotného pedagoga při výkladu, jeho nedostatečná příprava na hodinu. S tím ale většina respondentů nesouhlasila, jelikož se na hodiny připravují a bez přípravy by na hodinu ani nešli.

Celkově se při této otázce rozběhla široká diskuze na téma chuti a snahy se něco naučit, velmi problematický se jeví fakt, že žáci skutečně nemají základní všeobecný přehled, nemají nebo nechtějí sdělit svůj vlastní názor na věc, nechtějí diskutovat, někdy se zdá, že chtějí jenom „přežít“ a být zase rychle u svých zájmů, a to hlavně na sociálních sítích. A tak i

učitelé, pokud učí šest, sedm hodin v kuse, mají občas pocit, že chtějí jenom „přežít“, přiznávají, že je na ně kladen velký psychický tlak a že je to velmi vyčerpává.

„Na mě negativně působí v té dané třídě, a my víme, o jakou třídu jde, právě ta atmosféra, takový to špatný duchovno, nebo dokonce někdy i zlo – já to dokážu kočírovat, to mi problém nedělá, nevyčerpá mě to, že přijdu z té třídy...“ – věta nebyla dokončena, protože se rozvinula živá diskuze, ze které vyplynul problém negativní osobnosti – samozřejmě, že z pohledu žáka – kdy žáci učitele dokáží natolik otrávit, že ten se snaží hodinu jen „přežít“. Je velmi obtížné být ve třídě neustále pozitivně naladěný, milý, trpělivě vysvětlující, když jedinou odezvou je ticho nebo naopak nekázeň. Cituji doslova: „... někdy i já sama se musím vyzbrojit velkou trpělivostí, velkou chutí do práce, protože tam narážím nato, jak jsou nebetyčně hloupí, ctizádost tam vůbec není, teď ten background, ten já tady ani vůbec neznám, tak někdy je to fakt těžký...“. Paní učitelka mluvila o třídě z tříletého učebního oboru.

Dalším aspektem, který snižuje učitelům chuť do práce, je neustálé snižování požadavků na žáky tak, aby prospěli alespoň na dostatečnou, přitom požadavky státní maturity jsou jasně dané. Tím jsme se vlastně přenesli k další otázce.

*Otázka č. 5 Zajímáte se o klima třídy, kde se vám neučí zrovna lehce?*

Všichni učitelé potvrdili, že klima třídy je velmi důležitým faktorem působícím na komunikaci nejen mezi učitelem a třídou, ale i v rámci třídních vztahů. Zde se naplno projevuje role třídního učitele. Je-li třídní učitel dobrý, stará se o třídu, věnuje jí čas a včas řeší případné problémy, daří se klima třídy držet v pozitivně laděné rovině – a to potvrdilo i pět učitelů, kteří třídními jsou. Ti se snaží se žáky jednat na rovinu, férově, jako s dospělými, trvají na dodržování pravidel, které si třída vezme za svoje, vždy se snaží o to, aby se k nějaké věci mohli vyjádřit všichni, aby u někoho nenastal pocit, že je přehlížen. Pokud se již ve třídě nějaké problémy vyskytnou, učitelé se je snaží vyřešit hned na začátku. Dotazníky zjišťující klima ve třídě použili zatím jen párkrát, a to především v prvním ročníku, kde to vyplynulo z potřeby lépe a rychleji třídu poznat a vyřešit počátky šikany nebo jiného negativního jevu ve třídě.

Diskuze se ale také stočila na téma třídních učitelů, kteří se třídou nepracují, „hrají líbivou politiku“, nejsou schopni se žáky konstruktivně komunikovat a když, tak vždy jen

v jejich prospěch – a to se pak projevuje v celkovém chování žáků k ostatním učitelům, kázeňských problémech a podobně. Jako názorný příklad zazněl postesek jedné paní učitelky: „To já můžu přidat jeden příklad, kdy rodiče byli za třídní, že se mě dívka bojí, ale paní učitelku požádali, aby mi to neříkala, a ona mi skutečně celé pololetí nic neřekla, takže se to celé pololetí neřešilo a holčička se v podstatě zhroutila těsně před maturitou, samozřejmě, že maturitu neudělala, protože se prostě nestihlo nic udělat proto, aby pochopila, že se bojí na špatném místě, že by se bát neměla a že by měla změnit způsob práce..., přitom na hodinách se nijak výrazně neodlišovala od ostatních.“

Většinou jsou to třídní učitelé těch tříd, se kterými jsou na škole problémy. A tady se jeden učitel zmínil i o školním klimatu – kdy žáci naprosto přesně vědí, jaké vztahy mezi sebou učitelé mají, jaká je mezi nimi atmosféra a tak také k nim přistupují.

Celkově je role třídního učitele nezastupitelná i v rámci kontaktu s rodiči, v tom se shodli všichni respondenti – pokud žáci vidí, že třídní učitel je v kontaktu s rodiči, že rodiče se zajímají o dění ve škole, o prospěch a případné nejasnosti hned řeší – klima ve třídě je pozitivnější, a žáci tak mají jasně vymezené, co je a co není již na jejich chování v pořádku, otevřená komunikace tak není problém, a žáci tak nacházejí i mnohem větší důvěru ve své učitele.

*Otázka č. 6 Slyšeli jste někdy o konkrétních komunikačních bariérách, což je v podstatě míra studu, která nás při komunikaci omezuje? Ano? O jakých? Ne. – Zamyslete se, jaké by to bariéry mohly být?*

Při této otázce se učitelé vraceli již k předchozímu vyjádření o aroganci a nezájmu, já je však navedla na bariéry, o kterých jsem se zmiňovala ve své teoretické části, jako je absence psychopřestávek, negativní osobnost, nesrozumitelnost výkladu, o čemž vlastně učitelé sami povídali již v předchozích otázkách, ale chtěla jsem se zmínit i o externích bariérách, a tak se dostalo i na prostředí třídy. To bylo dalším faktem, který učitele trápil. Učitelé si v podstatě stěžovali na pevné uspořádání třídy, které umožňuje pouze frontální vyučování a které je z hlediska diskuze nepřijatelné – cituji „nemůžu mluvit s někým, komu se dívám na záda, nemůžu mluvit k tabuli“ – zvláště pak, pokud se jedná o velkou třídu pro 30 žáků a učí se v ní třeba jazyková skupina o 14 žácích. Z časového hlediska není ani možné třídu před začátkem hodiny nějak stěhovat a měnit rozestavení nábytku. Učitelé by přivítali



větší variabilitu, která by umožňovala práci ve skupinách, ne jen ve dvojicích či čtveřicích, aby tak mohli, alespoň občas využít kooperativní či skupinové vyučování v přijatelnějších podmínkách. Také se shodli na tom, že se jim ve třídě musí líbit, proto se zájmem vždy třídu na začátku školního roku připraví tak, aby se jim líbila, aby vyhovovala jak po estetické, tak i vzdělávací stránce. Bohužel, v poslední době se materiály z nástěnek ztrácejí nebo jsou velmi často poničeny, což ukazuje na to, jaký vztah k věcem žáci mají.

Moje poslední otázka směřovala k pojmu komunikační ostýchavosti.

*Otázka č. 7 Setkali jste se někdy ve své praxi s komunikační ostýchavostí žáků? Víte, jak s takovými žáky pracovat?*

Pro upřesnění jsem pojem osvětlila jako míru studu, která jedinci brání se verbálně vyjádřit z důvodu vnitřní nejistoty i obavy ze zesměšnění.

Reakce učitelů byla rozporuplná, nejvýstižněji to vyjádřily paní učitelky takto: „ Tak to už nějak vycítíme, že to v tom dítěti je, snažíme se o to“. „ A jinak je to na těch dětech celkem patrný, to poznáš za tu dobu, vím, že třeba u tebe ta D. K. je taková, ta umí, je naučená, ale úplně našponovaná, vystresovaná, když bych ji měla zkoušet nebo se jí na něco zeptat, jo, to u ní vím, přesně“.

Snahu ulevit žákům projevují učitelé tím, že to respektují, pokud to lze, například při zkoušení – pokud to vyučovací předmět umožňuje, je zkoušení písemné, nebo se třídě zadá práce tak, aby nemohla sledovat, co žák říká. Víc ale prý dělat nemohou. Z rozhovoru také vyplynulo, že tento problém by neměli řešit učitelé, ale měl by se řešit na půdě pedagogicko-psychologické poradny, školního psychologa, který však na školách chybí, nebo u nějakého odborníka, který se na tuto problematiku specializuje. Jedna z paní učitelek sama přidala příklad ze své rodiny, kdy její dcera měla podobný problém, který v podstatě nastartoval nevhodný přístup učitelů na základní škole. Na tomto stanovisku se shodli všichni přítomní, absence školního psychologa je ve škole stále více patrná.

Z rozhovoru samotného se však domnívám, že ve většině příkladů, které sami učitelé uváděli, se spíše jednalo o komunikační trému a ne ostýchavost a že pojem jako takový byl pro učitele nový. Nicméně bez ohledu na to, zdali se u žáků jedná o ostýchavost či pouhou

trému, všichni učitelé se snaží žákům vyjít vstříc, umožnit jim prokázat své znalosti, a dosáhnout tak lepších studijních výsledků.

Cituji jeden z názorů, který v rozhovorech zazněl a vystihuje podstatu problému – „No a ta dnešní společnost je, bohužel, nastavená na dravce, tzn. kdokoli má problém, který je spojen s ostýchavostí, tak si myslím, že je významně handicapován v tom, prosadit se nebo o sobě dát vědět, když už ne se třeba prosadit. Souhlasím s tím, že kdyby existoval nějaký výzkum a vzápětí pak nějaká metodika pro ty lidi, kteří tímhle tím trpí, že by to určitě bylo společensky přínosné“.

Z analýzy rozhovorů pak jasně vyplynulo, že učitelé, i přes veškeré pracovní vytížení, by rádi svým studentům pomohli, ale často jim chybí odborné informace. Navíc plány školy jsou dle RVP nastaveny na velký objem učiva, takže v podstatě není čas na nic jiného než výklad nové látky a nějaké krátké opakování. Na osobní či individuální přístup mnohdy čas nezbývá a to je škoda. Z názorů na RVP zazněla myšlenka, že plány byly vypracovávány v době, kdy na středních školách byli žáci s lepšími studijními průměry a i nároky vysokých škol byly vyšší. V současné době se však učitelé nejvíce potýkají s absencí sociálních dovedností a s nimi související i komunikační problémy.

### **Shrnutí výzkumných otázek**

Na moji výzkumnou otázku, *jak učitelé nahlíží na komunikační bariéry při komunikaci se svými žáky*, mohu konstatovat, že učitelé si jsou vědomi určitých bariér a snaží se s nimi někdy snáze, někdy více obtížněji pracovat a ve výuce je eliminovat. Za hlavní bariéru ale označují nezájem a aroganci žáků společně s jejich velmi nízkým všeobecným přehledem a nechutí spolupracovat, teprve potom připouští i bariéru negativní osobnosti a nevhodného třídního klimatu. To vše pak vede k celkovému vyčerpání a nechuti problémy řešit, neboť tyto faktory se dají jen těžko eliminovat, na školy neustále přicházejí slabší a slabší žáci, s malými či nedostatečně vyvinutými sociálními dovednostmi, pro které je studium velkou zátěží, výklad pro ně bývá obtížně srozumitelný a to zpětně vede k problematické diskuzi v hodinách a komunikaci s nimi jako takové.

Na dílčí otázku, *jaké vědomosti mají o komunikační ostýchavosti a jak s ní ve třídě nakládají*, rozhovor ukázal, že učitelé určité povědomí o tomto pojmu mají, ale chybí jim odborné znalosti, tento pojem často zaměňují s komunikační trémou. Z tohoto důvodu by

uvítali metodickou podporu, která by jim pomohla nejenom tyto žáky rozpoznat, ale naučila je s nimi pracovat, a tím tak pomohla vzájemnému porozumění a pochopení jejich situace. Přesto, ať je důvodem nekomunikativnosti žáka cokoli, učitelé se vždy snaží žákům pomoci, najít důvody problému, umožnit jim přezkoušení tak, aby žáky nedostali do nepříjemných situací a stavů – snaží se k nim přistupovat individuálně s veškerým svým pedagogickým umem a zkušenostmi. I přes veškeré problémy jsou to vždy učitelé, kteří se snaží žáky pochopit a výuku i výklad přizpůsobit jejich možnostem.

### **3.3.2 Zpracování dotazníků**

Další metodou, kterou jsem ve svém výzkumu použila, byl dotazník komunikační ostýchavosti. Důvodem tohoto rozhodnutí byla skutečnost, že vybraná třída byla v rámci rozhovoru velmi často zmiňována, učitelé sami cítili, že v této třídě mají s komunikací problém a že hodiny zde bývají náročné a ne vždy se povedou tak, jak si učitelé při přípravě představovali.

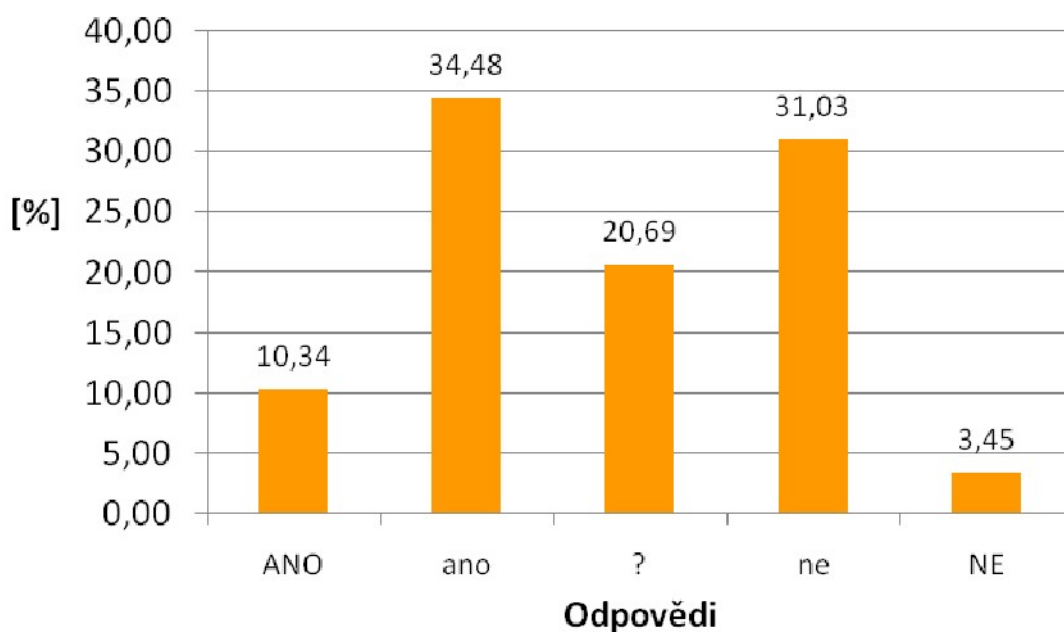
Z tohoto důvodu jsem se rozhodla použít i metodu anonymních dotazníků komunikační ostýchavosti, abych tak měla možnost porovnat danou situaci očima učitelů i žáků. Výsledky jednotlivých odpovědí byly pro mne velmi zajímavé, proto jsem se rozhodla je zaznamenat do grafů. Respondenty bylo 29 žáků druhého ročníku střední odborné školy se zaměřením Zdravotnický asistent.

## Odpovědi na otázky v dotazníku

Otázka č. 1: „Vždy mám radost, když máme ve třídě diskutovat“.

Tabulka I – Otázka č. 1

Otázka č. 1				
ANO	ano	?	ne	NE
3	10	6	9	1
Procentní vyjádření odpovědí [%]				
ANO	ano	?	ne	NE
10,34	34,48	20,69	31,03	3,45



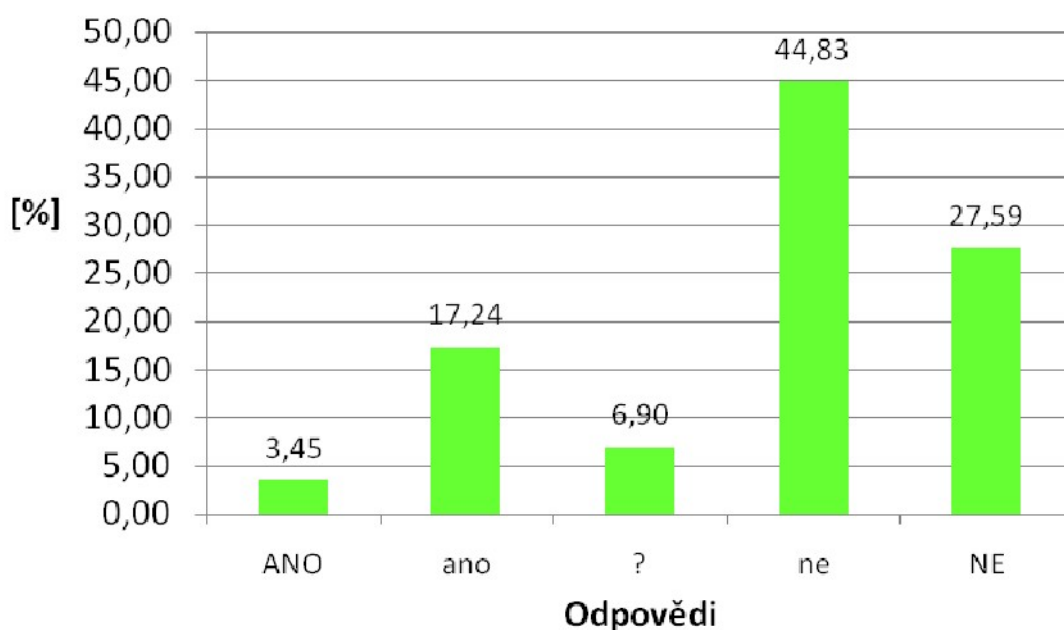
Obrázek 1 – Odpovědi na otázku č. 1

Na tuto otázku převažovala odpověď spíše ano (34%) a hned po ní odpověď spíše ne (31%). Skoro 21% žáků se ale nedokázalo rozhodnout. To znamená, že pouhá třetina žáků nemá s diskuzí ve třídě problémy, ale přibližně stejný počet žáků se diskuzi raději vyhne.

Otázka č. 2: „*Rád(a) stojím před třídou a hovořím k ní*“.

Tabulka II – Otázka č. 2

Otázka č. 2				
ANO	ano	?	ne	NE
1	5	2	13	8
Procentní vyjádření odpovědí [%]				
ANO	ano	?	ne	NE
3,45	17,24	6,90	44,83	27,59



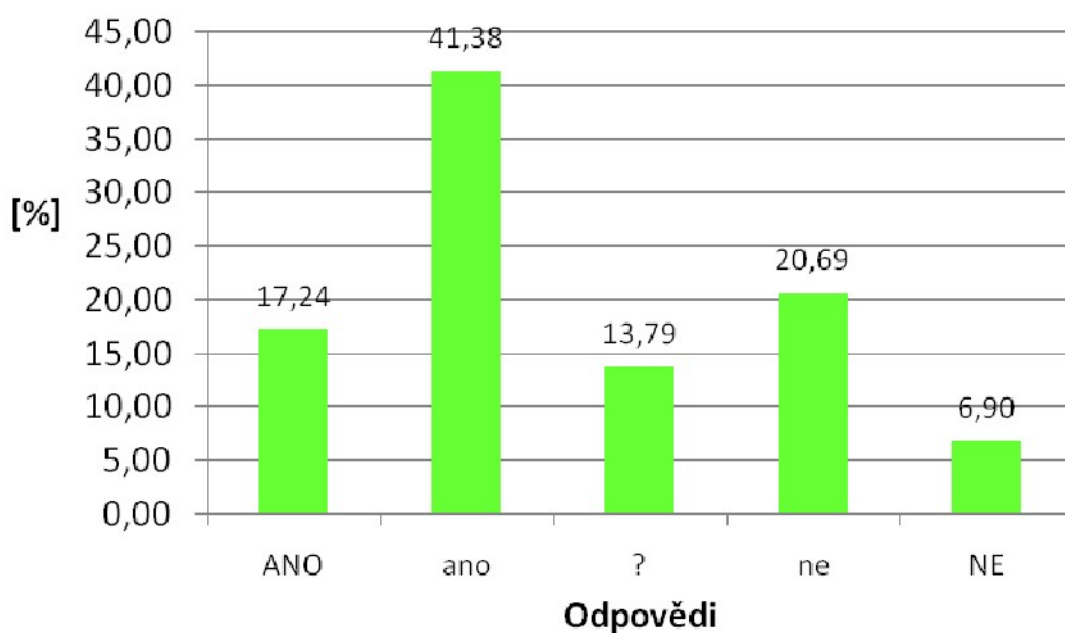
Obrázek 2 – Odpovědi na otázku č. 2

Z odpovědí žáků vyplynulo, že i když ve třídě rádi diskutují, možnost hovořit ke třídě sami za sebe moc rádi nemají, odpověď spíše ne si vybralo 45% žáků a skoro 30% žáků odpovědělo rozhodně NE – což by mohlo vypovídat o faktu, že stejně jako učitelé, tak i žáci při ústním zkoušení upřednostňují individuální komunikaci, kdy třída má zadanou práci a zkoušenému se moc nevěnuje a to buď z přirozeného ostychu, nebo z pocitu trapnosti z toho, že neumím.

Otázka č. 3: „*Děsím se, když mám stát před třídou a mám něco povídat*“.

Tabulka III – Otázka č. 3

Otázka č. 3				
ANO	ano	?	ne	NE
5	12	4	6	2
Procentní vyjádření odpovědí [%]				
ANO	ano	?	ne	NE
17,24	41,38	13,79	20,69	6,90



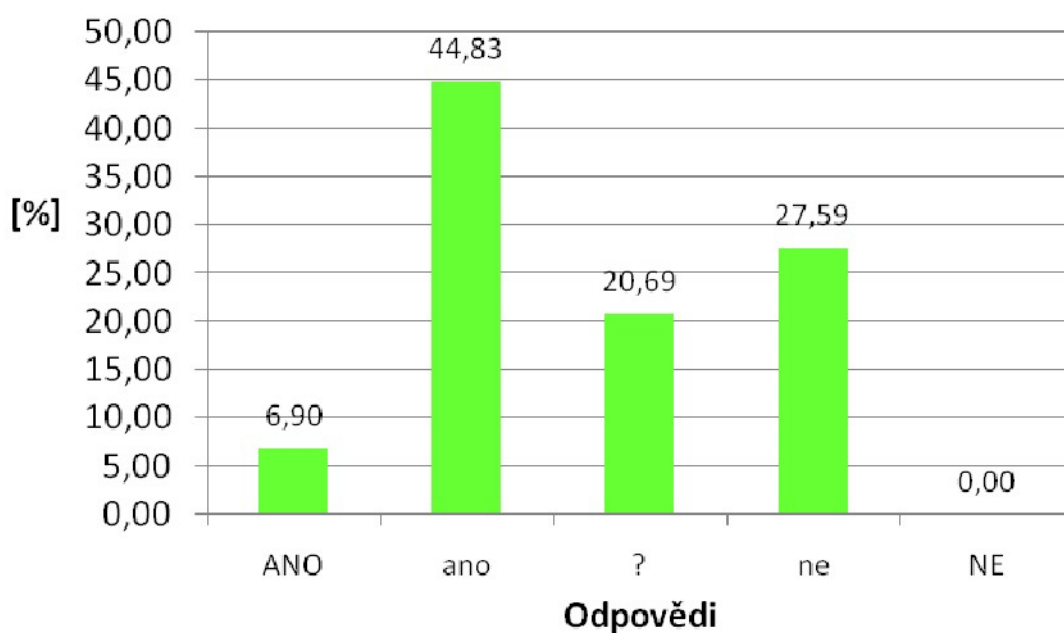
Obrázek 3 – Odpovědi na otázku č. 3

Odpovědi na tuto otázku v podstatě potvrdily mé předchozí tvrzení, že žáci skutečně nechtějí stát před třídou, aby na ně byla upřena veškerá pozornost, odpověď spíše ano si vybralo 41% žáků, rozhodné ANO 17% a pouze 7% to nedělá potíže.

Otázka č. 4: *Rád(a) si povídám s učitelem*“.

Tabulka IV – Otázka č. 4

Otázka č. 4				
ANO	ano	?	ne	NE
2	13	6	8	0
Procentní vyjádření odpovědí [%]				
ANO	ano	?	ne	NE
6,90	44,83	20,69	27,59	0,00



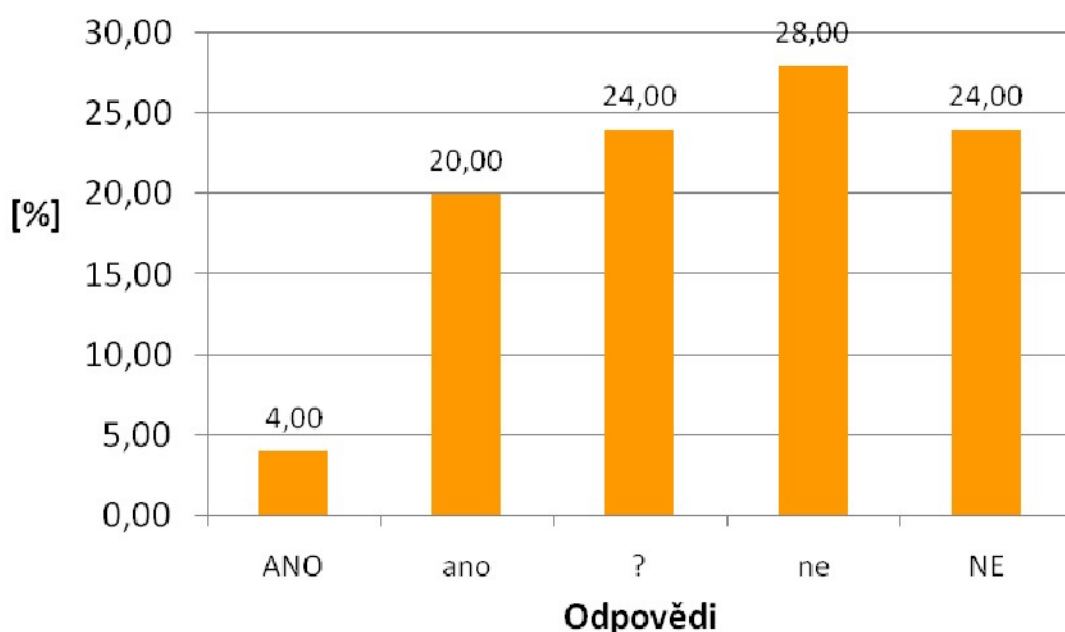
Obrázek 4 – Odpovědi na otázku č. 4

Překvapivé bylo zjištění, že i přes komunikační problémy, které ve skupinách jsou, 45% žáků odpovědělo, že si s učitelem docela rádo povídá a nenašel se nikdo, kdo by s učitelem nechtěl mluvit vůbec. To ale odporuje tvrzení většiny učitelů, kteří mají pocit, že v dané třídě není komunikace s nimi vítána.

Otázka č. 5: „Mám radost, když mám hovořit ve třídě“.

Tabulka V – Otázka č. 5

Otázka č. 5				
ANO	ano	?	ne	NE
1	5	6	7	6
Procentní vyjádření odpovědí [%]				
ANO	ano	?	ne	NE
4,00	20,00	24,00	28,00	24,00



Obrázek 5 – Odpovědi na otázku č. 5

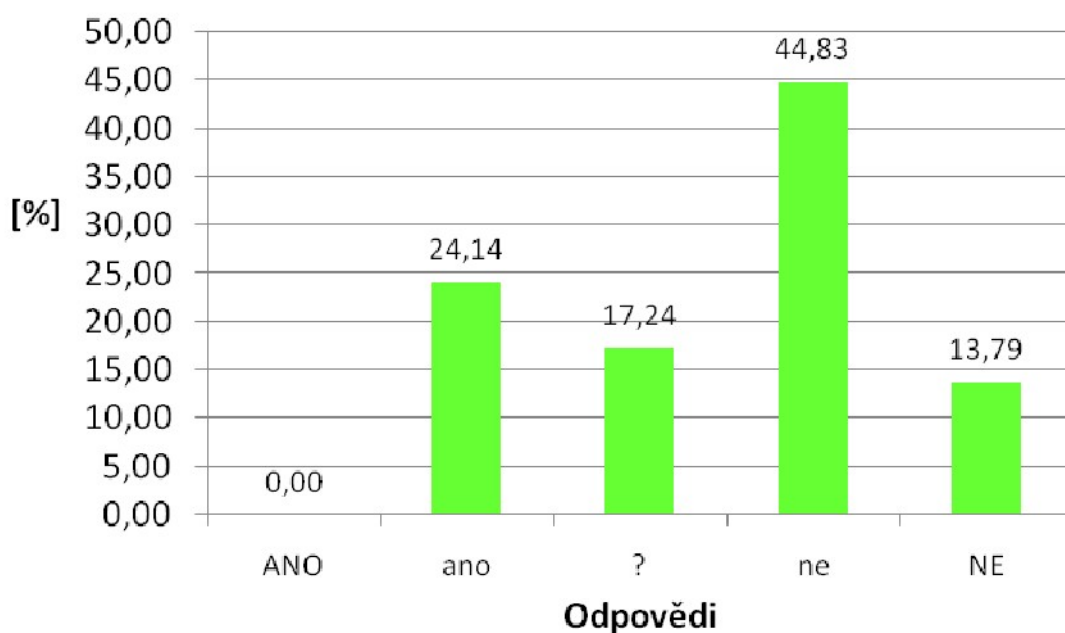
Na tuto otázku žáci odpovídali shodně, nebyly zde žádné velké rozdíly, přesto se 24% žáků shodlo na tom, že ve třídě zásadně mluvit odmítají. Stejně procento žáků si s odpovědí nevědělo rady, což také svědčí o tom, že tato komunikační situace ve třídě není vítaná. Celých 28% žáků vyjádřilo odpověď spíše ne, čili celkově 76% žáků nechce ve třídě hovořit, což může značně ovlivňovat práci se třídou i vytváření pozitivního klimatu ve třídě, odsud také může pramenit problém komunikace ve třídě jako takové, o kterém se učitelé zmiňovali – neochota, arogance apod.



Otázka č. 6: „Když se mě učitel na něco zeptá, zděsím se“.

Tabulka VI – Otázka č. 6

Otázka č. 6				
ANO	ano	?	ne	NE
0	7	5	13	4
Procentní vyjádření odpovědí [%]				
ANO	ano	?	ne	NE
0,00	24,14	17,24	44,83	13,79



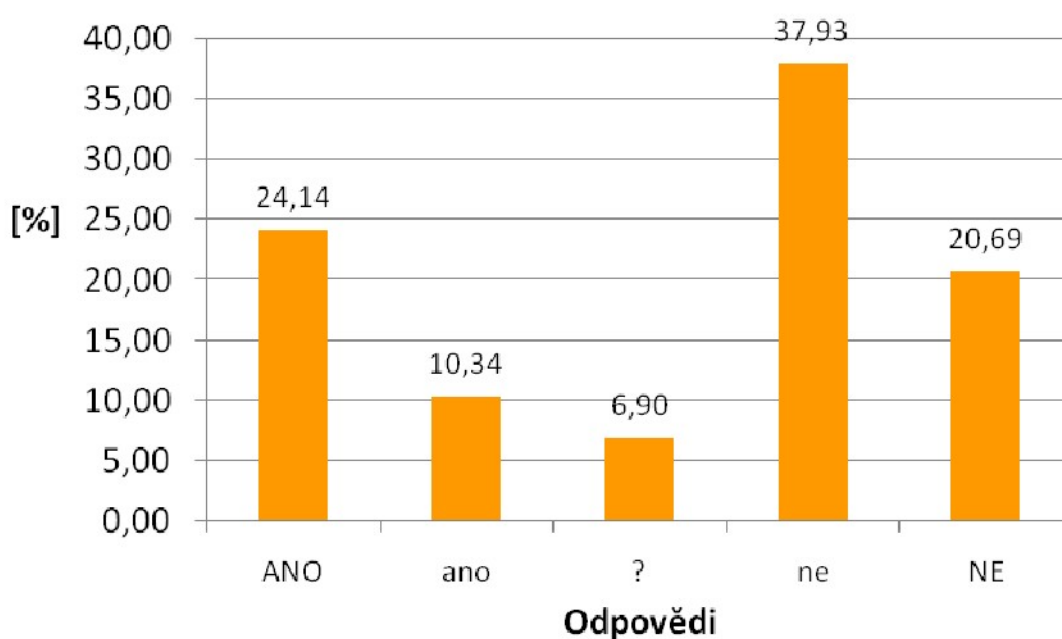
Obrázek 6 – Odpovědi na otázku č. 6

Z odpovědí žáků vyplynulo, že komunikace s učitelem jim v podstatě nevadí, že na jeho otázky odpovídají bez problémů, celých 45% žáků se rozhodlo pro odpověď spíše ne a jen 24% v odpovědích na učitelovy otázky vidí problém – nevíme ale, zda je to díky ostýchavosti či neznalosti látky.

Otázka č. 7: „S mnoha lidmi se nerad(a) bavím“.

Tabulka VII – Otázka č. 7

Otázka č. 7				
ANO	ano	?	ne	NE
7	3	2	11	6
Procentní vyjádření odpovědí [%]				
ANO	ano	?	ne	NE
24,14	10,34	6,90	37,93	20,69



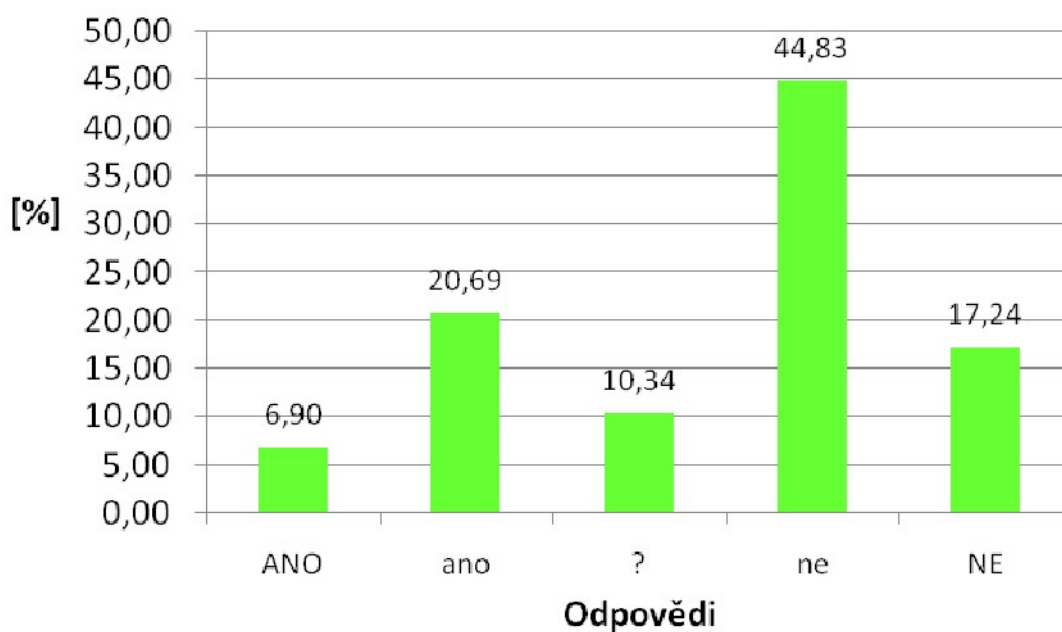
Obrázek 7 – Odpovědi na otázku č. 7

Odpovědi na tuto otázku ukázaly, že více jak polovina žáků ve třídě nemá problém komunikovat s mnoha lidmi, třetina žáků se s mnoha lidmi však bavit nechce, jak dokazují odpovědi ANO a spíše ano, což opět může mít vliv na celkovou atmosféru ve třídě.

Otázka č. 8: „*Nejlépe se cítím, když se nemusím bavit*“.

Tabulka VIII – Otázka č. 8

Otázka č. 8				
ANO	ano	?	ne	NE
2	6	3	13	5
Procentní vyjádření odpovědí [%]				
ANO	ano	?	ne	NE
6,90	20,69	10,34	44,83	17,24



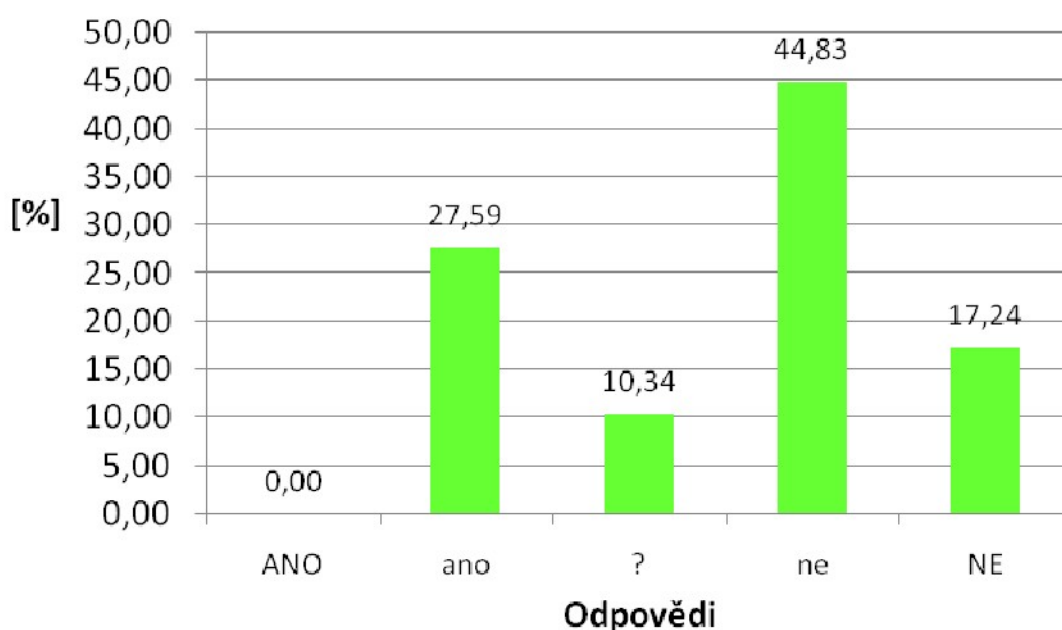
Obrázek 8 – Odpovědi na otázku č. 8

Z odpovědí žáků vyplynulo, že problém v komunikaci nespočívá v nechuti se bavit, 62% žáků naopak komunikaci vyhledává, přesto 28% žáků odpovědělo souhlasně, což znamená, že tito žáci se pravděpodobně komunikaci ve třídě vyhýbají.

Otázka č. 9: „Znepokojuje mě, když mám hovořit s učiteli“.

Tabulka IX – Otázka č. 9

Otázka č. 9				
ANO	ano	?	ne	NE
0	8	3	13	5
Procentní vyjádření odpovědí [%]				
ANO	ano	?	ne	NE
0,00	27,59	10,34	44,83	17,24



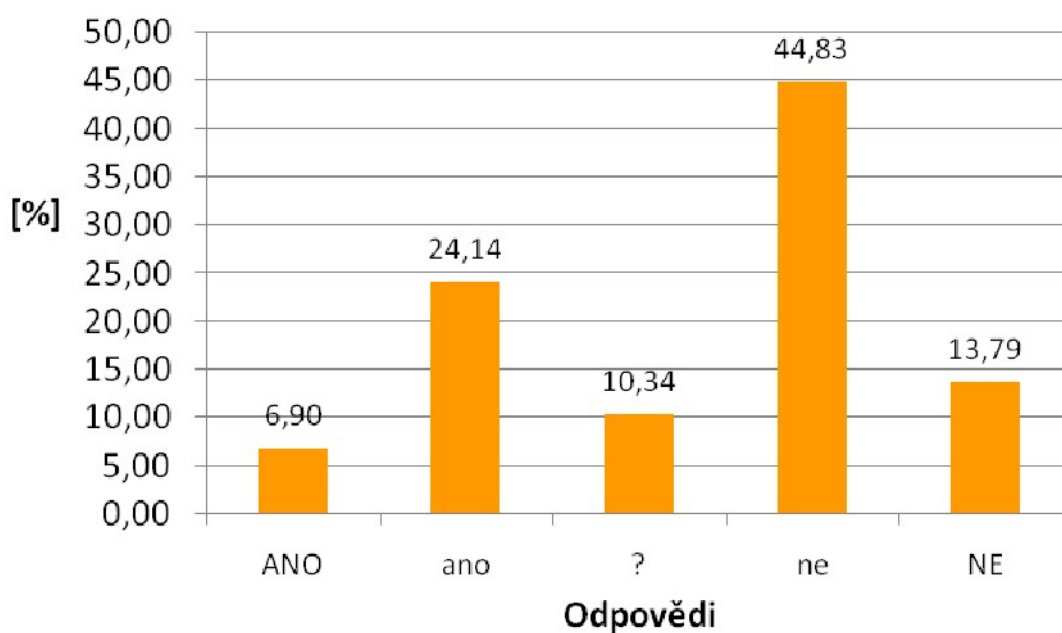
Obrázek 9 – Odpovědi na otázku č. 9

Na tuto otázku žáci v podstatě odpověděli stejně jako na otázku č. 4, čili potvrdili své tvrzení, že s komunikací s učiteli problém nemají, byl zde jen nepatrný rozdíl, zda rádi komunikují nebo je to jen neznepokojuje, rozdíl je přibližně 5%. Opět se ale ukázalo, že přibližně třetina třídy, která se společné komunikace straní, nevyhledává tuto komunikaci ani s učiteli, což znamená, že to nejsou jen učitelé, s kterými by měli problém hovořit, tento problém mají obecně.

Otázka č. 10: „Cítím napětí a nervozitu, když mám diskutovat ve skupině lidí“.

Tabulka X – Otázka č. 10

Otázka č. 10				
ANO	ano	?	ne	NE
2	7	3	13	4
Procentní vyjádření odpovědí [%]				
ANO	ano	?	ne	NE
6,90	24,14	10,34	44,83	13,79



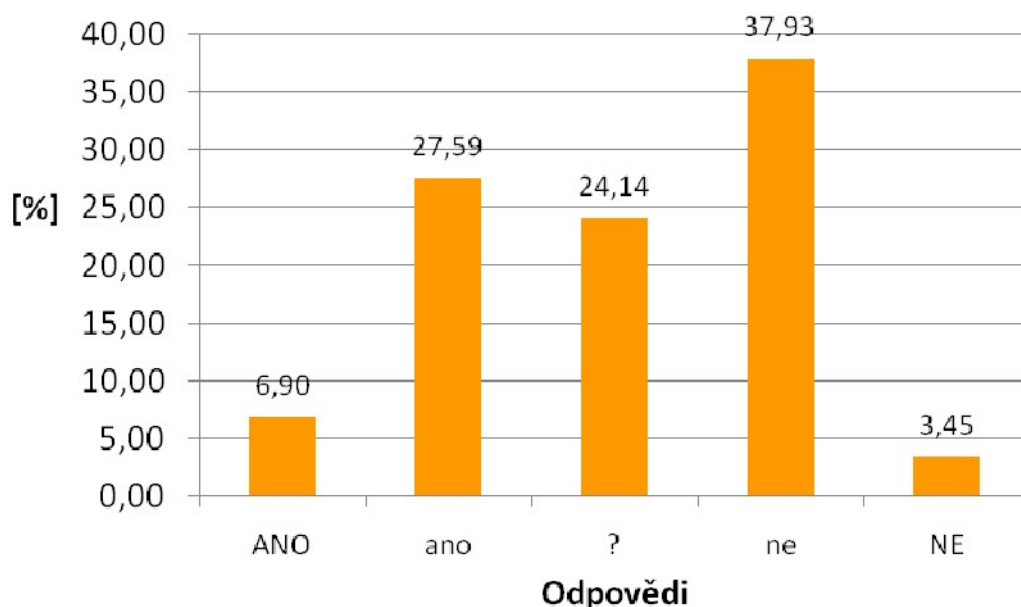
Obrázek 10 – Odpovědi na otázku č. 10

V souladu s otázkou č. 1 se potvrdilo, že skutečně přibližně třetina třídy se společně diskuzi v jakékoli skupině vyhýbá, bez ohledu na to, zda je to třídní kolektiv nebo třeba zájmový kroužek nebo náhodně vzniklá skupina lidí, například při školních a mimoškolních akcích, táborech apod. Zajímavým faktem je skutečnost, že na tuto otázku 10% žáků neumělo odpovědět, u otázky č. 1, kde se ptáme na třídní kolektiv, to bylo 21%.

Otázka č. 11: „Cítím se sebevědomý(á), když mám odpovídat na otázku nebo vyjádřit svůj názor“.

Tabulka XI – Otázka č. 11

Otázka č. 11				
ANO	ano	?	ne	NE
2	8	7	11	1
Procentní vyjádření odpovědí [%]				
ANO	ano	?	ne	NE
6,90	27,59	24,14	37,93	3,45



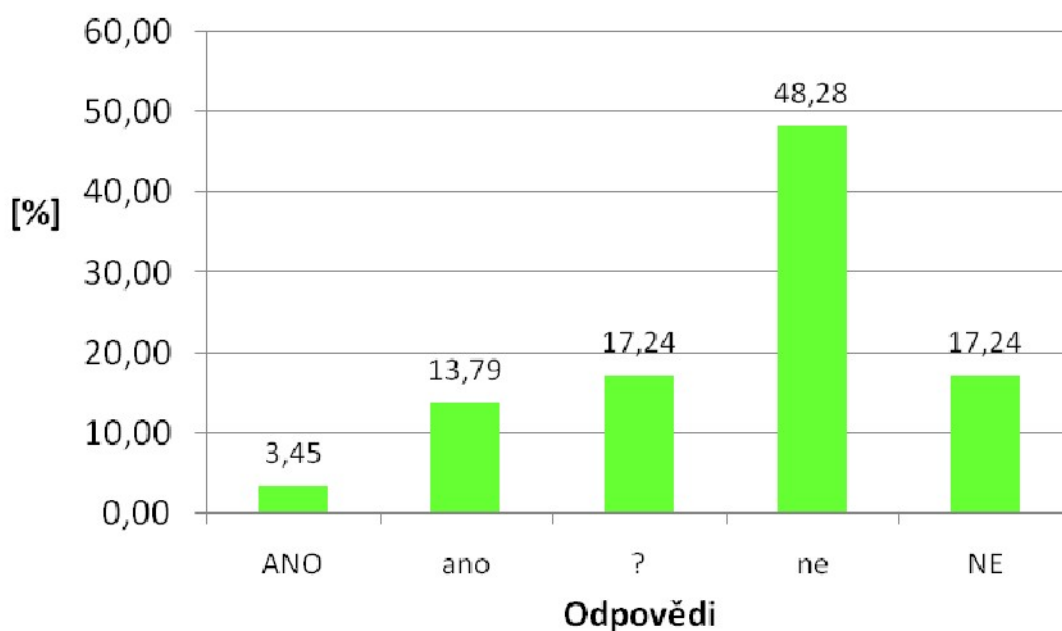
Obrázek 11 – Odpovědi na otázku č. 11

Oproti předchozí otázce, kdy 59% žáků necítí nervozitu, má-li hovořit ve skupině lidí, tak pouze 35% z nich si stojí za svým názorem a nebojí se ho vyjádřit. Co je ale překvapující, že celých 24% žáků se nedokáže rozhodnout, jak odpovědět. Můžeme se tedy domnívat, že si sami se sebou moc jistí nejsou a že záleží na okolnostech, jak se k diskuzi postaví. K těmto žákům však můžeme přiřadit i ty, co se společné diskuzi nevyhýbají, mohou se schovat za třídní kolektiv, sami ale za sebe do popředí nevystupují. Pak jsou ti, kteří se nebojí nahlas říci svůj názor v menšině. Tento fakt pak nahrává skutečnosti, že diskutovat ve třídě může být opravdu velmi náročné.

Otázka č. 12: „Zdá se mi, že se vyjadřuji plynuleji než většina mých spolužáků“.

Tabulka XII – Otázka č. 12

Otázka č. 12				
ANO	ano	?	ne	NE
1	4	5	14	5
Procentní vyjádření odpovědí [%]				
ANO	ano	?	ne	NE
3,45	13,79	17,24	48,28	17,24



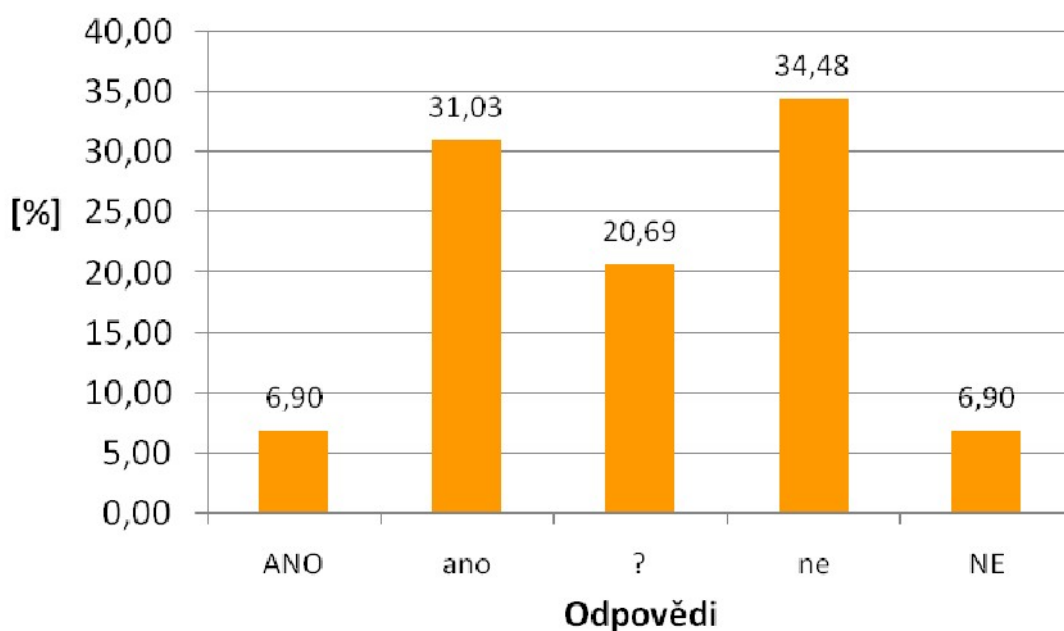
Obrázek 12 – Odpovědi na otázku č. 12

Na odpovědi na tuto otázku se většina třídy shodla, že ne, 66% žáků si myslí, že se vyjadřují stejně plynule jako jejich spolužáci, pouhých 17% má o sobě lepší mínění. 17 % žáků nevědělo, jak sebe sama posoudit, což může souviset s jejich nižším sebevědomím, může se jednat o ty žáky, kteří se diskuzi ve třídě vyhýbají a mají problém před třídou hovořit.

Otázka č. 13: „Když se bavím s autoritami, pociťuji strach a napětí“.

Tabulka XIII – Otázka č. 13

Otázka č. 13				
ANO	ano	?	ne	NE
2	9	6	10	2
Procentní vyjádření odpovědí [%]				
ANO	ano	?	ne	NE
6,90	31,03	20,69	34,48	6,90



Obrázek 13 – Odpovědi na otázku č. 13

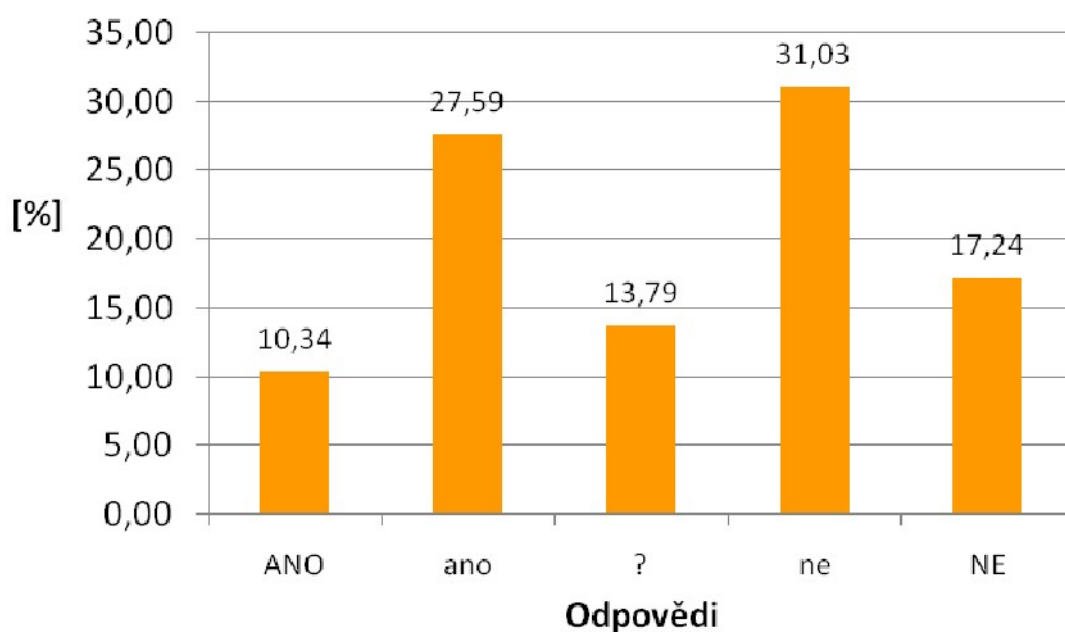
V porovnání s odpovědí na otázky č. 6 a č. 9 vyplývá, že učitelé nejsou pro žáky až takovou autoritou, před kterou by měli problém hovořit. Zdá se, že s učiteli naopak hovoří rádi. Otázkou tedy zůstává, koho si žáci pod pojmem autorita představili, zda ředitele školy a vedení nebo třeba rodiče. A když nemají s učiteli problém hovořit, proč učitelé tento pocit mají.



Otázka č. 14: „Mám strach, když mám hovořit s cizími lidmi“.

Tabulka XIV – Otázka č. 14

Otázka č. 14				
ANO	ano	?	ne	NE
3	8	4	9	5
Procentní vyjádření odpovědí [%]				
ANO	ano	?	ne	NE
10,34	27,59	13,79	31,03	17,24



Obrázek 14 – Odpovědi na otázku č. 14

Z odpovědí žáků vyplývá, že opět přibližně třetina žáků má skutečně problém s komunikací jako takovou, 38% pociťuje obavy hovořit s cizími lidmi a 14% se nemůže rozhodnout, což svědčí také jejich určité vnitřní nejistotě.

Porovná-li výsledky odpovědí na všech 14 otázek, dojdou k následujícím závěrům: skoro polovina třídy ráda ve třídě diskutuje, pokud se jedná o skupinovou diskuzi, ale jen přibližně třetina třídy s radostí hovoří ke třídě sama za sebe, cítí se sebevědomě, když má nahlas vyjádřit svůj názor před ostatními. Tyto situace jim nepřinášejí žádné komunikační problémy. Přibližně třetina žáků této třídy ale komunikační problémy má, není si jistá sama sebou a společnou diskuzi nevyhledává. Situace, kdy by měli vyjádřit svůj vlastní názor před třídou či jinou skupinou je pro ně nepříjemná a vyhýbá se jí. Tato komunikační úzkost se u nich projevuje nejen ve společnosti lidí, které neznají a kdy se nemají chuť s cizími lidmi bavit, ale projevuje se právě i ve třídě, mezi lidmi, které dobře znají, mezi vrstevníky. Pozitivním ukazatelem však je fakt, že třída jako celek své učitele nevnímá negativně, naopak, ráda s nimi mluví a nemá ani problém s odpovídáním na jejich dotazy, což dokazuje i fakt, že více jak polovina třídy uvedla, že si ráda s učiteli povídá a tato situace je neznepokojuje. Tato skutečnost ale platí pouze pro skupinovou diskuzi, jinak je tomu u situace, kdyby žáci měli stát před tabulí a ke třídě promlouvat. Tuto skutečnost označila více jak polovina žáků za děsivou.

Proč tedy učitelé vnímají komunikaci v této třídě za problematickou? Jedním z možných vysvětlení je fakt, že žáci nemají problém komunikovat, pokud jsou ve skupině a mohou se schovat za názory většiny nebo mohou nechat ty méně ostýchavé a více komunikativní spolužáky mluvit i za sebe. Problém nastává, pokud se po jednotlivcích chce slyšet jejich vlastní názor nebo pokud jsou žáci zkoušení a nejsou na hodinu připraveni tak, jak by se očekávalo. Potřebuje-li tedy učitel vyřešit ve třídě nějaký konkrétní úkol či problém, dostává se do situace, kdy pouhá třetina třídy se aktivně k věci vyjádří, třetina mlčí a třetina, která jen nerada říká nahlas svůj názor, není si před kolektivem jistá, mlčí také nebo jen „neví“ – potom tuto situaci učitel zajisté vnímá negativně. Tady vidím prostor pro nácvik komunikačních dovedností v rámci osobnostního rozvoje, aby si žáci uvědomili, že jejich pasivita v druhých lidech může budovat dojem nezájmu či arogance.

Tyto dílčí výsledky jsem získala porovnáním jednotlivých odpovědí na otázky z dotazníku komunikační ostýchavosti.

Následující data jsou vyhodnocena dle skórování podle Gavory (2005, s. 156).

Zde je uveden výpočet pro zjištění skóre strachu:

Skóre strachu získáme následovně:

ANO! = 1b.

ano = 2b.

? = 3b.

ne = 4b.

NE! = 5b.

A) Sčítejte body otázek 2,3,4,6,8,9 a 12

B) Sčítejte body otázek 1,5,7,10,11,13 a 14

C) Údaje dosad'te do vzorce: Celkové skóre = (42+ součet A) – součet B

Skóre má být mezi 14 – 70. Čím je skóre nižší, tím má žák pravděpodobně menší strach z komunikace. Hypotetický průměr je 42 bodů.

Celkový průměr třídy je 44,1, což znamená, že třída jako celek je lehce nad průměrem, tedy, že žáci mají určité komunikační obavy. 12 žáků mělo bodové skóre mezi 43 – 48 body, což by nasvědčovalo faktu, že tito žáci určitou obavu či strach pocít'ují, naopak 13 žáků skončilo pod průměrným skóre s body v rozmezí 41 – 38. V porovnání s průměrem tato třída nevykazuje žádné velké odchylky a v podstatě dokresluje fakta, o kterých jsem se zmiňovala v předešlé analýze. Potvrzuje moji domněnku, že v této třídě se skutečně přibližně třetina třídy nerada vyjadřuje ke společným záležitostem, pocít'uje určité obavy či strach z komunikace, a to nejen mezi cizími, ale i lidmi, které znají. Nemyslím si však, že toto rozmezí vykazuje skutečnou komunikační ostýchavost. Proto na moji poslední dílčí otázku mého výzkumu, *zda to není náhodou komunikační ostýchavost, která brání komunikaci v této třídě*, odpovídám ne. Z výzkumu vyplývá, že žáci této třídy mohou trpět komunikační trémou při prezentaci před větší skupinou lidí nebo třídy, ale domnívám se, že většina problémů pramení z pasivity a neochoty komunikovat s lidmi, kteří nepatří do okruhu přátel, kteří mají odlišné názory či pohled na věc.

### III. ZÁVĚR

Pro empirickou část své práce jsem použila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Otázky jsem si připravila předem, ale požádala jsem respondenty, aby mluvili i o tom, co je k tématu napadne i navíc, co bude mít nějakou souvislost s problematikou komunikačních bariér. Z rozhovorů samotných pak vyplynula společná problematika jedné třídy, kde se učitelům ne moc dobře se žáky pracovalo, z tohoto důvodu jsem ještě chtěla rozhovory doplnit o pohled žáků. Chtěla jsem zjistit, zda touto bariérou v této třídě není náhodou právě komunikační ostýchavost žáků. K tomu jsem použila dotazník komunikační ostýchavosti od Gavory (2005), který jsem posléze vyhodnotila.

Na moji výzkumnou otázku, jak učitelé nahlíží na komunikační bariéry při komunikaci se svými žáky, mohu odpovědět, že učitelé mají o komunikačních bariérách u svých žáků vcelku dobrý přehled, za léta svojí pedagogické praxe se s nimi naučili pracovat a snaží se je podle svých možností i eliminovat. Ne vždy se jim to ale daří. Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že za nejpalcivější bariéru považují učitelé stále rostoucí nedostatek základního všeobecného přehledu žáků, stále klesající znalost českého jazyka a s tím související širší slovní zásoby a nedostatečné komunikační dovednosti, snižování požadavků na žáky a s tím související špatný prospěch. Z jejich zkušeností vyplývá, že žáci jsou stále méně a méně připraveni na náročné studium střední odborné školy, výklad je pro žáky často náročný i přes veškerou snahu učitelů jim ho přiblížit a zjednodušit – s tím pak souvisí nechuť žáků se učit a získané poznatky či dovednosti si uchovat a použít. Analýza dále přinesla další problém, s kterým se učitelé potýkají, a tou je neochota v hodinách s učitelem spolupracovat, komunikovat. To se projevuje hlavně na výuce českého a cizího jazyka a v hodinách občanské výchovy, která je přímo na diskuzi postavena. Aktivizovat žáky tak, aby alespoň někteří spolupracovali a hodina tak mohla proběhnout dle přípravy učitele a plánů ŠVP, je pro učitele zásadní.

Výzkum naopak odkryl problematiku syndromu vyhoření u učitelů, o kterém řeč nebyla. Zjistila jsem, že jsou i učitelé, kteří velmi často rezignují a hodinu prostě jen odučí, aby bylo splněno a aby předešli výše zmíněnému pocitu bezmoci a zbytečnosti. Převážná většina učitelů se ale snaží žáky do vyučování zapojit a ke komunikaci je nějakým způsobem donutit. Všichni ale souhlasí s názorem, že je to někdy velmi obtížné a že je to velmi

vyčerpává. Učitelé sami cítí, že jsou pod velkým psychickým tlakem a někteří i přiznávali, že na sobě koncem školního roku cítí i naprosté vyhoření a nechut' do práce.

Zajímavé bylo také zjištění, že někteří učitelé vnímali jako bariéru i samotný obsah učiva, kdy plány školy tak, aby vyhovovaly RVP, jsou velmi obsáhlé, nedávají prostor k rozvinutí individuálního přístupu ani komunikačním dovednostem, často chybí prostor na celkové opakování a upevňování látky, o netradičních postupech, které by mohly učení obohatit či zpříjemnit ani nemluvě.

Další dílčí otázkou bylo, zda učitelé mají povědomí o komunikační ostýchavosti a jak s ní ve třídě u žáků nakládají. Na tuto otázku nemohu odpovědět jednoznačně, výzkum nepřinesl jednoznačnou odpověď. V rozhovorech sice zaznělo, že učitelé tento pojem znají, na dětech údajně poznají, kdy se jedná ostýchavost či pouhou trému, ale z diskuze následně vyplynulo, že většina učitelů tento pojem v podstatě zaměňuje nebo spojuje s pojmem komunikační trémy, kterou trpí většina lidí, má-li na veřejnosti promluvit, ale tato tréma jim nijak nezasahuje do osobního života. Osobně se domnívám, že skutečně jen někteří učitelé dokáží tyto pojmy od sebe rozlišit, nicméně tento fakt se nijak neprojevuje na práci s dětmi, které komunikační problémy mají. Učitelé se vždy snaží žákům vyjít vstříc a například ústní zkoušení uzpůsobit tak, aby pro ně nebylo před třídou až tak stresující. Z rozhovorů také vyplynulo, že by učitelé přivítali odbornou pomoc formou třeba metodické příručky, která by se komunikační ostýchavostí zabývala.

Poslední dílčí otázkou bylo, zda v problematice třídě to není právě komunikační ostýchavost, která tyto problémy způsobuje. Na základě vyhodnocení dotazníků jsem zjistila, že míra komunikační ostýchavosti se v této třídě nijak zvlášť nevychyluje od průměru, čili není tou hlavní komunikační bariérou. Větším problémem se jeví fakt, že v podstatě jen třetina třídy má natolik zdravé sebevědomí, že se nebojí říci svůj názor nahlas a stát si za ním, nemá problémy komunikovat a diskutovat bez ohledu na to, zda je to ve skupině nebo mimo ni. Ostatní diskutují jen v rámci třídy, pokud se nejedná o nic zásadního, mlčí. Jelikož z dotazníků vyplynulo, že učitelé jsou ve třídě vítáni, žáci nemají problém si s nimi povídat, je zarážející, že naopak jsou to učitelé, kteří se ve třídě necítí dobře a klima třídy vnímají negativně. Nastává tak otázka, kde jsou možné příčiny tohoto rozporu. Opět bych se přiklonila k názoru, že záleží na tom, o jakou diskuzi se jedná. Jiná atmosféra bude ve třídě, pokud se bude jednat o nějakou akci, o kterou mají žáci zájem, jiná ale je v okamžiku, kdy

učitelé chtějí na žácích adekvátní konkrétní odpovědi na otázky týkající se učiva, či se řeší nějaký kázeňský problém – půjde-li tedy o odbornou diskuzi či osobní záležitost, komunikace bude vážnout. Dalším vysvětlením, které se nabízí, je nadměrné používání posuzujícího jazyka učitelů při vyučování – jev, na který jsem se ve své práci nezaměřila, ale který může mít vliv na komunikační klima ve třídě – žáci se mohou cítit ohroženě a neúmyslně tak zapojit sebeobrané mechanismy, jako je např. nechuť spolupracovat. Při běžném rozhovoru s učiteli se tento jev nemusí projevit a žáci s učiteli komunikují bez problémů.

Po vyhodnocení všech dotazníků měli učitelé možnost se k výsledkům vyjádřit, chtěla jsem vědět, jaký mají na celou problematiku názor. Výsledek samotný je překvapil, protože jak už bylo dříve uvedeno – učitelé se ve třídě necítili příjemně, vnímali tam špatné klima, neochotu i nechuť spolupracovat, ale podle dotazníků byli ve třídě vítáni a žáci s nimi rádi mluvili. Na vliv posuzujícího a popisného jazyka na průběh vyučování jsem je však musela upozornit, učitelé připustili, že je tato možnost nenapadla, spíše se v rozhovoru shodli na tom, že se v tomto případě jedná o lenost žáků cokoli řešit a k čemukoli se vyjadřovat, pokud se to skutečně nedotýká jich samotných.

Jako částečná pomoc v tomto konkrétním případě se nabízí vyplnění dotazníku třídního klima, aby se rozkryly vazby a vztahy mezi jednotlivými skupinami, které se ve třídě vytvořily. Dalším navrhovaným řešením by pak byla spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo pedagogy, kteří mají s OSV zkušenosti a kde s jejich pomocí by žáci měli možnost osvojit si některé komunikační techniky v rámci osobnostní a sociální výchovy, jako například řeč těla, řešení konfliktů nebo asertivní schopnosti komunikace – například začít, udržovat a ukončit konverzaci, reakce zpětnou vazbou či vyjádření vlastního názoru či myšlenky.

Pro učitele se nabízí možnost pomoci žákům s těmito problémy, například v rámci třídnických hodin nebo občanské nauky. Sami by si také měli dát větší pozor na používání mluvnických výrazů a způsob, jakým hodnotí práci žáků v hodinách. Také by ale bylo dobré, aby učitelé sami poznali možnosti OSV, jejich metody a formy práce, třeba v rámci dalšího sebevzdělávání formou účasti na některých z kurzů, které jsou na toto téma pořádány na FFUK nebo DAMU.

Cílem mé práce bylo popsat, jak probíhá komunikace mezi učiteli a žáky na střední odborné škole. Zajímalo mě, jakých komunikačních bariér jsou si učitelé vědomi a zda-li existuje nějaká možnost jejich eliminace. Po vyhodnocení obou analýz jsem tedy dospěla k názoru, že jednou z těchto možností, jako základ úspěchu odstraňování komunikačních bariér, je dobře vedená pedagogická komunikace mezi učitelem a žákem, do této oblasti pak automaticky spadá také oboustranná důvěra a chuť na sobě pracovat – a to jak u žáků, tak učitelů. Důvody, které pravděpodobně vedou k problematické komunikaci, jsou nejenom v nedostatečné sociální zralosti dětí, které přichází ne zrovna z podnětného rodinného prostředí, ale také z velké vytiženosti učitelů, na které jsou kladeny čím dál větší nároky, takže to, co jim ke skutečně individuálnímu přístupu k dětem chybí, je čas. Plnění plánů a úkolů, které z pedagogické činnosti vyplývají, zvyšující se náročnost práce, nedostatečný prostor pro opakování a upevňování učiva postupně vede ke vzájemnému nedorozumění a nepochopení mezi učiteli a žáky a k vytvoření výše zmiňovaných bariér.

Závěrem své práce bych chtěla vyzdvihnout význam osobnostně sociální výchovy na školách, a to zvláště na školách základních. V posledních letech rapidně narůstá počet žáků, kteří i přes svůj věk přichází na střední školy bez jakýchkoli návyků správného sociálního chování, ať je to oblast osobnostních nebo sociálních kompetencí. V rámci komunikace se spolužáky nebo učiteli tu vzniká prostor pro komunikační bariéry, které se jen těžko dají eliminovat, pokud žáci sami nebudou sociálně vyspělí, nebudou vědět, jak se v daných společenských situacích chovat, jak reagovat na druhé a poskytnout jim tak zpětnou vazbu, nebudou dostatečně sebevědomí, aby se nebáli říci nahlas svůj názor a přitom byli připraveni i na případnou kritiku. Myslím si, že průřezové téma osobnostní a sociální výchova by mělo být na školách více začleňováno do výuky a mělo by se mu věnovat mnohem více času a prostoru.

## Seznam použité literatury a odborných pramenů:

### Tištěné zdroje

Borg, J. *Umění přesvědčivé komunikace*. Praha: Grada 2013. ISBN 978-80-247-4821-4

Cangelosi, James, S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál 1994. ISBN 80-7367-118-2

Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-626-8

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

Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-628-5

Kolář, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada 2012.

ISBN 978-80-247-3710-2

Křivohlavý, J. *Povídej, naslouchám*. Praha: Návrat 1993. ISBN 80-85495-18-X

Mešková, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál 2012.

ISBN 978-80-262-0198-4

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

Nakonečný, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia 2000. ISBN 80-200-0763-6

Nelešovská, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzita

Palackého v Olomouci 2002. ISBN 80-244-0510-5

Pech, J. *Řeč těla & Umění komunikace*. Praha: NS Svoboda 2009. ISBN 978-80-205-0606-1

Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

Šedřová, K., Švaříček, R., Šalamounová Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál 2012

ISBN 978-80-262-0085-7



Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál

2007. ISBN 978-80-7367313-0

Vališová, A., Kasíková, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada 2014.

ISBN 978-80-247-3357-9

## Elektronické zdroje

Mgr. et Ing. Ivan Bertl, Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem  
*Didaktické aspekty výuky grafologie.* (online) 2015 (cit. 12.5.2015). Dostupné z:  
[www:http://old.pf.ujep.cz/files/konferenceKPG/kolar/Bertl.pdf](http://old.pf.ujep.cz/files/konferenceKPG/kolar/Bertl.pdf)

Gavora, P. *Smelosťverzusostýchavosť v komunikácii gymnazistov.* Studia paedagogica, roč.16, č.1, rok 2011. (online) 2015 (cit.12.6.2015). Dostupné z:[www.phil.muni.cz/journals/sp](http://www.phil.muni.cz/journals/sp)

McCroskey, J. C. (1976) *The problems with communication apprehension in the classroom.*  
The Florida Speech Communication Journal, 4. (online) 2015 (cit. 12. 6. 2015). Dostupný z:  
<http://www.jamescmccroskey.com/publications/066.pdf>

Matušková, S. *Komunikační ostýchavost u žáků 2. stupně ZŠ.* Bakalářská práce Masarykova univerzita 2014 (online) 2015 (cit. 8.5.2015) Dostupné z:[http://is.muni.cz/th/399374/ff\\_b/Bakalarska\\_prace\\_-\\_plny\\_text\\_.pdf](http://is.muni.cz/th/399374/ff_b/Bakalarska_prace_-_plny_text_.pdf)

### **Seznam obrázků:**

Obrázek 1 – Odpovědi na otázku č. 1 .....	44
Obrázek 2 – Odpovědi na otázku č. 2 .....	45
Obrázek 3 – Odpovědi na otázku č. 3 .....	46
Obrázek 4 – Odpovědi na otázku č. 4 .....	47
Obrázek 5 – Odpovědi na otázku č. 5 .....	48
Obrázek 6 – Odpovědi na otázku č. 6 .....	49
Obrázek 7 – Odpovědi na otázku č. 7 .....	50
Obrázek 8 – Odpovědi na otázku č. 8 .....	51
Obrázek 9 – Odpovědi na otázku č. 9 .....	52
Obrázek 10 – Odpovědi na otázku č. 10.....	53
Obrázek 11 – Odpovědi na otázku č. 11.....	54
Obrázek 12 – Odpovědi na otázku č. 12.....	55
Obrázek 13 – Odpovědi na otázku č. 13.....	56
Obrázek 14 – Odpovědi na otázku č. 14.....	57

### **Seznam tabulek:**

Tabulka I – Otázka č. 1.....	44
Tabulka II – Otázka č. 2 .....	45
Tabulka III – Otázka č. 3.....	46
Tabulka IV – Otázka č. 4.....	47
Tabulka V – Otázka č. 5.....	48
Tabulka VI – Otázka č. 6.....	49
Tabulka VII – Otázka č. 7.....	50
Tabulka VIII – Otázka č. 8 .....	51
Tabulka IX – Otázka č. 9.....	52
Tabulka X – Otázka č. 10.....	53
Tabulka XI – Otázka č. 11.....	54
Tabulka XII – Otázka č. 12.....	55
Tabulka XIII – Otázka č. 13 .....	56
Tabulka XIV – Otázka č. 14.....	57

**Seznam příloh:**

Příloha č. 1 – Dotazník komunikační ostýchavosti

Příloha č. 1 – Dotazník komunikační ostýchavosti

Tento dotazník se skládá ze čtrnácti výroků, kterým zjišťuji, jak se cítíte, když komunikujete s lidmi. Označte stupeň, jak se ztotožňujete s každým výrokem. Zakroužkujte:

„ANO!“ , když s výrokem resolutně souhlasíte

„ano“ , když částečně souhlasíte

„?“ , když se nemůžete rozhodnout

„ne“ , když částečně nesouhlasíte

„NE!“ , když rezolutně nesouhlasíte

Pracujte rychle, jen označte svůj první dojem.

Děkuji za spolupráci

1.	Vždy mám radost, když máme ve třídě diskutovat.	ANO!	ano	?	ne	NE!
2.	Rád(a) stojím před třídou a hovořím k ní.	ANO!	ano	?	ne	NE!
3.	Děším se, když mám stát před třídou a mám něco povídat.	ANO!	ano	?	ne	NE!
4.	Rád(a) si povídám s učitelem.	ANO!	ano	?	ne	NE!
5.	Mám radost, když mám hovořit ve třídě.	ANO!	ano	?	ne	NE!
6.	Když se mně učitel na něco zeptá, zděším se.	ANO!	ano	?	ne	NE!
7.	S mnoha lidmi se nerad(a) bavím.	ANO!	ano	?	ne	NE!
8.	Nejlépe se cítím, když se nemusím bavit.	ANO!	ano	?	ne	NE!
9.	Znepokojuje mě, když mám hovořit s učiteli.	ANO!	ano	?	ne	NE!
10.	Cítím napětí a nervozitu, když mám diskutovat ve skupině lidí.	ANO!	ano	?	ne	NE!
11.	Cítím se sebevědomý(á), když mám odpovídat na otázku nebo vyjádřit svůj názor.	ANO!	ano	?	ne	NE!
12.	Zdá se mi, že se vyjadřuji plynuleji než většina mých spolužáků.	ANO!	ano	?	ne	NE!
13.	Když se bavím s autoritami, pociťuji strach a napětí.	ANO!	ano	?	ne	NE!
14.	Mám strach, když mám hovořit s cizími lidmi.	ANO!	ano	?	ne	NE!