

Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZŠ
SE ZAMĚŘENÍM NA NASLOUCHÁNÍ
DIPLOMOVÁ PRÁCE

*Veronika Lukešová
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
léta studia (2006 - 2012)*

Vedoucí práce: *Mgr. Michal Dubec*

Plzeň, 25. červen 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 25. červen 2012

.....
vlastnoruční podpis

OBSAH

1	ÚVOD	6
2	KOMUNIKACE	9
2.1	FUNKCE KOMUNIKACE	10
2.2	ZÁKLADNÍ SCHÉMA KOMUNIKAČNÍHO PROCESU	12
2.3	PORUCHY KOMUNIKACE	20
2.4	DRUHY KOMUNIKACE	22
2.5	VÝZNAM VERBÁLNÍ KOMUNIKACE VE VZTAHU KE VZDĚLÁNÍ	24
2.6	PARALINGVISTICKÉ ASPEKTY VERBÁLNÍHO PROJEVU UČITELE 1. STUPNĚ A JEJICH VLIV NA ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U ŽÁKŮ	25
2.7	NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE A JEJÍ VÝZNAM VE VYUČOVÁNÍ	31
2.7.1	MIMIKA- ŘEČ OBLIČEJE	32
2.7.2	POHLEDY- ŘEČ OČÍ	35
2.7.3	KINEZIKA- ŘEČ POHYBŮ	36
2.7.4	GESTIKA- ŘEČ GEST	36
2.7.5	POSTUROLOGIE- SDĚLOVÁNÍ FYZICKÝMI POSTOJI	38
2.7.6	HAPTIKA- SDĚLOVÁNÍ DOTEKEM	39
2.7.7	PROXEMIKA- SDĚLOVÁNÍ PŘIBLÍŽENÍM A ODDÁLENÍM	39
2.7.8	STRUKTURA ZÓNY	40
2.7.9	PARALINGVISTIKA- SDĚLOVÁNÍ TÓNEM ŘEČI	41
2.7.10	SDĚLOVÁNÍ ÚPRAVOU ZEVNĚJŠKU	42
3	ONTOGENEZE ŘEČI, PORUCHY KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ	43
3.1	ONTOGENEZE ŘEČI Z LOGOPEDICKÉHO HLEDISKA	43
3.2	STADIA VÝVOJE ŘEČI	43
3.2.1	Přípravné (předřečové) období vývoje řeči	43
3.2.2	Období napodobujícího žvatlání	44
3.2.3	Stadium „rozumění“ řeči	44
3.2.4	Stadia vlastního vývoje řeči	45
3.2.5	Podmínky správného vývoje řeči	48
3.2.6	Poruchy dětské řeči	49
4	KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI	53
4.1	KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI V RVP	54
4.1.1	Klíčové kompetence	54
4.1.2	JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE	56
4.1.3	OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA	60
5	NASLOUCHÁNÍ	61
5.1	TYPY NASLOUCHÁNÍ	63
5.2	TYPY POSLUCHAČŮ	64
5.3	PROCES NASLOUCHÁNÍ	65
5.4	ROZVOJ NASLOUCHÁNÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	67
5.5	KLASIFIKACE CVIČENÍ NA ROZVOJ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI NASLOUCHÁNÍ	68
6	PRAKTICKÁ ČÁST	70
6.1	VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE PRÁCE	70
6.2	PROJEKT VÝZKUMU	70
6.3	VÝZKUMNÝ VZOREK	70
6.4	VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH METOD	71
6.4.1	Dotazník	71

6.4.2	Rozhovor.....	71
6.5	DOTAZNÍK	72
6.5.1	Výsledky dotazníku	77
6.6	STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S VYUČJÍCÍMI	79
6.6.1	Výsledky rozhovoru	90
6.6.2	Porovnání výsledků dotazníků s rozhovory	93
7	ZÁVĚR.....	97
8	RESUMÉ	99
9	SEZNAM LITERATURY	100
9.1	SEZNAM ELEKTRONICKÝCH DOKUMENTŮ:.....	101
10	PŘÍLOHY	103
10.1	PŘÍLOHA Č. 1	103
10.1.1	Komunikační dovednosti v RVP	103
10.2	PŘÍLOHA Č. 2	117
10.2.1	dotazník	117

1 ÚVOD

V dětství pro mě byla paní učitelka velkým vzorem. Dodnes si na ni pamatuji a moc ráda vzpomínám na první roky mé školní docházky. Ve volném čase jsme si s kamarády často hráli právě na školu a já jsem nejraději byla v roli učitele. Představovala jsem si, jaké to asi je být paní učitelkou, a snila o tom, že jednou budu mít svoji třídu a vyučovat doopravdy budu právě já. S přibývajícimi roky jsem byla stále odhodlanější a přesvědčená o tom, že si za svým snem opravdu půjdu. Podle mě je učitel pro děti mladšího školního věku nesmírně důležitý. Ovlivňuje jejich názory, předává dětem vědomosti, je pro ně autoritou. Líbí se mi fráze „co ses v mládí naučil, ve stáří jako když najdeš“, která je podle mě naprosto pravdivá. Myslím, že učitel na 1. stupni je základním stavebním kamenem vzdělání. Spousta lidí si myslí, že učitele na 1. stupni ZŠ může dělat téměř každý. To je ale obrovská mýlka. I mně začalo docházet jak náročné povolání to je, až během mého studia na pedagogické fakultě. Získané teoretické poznatky jsme chodili ověřovat na praxe do různých škol. Když nastal den mého nástupu na první praxi, byla jsem hodně nervózní. Věděla jsem, že to nebude tak snadné, jako když jsem si na paní učitelku v dětství hrála. Teď ze mě totiž opravdová učitelka s veškerou zodpovědností na určité období bude. Byl to nezapomenutelný den plný zážitků, ale zároveň jsem si uvědomila, co tato práce skutečně obnáší. Vyžaduje opravdu mnoho trpělivosti, která ale určitě stojí za to. Byla a jsem odhodlaná stát se co nejlepším stavebním kamenem- učitelem, který svoji profesi dělá tak dobře, jak to jen jde.

Jsem velice komunikativní typ člověka a uvědomuji si, jak je rozvoj komunikačních dovedností u žáků na 1. stupni důležitý, proto jsem si vybrala pro svoji diplomovou práci právě tohle téma. Komunikační dovednosti jsou velice rozsáhlé téma, proto jsem byla nucena vybrat si pouze jednu z nich. Nejvíce mě zaujalo naslouchání. Snad i proto, jak důležitý je rozvoj této komunikační dovednosti právě u žáků mladšího školního věku. V teoretické části se nejprve věnuji tomu, co to komunikace je, jaké má funkce, druhy, jak probíhá atd. Snažila jsem se komunikaci věnovat opravdu do hloubky a díky tomu jsem se dozvěděla opravdu spoustu nových poznatků. Poté jsem se zaměřila právě na naslouchání, kterému se věnuji i v praktické části. Od žáků jsem se snažila dotazníkovou

metodou zjistit, jak efektivně naslouchají a následně pomocí rozhovoru s učiteli získat informace o tom, jak komunikační dovednost naslouchání u dětí rozvíjejí.

Tato práce pro mě byla opravdu velikým přínosem. Získala jsem spoustu nových informací a zjistila jsem, jak důležité naslouchání a jeho rozvoj u žáků vlastně je. V knize *Aktivní naslouchání* Palenčárová, Šebesta, 2006 říkají, že naslouchání je základem pro rozvoj dalších komunikačních dovedností a já s nimi plně souhlasím.

2 KOMUNIKACE

Tématem mé práce je rozvoj komunikačních dovedností u žáků na 1. stupni ZŠ. Než se zaměřím na toto téma, považovala jsem za nutné nejprve zařadit kapitoly objasňující, co to vůbec komunikace je, její funkce, jak tento proces probíhá, druhy, typy atd.

Definic, co je to vlastně komunikace existuje opravdu mnoho, proto jsem se rozhodla použít jen ty, které mě opravdu zaujaly a o kterých si myslím, že tento pojem dobře vystihují.

Vybíral (2002) ve své knize *Psychologie lidské komunikace* cituje:

„Lidská společnost je v podstatě síť vztahů mezi lidmi. Když si ji představíme jako rybářskou síť, pak uzly představují lidi a provázky či lana vztahy mezi lidmi. Ale co to vlastně je, toto lanoví v lidském světě? Jedna odpověď je, že je to komunikace.“ (Argyle a Tower, 1979, in: Vybíral, s. 25, 2002)

Mikuláščík definoval komunikaci takto.

„Slovo komunikace je latinského původu a znamená něco spojovat. Je to pojem, který má široké použití. Může být použito jako označení pro dopravní síť, přemísťování lidí, materiálů, ale také myšlenek, informací, postojů a pocitů od jednoho člověka k druhému. Komunikačními prostředky mohou být jazyk, pošta, telegraf, telefon, počítač, rozhlas, televize, ale také autobusy, vlaky, letadla. Proto se také používá v řadě vědních oborů.“ (Mikulášek, 2003, s. 18)

Argyle a Tower si komunikaci představují jako rybářskou síť. Podle M. Mikuláščíka tento pojem označuje dopravní síť a mnoho dalšího. I když si na první pohled komunikaci představují odlišně, její význam zůstává u obou autorů stejný. Je to spojnice mezi lidmi, díky které jsou předávány informace, pocity, názory atd. mezi lidmi.

- komunikace je nezbytná k efektivnímu sebevyslovování;
- komunikace je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové, nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi, což se projevuje nějakým účinkem;

- komunikace je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů.

Já si pod pojmem komunikace jako první představím její mluvenou podobu, díky které si předáváme s ostatními informace a názory. Pro mě je komunikace neodmyslitelnou součástí každého dne. Je to proces, jehož pomocí si utváříme vztahy, vyjadřujeme své pocity, předáváme zkušenosti, můžeme druhého rozveselit nebo naopak zarmoutit.

2.1 FUNKCE KOMUNIKACE

Na objasnění důležitosti komunikace pro následný rozvoj komunikačních dovedností jsem se rozhodla pro zmínění některých funkcí, které komunikace plní.

Jelikož je jich velmi mnoho, rozhodla jsem se použít dělení dle Mikuláščíka, 2003.

Funkce informativní- předávání určitých informací, faktů, dat mezi lidmi

Funkce instruktivní- je to v podstatě také funkce informační, ale s přídavkem vysvětlení významů, popisu, postupu, organizace, návodu, jak něco dělat, jak něčeho dosáhnout.

Funkce přesvědčovací- působení na jiného člověka se záměrem změnit jeho názor, postoj, hodnocení nebo způsob konání (racionální přesvědčování pomocí argumentů, pomocí logiky, emocionální přesvědčování formou působení na city, dost často manipulativní).

Funkce posilovací a motivující- patří svým způsobem do funkce přesvědčovací. Jde o posilování určitých pocitů sebevědomí, vlastní potřebnosti, o posilování vztahu k něčemu.

Funkce zábavná- jde o to pobavit, rozesmát, vyplnit čas komunikováním, které vytváří pocit pohody a spokojenosti.

Funkce vzdělávací a výchovná- specificky uplatňovaná zejména prostřednictvím institucí, sycena je funkcí informativní, instruktivní, ale i funkcemi dalšími.

Funkce socializační a společensky integrující- vytváření vztahů mezi lidmi, sbližování, navazování kontaktů, posilování pocitů sounáležitosti a vzájemné závislosti. Komunikace závisí také na naší společenské úrovni, v jakých společenských segmentech se nacházíme a do jakých chceme patřit. Každá společenská vrstva má poněkud odlišný způsob komunikace, a není tím myšleno pouze rozdělení podle majetku, společenského postavení a vzdělání, ale také podle věku, podle stupně vyspělosti člověka (pubescenti komunikují jinak než čtyřicátníci).

Funkce osobní identity- na úrovni osobnosti, pro JÁ je komunikace velmi důležitou aktivitou. Pomáhá nám totiž ujasnit si spoustu věcí o sobě samém, uspořádat si své postoje, názory, sebevědomí a osobní aspirace. Jde o ratifikaci sebepojetí.

Poznávací funkce- souvisí úzce s funkcí informativní. Toto je pojetí spíše z pohledu komunikanta, kdežto informativní zahrnuje pojetí z pohledu komunikátora i komunikanta. Umožňuje sdělovat si každodenní zážitky, vzpomínky a plány. Prostřednictvím zkušeností jiných lidí konzervujeme ve zkrácené podobě informace, které bychom vlastními zkušenostmi nabyli schopni v takové šíři prožít.

Funkce svěřovací- slouží ke zbavování se vnitřního napětí, k překonání těžkostí, sdělování důvěrných informací většinou s očekáváním podpory a pomoci. Sdílení pocitů, možnost probrat myšlenky, které člověka trápí, je pro každého jedince silnou podporou (praktika „suché vrby“, svěřená bolest je poloviční bolest). Může mít různou hloubku. Může jít o přímou, empatickou snahu pomoci s maximální mírou identifikace, nebo to může být pouhé akceptování pocitové úrovně v podobě porozumění, bez jakýchkoliv snah hodnotit.

Funkce úniková- když je člověk sklíčený, otrávený, znechucený, může mít chuť si s někým nezávazně popovídat o věcech neutrálních, odreagovat se od starostí, od shonu (upraveno a doplněno na podkladě srovnání zdrojů B. J. Wahlstorm, 1992, J. W. Gibbon, S. H. Hanna, 1992). (Mikuláščík, 2003)

2.2 ZÁKLADNÍ SCHÉMA KOMUNIKAČNÍHO PROCESU

Pro zabývání se komunikačními dovednostmi s následným zaměřením na naslouchání, které je těžištěm této práce, je užitečné dívat se na komunikaci jako na proces. Seznámit se s prvky komunikačního procesu, s jeho průběhem.

Procesní schéma komunikace, založené na vysílači, vyslané zprávě a přijímači zprávy považují za nejnámější, proto se mu dále stručně věnuji.

Komunikátor- Vysílá nějakou zprávu; předpokládá, že příjemce má společný nebo podobný repertoár poznatků, díky kterému sdělení porozumí, a že má podobný kódovací systém. Komunikátor vždy do svého sdělení promítá svou osobnost, osobní zaujetí. Svou roli zde hrají i komunikátorovy zkušenosti, náladovost. Svůj význam má i vliv prostředí. Ve sdělení se mohou objevit nejen představy, myšlenky, záměry, fakta, ale také emoce, obavy, fráze a klišé. Během komunikace by měl používat vhodné komunikační prostředky. Neměl by zapomínat na to, že komunikace je dvousměrná. (Mikulášek, 2003)

Komunikant- Příjemce vyslané zprávy. Vnímání zprávy, kterou komunikant přijímá je ovlivněno jeho vlastními zkušenostmi, prožitky, záměry a cíly. Komunikant v době předávání sdělení naslouchá komunikátorovi. Oba předpokládají, že mají společný repertoár poznatků i vyjadřovacích schopností, tedy stejný způsob kódování. Komunikant by měl sledovat věcný obsah informace a vyslechnout komunikátora až do konce, nepřerušovat ho. Komunikant by neměl předem myslet na odpověď, ale spíše si připravovat otázky, aby lépe pochopil sdělované informace. Komunikant by si měl všimnout i neverbálních signálů, které komunikátor vysílá. Neměl by si je ale domýšlet a vnášet do sdělení své dojmy. Komunikaci by nemělo ovlivňovat postavení komunikátora a komunikanta z hlediska moci. Podřízený může mít zábrany a nadřízený si naopak může myslet, že je neomylný. (Mikulášek, 2003)

Komuniké- Zpráva vyslaná k druhému jako myšlenka nebo pocit. Má podobu verbálních a neverbálních symbolů. U slov označujících konkrétní věc posluchač většinou pochopí, co je tím míněno. U slov abstraktních, slovních spojení a také u symbolů neverbálního charakteru (odvrácení hlavy, předání květiny) mohou nastat problémy

v chápání sdělení. Zpráva může být různými lidmi chápána odlišně. Zprávu může komunikátor úmyslně zamířovat, používat víceznačnost. Zpráva může být odlišně pochopena i díky kontextu, projekci vlastních zkušeností a dalšími vlivy, jako např. komunikačním **šumem**. (Mikulášek, 2003)

Z hlediska naslouchání je v tomto procesu nejdůležitější komunikant.

Komunikant- posluchač přijímá od komunikátora vysílanou zprávu, naslouchá. Posluchač musí mít stejný dešifrovací systém, aby zprávě správně porozuměl. Pokud by došlo k poruše v komunikačním kanálu, může být zpráva pochopena mylně nebo informace ke komunikantovi vůbec nedorazí. Aby naslouchání bylo efektivní, měl by posluchač znát základní pravidla naslouchání. Čím má komunikant osvojenější dovednost naslouchání, tím více informací je schopen diferencovat, vnímat neverbální signály vysílajícího nebo poskytovat zpětnou vazbu.

Lidé si během rozhovoru chtějí sdělit nejen informace, ale i své vztahy, postoje, pocity, nálady. Pro pochopení vztahů jsou podstatou souvislosti, ve kterých jsou zprávy předávány. Vztahové informace jsou většinou předávány neverbálními a paralingvistickými signály (zbarvení hlasu, frázování, hlasitost „řeč těla“).

„Sociální jednání má často podobu určitého schematického, pravidelného a postupového chování, takže určité postupové kroky jsou očekávány, dají se označit jako pravidla. Je to proto, že je to chování „rolové“, jsou stanovena pravidla, která umožňují zjednodušit způsob chování, nepřemýšlet zbytečně nad každou situací a také očekávat určité chování, které je v různých situacích vhodné.“ (Mikulášek, 2003, s. 23)

Ve svém každodenním životě naplňujeme role, které se postupně internalizují a stávají se součástí já, součástí osobnosti.

Aby byli lidé schopni komunikovat, musí ovládat určitá pravidla, která se týkají myšlení i jednání souvisejících s komunikací. Pravidel existuje celá řada a je na nás, zda se jimi budeme řídit a budeme je dodržovat, anebo ignorovat. M. Mikulášek pravidla řadí do postupové struktury následovně:

Procesní schémata komunikace vnímám pro zabývání se komunikačními dovednostmi, zejména nasloucháním jako velmi důležitá. Z tohoto důvodu zde uvádím další dvě procesní schémata komunikace, v nichž poukazuji na místa, na která je užitečné se z hlediska naslouchání soustředit.

Komunikační dovednosti naslouchání se v následujícím procesu nejvíce dotýká 1. fáze- vnímání dat.

1. **Vnímání dat.** Žijeme ve světě nezpracovaných dat. Něco vnímáme, něco ne. Záleží na síle podnětu a na naší selekci. Buď se podnět stane součástí našeho komunikačního kontextu, anebo ne. Buď to bude určitá část informace, kterou přijmeme, nebo ne. Jsou to data nezávislá. Selekcce je filtrem, který nás chrání před informačním přetížením. Důležitou úlohu zde hraje míra pozornosti a význam podnětů.
2. **Spojování dat významem.** Na této úrovni jsou data přeměněna na informaci. Vybraná a uspořádaná data jsou spojena a naplněna podle významu. Toto je obsahová úroveň významu.
3. **Vkládání záměru a postoje.** Konkretizování ve smyslu postoje (citového vztahu, konativní zaměřenosti).
4. **Epizodické uspořádání dat.** Informace mají podobu jednotek, které účastník spojuje, a tím si vytváří představu o minulosti, přítomnosti a budoucnosti určité skutečnosti, o závislosti jednotlivých epizodických jednotek.
5. **Hlavní smlouva.** Jde o vnímání naší role ve vzájemných vztazích. Uvědomujeme si, co je normální, co je správné, co je nevhodné.
6. **Soubor předpokladů, očekávání a pravidel.** Něco, co se dá označit jako životní scénář, naučené vzory chování, pravidla chování, která jsme získali působením výchovy. Scénáře jsou součástí vědomí o sobě.
7. **Kulturní model.** Je to široké spektrum vztahů, které jsou vymezeny kulturou, v níž žijeme. Svou roli zde hrají politické, ideologické a

mytologické standardy, celkový kulturní rámec (upraveno podle J. W. Gibbon, M. S. Hanna, 1992). (Mikulášek, 2003)

„Při koordinaci naší vzájemné komunikace spoléháme na složitý a ucelený soubor pravidel. Pravidla nás nutí chovat se v určitých mezích, abychom dosáhli svých cílů.“
(Mikuláščík, 2003, s. 23)

Při delší a náročnější komunikaci je větší pravděpodobnost, že vznikne nedorozumění. Celou informaci, její formu i obsah ovlivňují i nevědomé aspekty osobnosti, někdy dokonce proti vlastní vůli komunikátora. Sdělování je oboustranný proces. Neprobíhá formou jednostranné komunikace. Role komunikátorů a komunikantů střídají. Určitými nepsanými pravidly, která naznačují charakter vztahu v míře dominance, mocenské pozice i míry sebevědomí, se řídí časové vstupy.

Odlišně vnímá proces komunikace M. Brichcín. Z hlediska naslouchání je zde zajímavá čtvrtá fáze procesu, která souvisí s budováním vzájemného porozumění.

M. Brichcín (1996) se ve svém článku „Lidská mysl, mozek a prostředí“ zabývá procesem komunikace tak, jak se mění proces myšlenkový v proces komunikační, jak dochází ke kódování a prezentování. Podle něj je možno celý postup shrnout do čtyř fází:

1. Pomocí vnitřní řeči si komunikátor uvědomuje a precizuje myšlenku či pocit, který chce někomu sdělit; v úvahu bere i komunikační kontext a očekávání partnera.
2. V této fázi se zapojuje formulátor- z paměťové zásoby vybírá slova, která by nejuvýstižněji zastoupila představy (syntaktická pravidla a program artikulace).
3. Informace je zakódována a ve vědomí vnímána jako „obraz výroku“.
4. Vlastní artikulovaný projev, včetně zpětnovazebního okruhu (říkám to tak, jak jsem to chtěl říct říkám to tak, aby poslouchající vnímal to, co vnímat má?).

S komunikační dovedností naslouchání jsou velmi úzce spojeny i následující prvky komunikačního procesu- komunikační jazyk, komunikační kanál, feed back a komunikační prostředí, proto jsem se je rozhodla do své práce také zařadit.

Z hlediska naslouchání je komunikační jazyk podstatou. Pokud by komunikátor a komunikant užívali odlišný komunikační jazyk, posluchač by vysílané zprávě neporozuměl. K poruše naslouchání by ale mohlo také dojít, i pokud je používán komunikační jazyk mezi účastníky hovoru stejný, ale nesprávně užívaný. Např. mnohovýznamová slova. Pokud není jednoznačné, jaký význam v rozhovoru zastupují, zpráva může být mylně pochopena, znehodnocena.

Komunikační jazyk. Prostřednictvím určitého komunikačního jazyka jsou předávány zprávy. Nemusíme vždy rozumět druhému, i když mluvíme stejným jazykem. Abstraktní slova mohou být chápána odlišně, to může prokázat tzv. sémantický diferenciál. Objekt, který je označen nějakým symbolem, se nazývá **Denotát**. Ten se označuje symbolem, **Designátem**. Význam jazyka se dělí na denotativní a konotativní. Obsahu pojmu je denotativním významem. Využívá se v matematice a přírodních vědách. Konotativní význam je v komunikaci mezi lidmi častější. Týká se širšího významu myšlenek, pocitů, postojů a záměrů. Denotativní význam může být pro dvě slova stejný, ale konotativní význam mohou mít jiný. V jednom výrazu může být více citu, ohledů, eufemismu. Jazyk je produktem a součástí kultury. V jazyce je častá proměnlivost. Má různou úroveň formálnosti, kvality, např. jazyk spisovný, dialekt, slang...Rozlišujeme také jazyky umělé (esperanto, Morseova abeceda, kouřové signály)a odborné, vědecké (matematické chemické nebo logické symboly). V komunikaci hrají důležitou roli procesy **kódování a dekódování**. Kódování je závislé na znalosti jazyka, slovní zásobě či znalosti signálů. Důležitá je také schopnost umět se přizpůsobit druhému během jednání. Lékařský nebo právníký jazyk může být pro laika nesrozumitelný, ale to má svůj význam v tom, aby laici příliš nenahlíželi do „lékařské kuchyně“ a nedozvěděli se informace, které by si mohli podle svého nevhodně interpretovat. Ale zároveň by lékaři nebo právníci měli být schopni svému klientovi vše srozumitelně vysvětlit, aby sdělení rozuměl. Mezi odlišnými kulturami je dekódování obtížnější. (Mikuláščík, 2003)

Efektivnost naslouchání je podmíněna komunikačním kanálem. Během rozhovoru by velmi snadno mohlo dojít k poruše přenosu informací, viz. následující kapitola.

Komunikační kanál. Je to cesta, kterou je informace posílána. Během komunikace **tváří v tvář (face to face)** se uplatňuje několik smyslů zároveň. Vnímáme zvuky, pohledy a pohyby těla. Dále jsem patří dotyky, např. stisk ruky, vnímání vůně, vkusu oblékání, tón hlasu. Pokud komunikujeme zprostředkovaně (pomocí telefonu, televize, rádia, novin, kazetové nahrávky...) komunikační prostředky jsou chudší. (M. Mikulášek, 2003)

Spojení zpětné vazby a naslouchání během komunikace je zřejmé. Zpětná vazba komunikanta poskytuje komunikátorovi odpověď, že posluchač efektivně naslouchá. Dává mluvčímu najevo, zda porozuměl, zda s komuniké souhlasí či naopak a mnoho dalších informací.

Feed back (zpětná vazba). Feed back je označení pro reakce na přijatou zprávu v podobě potvrzení a způsobu interpretace. Při komunikaci je zpětná vazba velmi důležitým článkem. Udržuje oba účastníky v komunikační situaci a vypovídá o přijetí a pochopení zprávy. Větší šance pro porozumění a zpětnou vazbu jsou vždy při osobním kontaktu. Zpětná vazba má mnoho funkcí. Plní funkci regulativní, sociální, poznávací, podpůrnou a provokující. Zpětná vazba by měla následovat co nejdříve po přijetí zprávy. (Mikuláščík, 2003)

Zmínku o „prostředí“, ve kterém komunikace probíhá, považuji ve spojitosti s nasloucháním za nezbytnou. Pro naslouchání je prostředí důležité zejména proto, že je podmiňující pro správný přenos informací.

Komunikační prostředí. Komunikační prostředí patří mezi důležité prvky komunikace. Významně ovlivňuje komunikaci. Je to označení pro prostor, kde se komunikace odehrává. Patří sem osvětlení, uspořádání místnosti, přítomnost různého počtu lidí a podněty, působící a ovlivňující komunikátora i komunikanta. Tyto podněty mohou ovlivňovat i komuniké, zkreslovat ho. Zkreslení působí jako **komunikační šum**. Komunikační šum zahrnuje obyčejný hluk, horko, nepříjemně svítící slunce. Patří sem ale i šum psychického charakteru. To mohou být vtíravé myšlenky, nesoustředěnost nebo

únava. Naše koncentrace je pak těžší. Emoční reagování na sdělení může mít podobu sémantického šumu. (Mikulášek, 2003)

Kontext. Je to situace, celkový rámeček, v němž komunikace probíhá. Kontext má svou vnitřní a vnější složku. Do vnitřní složky patří to, co se v nás a naslouchajících odehrává, jak na nás komuniké působí. Vnější složka obsahuje všechny stimuly, které

na nás působily dříve a působí i nyní, např. prostor, kde se nacházíme, čas, lidé a jejich chování. Kontext není pouze záležitostí psychologickou a sociální, ale i kulturní.

V kontextu působí vlivy ovlivňující komunikaci. Označují se jako kontextová modalita, tj. jednotlivé stimulační vlivy:

- Čas (kdy komunikace probíhá a časový prostor, který je pro komunikaci k dispozici)
- Hmotný prostor, v němž komunikace probíhá
- Emoční vybavení
- Mezilidské vztahy, míra formálnosti
- Míra shody v jazyku dorozumívání a způsob vzájemného chápání a interpretace obou stran
- Stereotypy a očekávání chování vymezeného rolemi
- Záměry a motivace účastníků
- Sociální situace
- Věk účastníků komunikace, pohlaví
- Pozice účastníků komunikace z hlediska moci, kvalifikace, společenské role.
(Mikuláščík, 2003)

Komunikace nespočívá pouze v mluvení. Patří do ní také naslouchání, čtení, psaní, pohyby těla, činy. Čím více se o něco zajímáme, tím více diferencujeme jednotlivosti. Ukazuje se to také v mnohem větší diferencovanosti jazyka, např. Eskymáci mají 80 výrazů pro různou kvalitu sněhu. Thomas (1937) upozornil na to, že v arabských jazycích existuje kolem 6000 slov nějak souvisejících s velbloudy.

M. Mikuláščík (2003) ve své knize *Komunikační dovednosti v praxi* porovnával, jakým poměrem se v komunikaci vyskytuje naslouchání, mluvení, čtení, psaní. Následně to vyjádřil procentuálním poměrem:

Naslouchání 45%

Mluvení 30%

Čtení 16%

Psaní 9%

Poměr mezi neverbální a verbální komunikací lze vyjádřit v následujícím procentuálním vztahu:

Neverbální komunikace 45%

Verbální komunikace 55%

Rozdílné to bude podle toho, jaký bude obsah prezentované zprávy. Věcná informace s logickými argumenty bude obsahovat více verbalizované formy (asi 70: 30 %). Emocionálně naplněné nebo prožitkové sdělení může obsahovat až 90% podílu sdělované zprávy. (Mikuláščík, 2003)

2.3 PORUCHY KOMUNIKACE

Naslouchání může být výrazně ovlivněno poruchami komunikace, proto jsem považovala zařazení této kapitoly za nezbytné. Komunikačním poruchám lze aktivním nasloucháním (pojednávám o něm níže) účinně předcházet.

O poruchách komunikace hovoříme tehdy, pokud mezi komunikátorem a komunikantem dochází k úbytku informací nebo k jejich zkreslení.

Typy poruch:

- **Vzniklé poruchou v komunikačním kanále.** K úbytku informací nebo jejich deformaci dochází vlivem hlučného prostředí, nedoslýchavostí, nesoustředěností nebo špatným podáním komunikátora.
- **Vyplývající z nejasnosti smyslu slov.** Používání vícevýznamových slov.
- **Na bázi metakomunikace.** Metakomunikativními faktory jsou výraz tváře, kontext situace, emotivní akcentace, sociální role a status.

- **V průběhu konfliktních situací:**
 - a) hrubě destruktivní komunikace- tendence podlomit postoje a názory druhého s cílem člověka ponížit a urazit
 - b) autoritářská komunikace- vnútit druhému vlastní postoje, názory
 - c) disjunktivní komunikace- odpoutání, jedinec registruje zprávy, není však jimi ovlivněn, podněty zpracovává s humorem
 - d) pseudokomunikace- formální, např. o počasí
 - e) nonkomunikace- faktické přerušování komunikace, i když přítomnost partnerů trvá
- **Podvědomé poruchy řečového projevu.** Lidé se dopouštějí chyb, kterých si nejsou vědomi, např. nedokončené započaté věty, přeřeknutí, zakoktání se. Mohou to být ukazatelé momentální tísně. Na verbální dovednosti ukazuje i četnost tzv. **parazitních slov**= výrazy, které projev znehodnocují, nejsou nositeli významu- prostě, takže, tedy...

Učitel se musí komunikačním poruchám, ke kterým by mohlo během vyučování docházet, vyvarovat. Pokud by k nim došlo, žák by mohl nesprávně pochopit sdělení, informace by se během přenosu mohli ztrácet a komunikace by přestala být efektivní. Všechny výše zmíněné poruchy se mohou na 1. stupni ZŠ velice snadno vyskytnout. Podle mého názoru nejčastěji dochází k poruše v komunikačním kanále. Vyučující by měl proto přizpůsobit prostředí třídy tak, aby ke ztrátám při přenosu informací k žákům nedocházelo. Jen otevřené okno, kterým do třídy vniká hluk z ulice, může odpoutávat pozornost a snižovat slyšitelnost přijímaných informací. Učitel by měl svůj mluvený projev přizpůsobit velikosti třídy. Musí mluvit dostatečně nahlas, aby i žáci v zadních lavicích dobře slyšeli a nedocházelo tak ke ztrátám informací v komunikačním kanálu. Druhou nejfrekventovanější poruchou, ke které během vyučování dochází, je podle mého názoru nepřesné vyjadřování učitele, vyplývající z nejasnosti smyslu slov. Učitel by neměl během výuky používat vícevýznamová slova, která by mohla způsobit to, že žáci informaci pochopí s jiným významem, než byl učitelův záměr. Během vyučování by se měl učitel také vyvarovat podvědomým poruchám řečového projevu. Pokud by zejména učitel na 1.

stupni nedokončoval věty a v návalu myšlenek skákal z jednoho tématu na jiné, mohl by žákům, kteří ještě nejsou na takové úrovni soustředění, aby stíhali vše vnímat nebo domýšlet učitelovy nedokončené věty, znemožnit pochopení předávaných informací. Vyučující by se měl také vyvarovat používání parazitních slov během svého mluveného projevu. Žáci jsou velice vnímaví a na 1. stupni se často snaží kopírovat učitelův projev, snadno by tak mohlo dojít k osvojení těchto nežádoucích, význam nenesoucích slov.

2.4 DRUHY KOMUNIKACE

Pro rozvoj komunikačních dovedností jsou kromě poruch komunikace důležité také její jednotlivé druhy.

Ve své knize *Komunikační dovednosti v praxi* Mikuláščík (2003) dělí velké množství druhů komunikace, proto jsem se rozhodla vybrat jen ty, které se nejvíce využívají během školního vyučování.

Komunikace záměrná. Komunikátor má kontrolu nad tím, co prezentuje.

Způsoby komunikace odpovídají záměrům komunikátora.

Komunikace nezáměrná. Komunikátorova prezentace projevu je jiná, než byl jeho původní úmysl. Tréma a emoce mohou ovlivňovat výsledek.

Interpersonální komunikace. Komunikace mezi dvěma. Interpersonální komunikace může probíhat formou dialogu, interview nebo vyjednávání, během kterého je využíváno všech dostupných komunikačních prvků. Během interpersonální komunikace můžeme více využívat zpětnou vazbu. Může při ní docházet k určitým zkresleným představám o tom, jak působíme na toho druhého, i když psychologický komunikační šum obvykle bývá minimální.

Skupinová komunikace. Kvůli většímu počtu komunikátorů, kteří chtějí sdělovat informace nebo své názory, myšlenky a postoje, je skupinová komunikace složitější než komunikace mezi dvěma lidmi. Během této komunikace může docházet k **intruzi** (skákání do řeči). Intruze vyvolává zmatek, spory a konflikty, proto je důležité se ve skupině řídit stanovenými pravidly.

Dyadická, jednostranně řízená komunikace. Probíhá mezi dvěma lidmi, kde jeden je závislý a podřízený a druhý v mocenské pozici, např. vedoucí- podřízený pracovník nebo učitel – žák. Učitel určuje kdy, o čem a jak dlouho má či nemá žák mluvit.

Jednosměrná komunikace. V této komunikaci se nestřídají role mluvčího a vnímajícího, jeden mluví a druhý poslouchá. Forma, charakteristická pro autoritativní přístup.

Dvousměrná komunikace. Dvousměrná komunikace je opakem komunikace jednosměrné. Role komunikátora a komunikanta se střídají. Účastníci komunikace mají velký prostor pro spontánnost projevu a zpětnou vazbu.

Komplementární komunikace. Reciproční komunikace z pozice rolí, které se doplňují: (právník – klient, lékař – pacient, učitel – žák, manžel – manželka, vedoucí – podřízený).

Tváří v tvář. Účastníci komunikace stojí nebo sedí přímo proti sobě. Reagují bezprostředně, vzájemně a okamžitě.

Zprostředkovaná komunikace. Komuniké se dostává k příjemci prostřednictvím médií (rozhlas, televize, telefon, fax nebo také nějaký jiný člověk jako prostředník).

Psaná komunikace. Informace jsou sdělovány pomocí knih, novin, časopisů, dopisů, výročních zpráv, zápisů z porad, billboardů, zápisníků ...(M. Mikulášek, 2003)

Verbální komunikace. Komunikátor předává komuniké pomocí slov. Podrobněji viz dále.

Neverbální komunikace. Neverbální komunikace doplňuje komunikaci verbální. Můžeme ji ale použít i samostatně k vyjádření postojů a emocí. Podrobněji viz dále.

Komunikace činem. Činem můžeme vyjádřit své postoje, názory, ovlivňování nebo pomoc. Když chceme, aby někdo dělal něco jinak, nemusíme mu nic říkat, ukážeme mu to. Činem můžeme také vyjadřovat pozornost vůči druhým, galantnost vůči ženám, pomoc těm, kteří to potřebují. (Mikuláščík, 2003)

Ve škole se žáci nejčastěji setkávají s těmito druhy komunikace- interpersonální a skupinová komunikace, paralingvistická komunikace, komunikace verbální, neverbální

nebo komunikace činem. Interpersonální komunikací se žáci učí komunikovat formou dialogu, interview nebo vyjednávání, využívají všech dostupných komunikačních prvků, zpětnou vazbu. Při skupinové komunikaci se žáci učí komunikovat s větším počtem lidí, kteří chtějí také předat své sdělení ostatním, proto se žáci musí naučit dodržovat pravidla, díky kterým se vyhnou potížím, která by mohla nastat, např. skákání do řeči. Během paralingvistické komunikace se žáci učí vnímat tempo řeči, hlasitost, plynulost a mnoho dalších aspektů. Verbální, neverbální komunikaci a komunikaci činem učitelé využívají během každé vyučovací hodiny. Je důležité, aby jednotlivé druhy komunikace používali správně, neboť žák se pozorováním učí, jak je využívat.

Do verbální komunikace zařazujeme paralingvistické aspekty verbální komunikace. Do neverbální komunikace patří mimika, gestika, kinezika, pohledy, proxemika, posturologie, haptika, paralingvistika, sdělování úpravou zevnějšku.

V následujících kapitolách budu tato témata rozebírat podrobněji.

2.5 VÝZNAM VERBÁLNÍ KOMUNIKACE VE VZTAHU KE VZDĚLÁNÍ

Verbální komunikace probíhá prostřednictvím jazyka. Je to vyjadřování pomocí slov. Můžeme ji dělit na přímou- zprostředkovanou, mluvenou- psanou, živou nebo reprodukovanou.

Verbální komunikace je neodlučitelnou součástí vyučovacího procesu ve všech svých podobách. Verbální komunikaci je věnována pozornost různých oborů. Nejnámějším z nich je lingvistika (jazykověda).

Verbální komunikace má v životě člověka velký význam. Je nezbytná pro život ve společnosti a je podmínkou myšlení. Pomocí verbální komunikace dochází k přenosu informací a tím i učení a vzdělávání. Člověk, který bude delší dobu bez možnosti komunikace s jinými lidmi, to může začít prožívat jako deprivaci.

Verbální komunikace je doprovázena a dotvářena neverbální komunikací a svrchním tónem řeči.

„Slovo je složeno z písmen a slovem je proto, že označuje určitý více či méně konkrétní předmět, který je lidem známý sám o sobě a současně je také lidem znám jeho designát.“ (Mikuláščík, 2003, s. 113)

„ Slova označující abstraktní jevy, pocity nemusí být všemi lidmi tak jednoznačně chápána jako slova označující konkrétní objekty. Například slova svoboda nebo nenávisť mohou být chápána každým člověkem odlišně, protože mají silný konotativní význam a protože také souvisí s určitými životními zkušenostmi každého jedince.“ (Mikuláščík, 2003, s. 114)

„Moc slova je obdivuhodná; dovede pohládit i urazit, obveselit i zarmoutit, vyléčit a někdy i zabít. Je nositelem příběhů, názorů, přenáší nejen myšlenky, ale i city.“ (Vyšetejn, 1995, s. 7)

Do verbální komunikace zařazujeme paralingvistické aspekty verbální komunikace. Do neverbální komunikace patří mimika, gestika, kinezika, pohledy, proxemika, posturologie, haptika, paralingvistika, sdělování úpravou zevnějšku.

V následujících kapitolách budu tato témata rozebírat podrobněji.

2.6 PARALINGVISTICKÉ ASPEKTY VERBÁLNÍHO PROJEVU UČITELE 1. STUPNĚ A JEJICH VLIV NA ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U ŽÁKŮ

„Paralingvistika je dotváření denotačního významu jazyka konotativními prvky, svrchními tóny řeči, tím, co řečník zesiluje, nebo zeslabuje, zpochybňuje, nebo potvrzuje v obsahu projevu, dává najevo postoj, zaujetí, vřelost, sympatii, zlobu. Ale mohou to být také prvky nevědomé a podvědomé, chyby ve verbálním projevu, které nejsou záměrem mluvčího.“ (Mikuláščík, 2003, s. 119)

U sdělení, která probíhají ve škole, můžeme odlišit obsahovou a formální stránku. Zde se zabýváme formální stránkou řeči, tím, jak je sdělení řečeno, paralingvistikou. Její problematiku si můžeme rámcově přiblížit touto formulací: *„Zabývá se tím, co se při písemném přepisu z mluvené řeči ztrácí.“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 59)*

Dále paralingvistické aspekty verbální komunikace volně interpretuji dle Mikuláščíka, 2003.

HLASITOST VERBÁLNÍHO PROJEVU

Intenzita projevu vypovídá o tom, jak silně je mluvčí zaujat věcí, o které mluví nebo jakou měrou chce přilákat pozornost posluchače. Při delším projevu by měl komunikátor- učitel hlasitost obměňovat, aby jeho řeč nebyla monotónní. Jinak by jeho projev mohl působit nudně a tlumivě, žáci by se mohli přestat na výklad soustředit.

Tichou řečí se většinou vyznačují nesmělí a stydliví lidé. Hlasitá řeč může znamenat vitalitu, sebevědomí, ale také přátelskost a uvolněnost. Hlasitým projevem se ale mohou vyznačovat lidé se špatným sebeovládáním.

Učitel musí zvolit ideální hlasitost s ohledem na velikost třídy nebo přítomnost rušivých vlivů, aby nedocházelo ke ztrátám informací v komunikačním kanálu.

VÝŠKA TÓNU ŘEČI

Každý člověk má výjmečný hlas. Liší se výškou i zabarvením hlasu, díky součtu kmitočtů. Barva a výška hlasu ovlivňuje, jak je vnímána zpráva od mluvčího. Studiemi bylo zjištěno, že důvěryhodnější a přesvědčivější je hlouběji položený hlas.

RYCHLOST VERBÁLNÍHO PROJEVU

Rychlost řeči je u lidí velmi rozdílná. Někteří mluví rychleji, jiní naopak pomaleji. Rychlá řeč se obtížněji vnímá. Vnímající se musí hodně soustředit, aby postřehl všechny informace, a to vede k snadnější unavitelnosti. Učitel by měl zvolit takové tempo, aby žáci stihli zaznamenat všechny informace. Zvláště učitel na 1. stupni ZŠ by měl mluvit pomaleji, aby žáky udržel déle soustředěné a zbytečně je rychlým tempem nevyčerpával. Obtížněji vnímají rychlou řeč lidé, kteří mají své osobní tempo pomalejší.

Tempo řeči by se mělo přizpůsobovat tomu, co říkáme. Řeč, která má obsah obtížnější pro pochopení, důvěrné věci nebo významné informace by měl učitel říkat

pomaleji a důrazněji. Citově vzrušující obsah řeči bývá sdělován rychlejším tempem. Rychleji také lze prezentovat technická a věcná témata.

Rychlost reakce odpovědi na otázku, která je nám položena, je velice rozdílná. Na některé otázky odpovíme hned, u jiných můžeme váhat. To může také prozrazovat něco o vztazích mezi lidmi. Žákům, kteří jsou více nervozní, bude odpověď trvat déle než žákům beztrémovým. Učitel by proto na žáka neměl spěchat, ale ponechat mu vhodný čas na odpověď.

Lidská řeč se odlišuje i ve standardu rychlosti. Pro lidi impulzivní a temperamentní je charakteristické rychlé tempo řeči. Dobrý učitel musí svůj temperament potlačit, řeč zpomalit a vhodně tempo přizpůsobit žákům, které by rychlou řečí zbytečně vystavoval velkému soustředění a unavoval je. Pomalé tempo bývá projevem věčnosti, rozvahy a vyrovnanosti nebo také váhavosti.

OBJEM ŘEČI

Množství slov, které člověk produkuje za určité časové období. Množství produkovaných slov je individuálně odlišné. Výzkumy bylo zjištěno, že ženy produkují více slov než muži, řádově více než dvojnásobek.

„Tříleté dítě vyprodukuje za den 15 000 až 20 000 slov, děvčátka dokonce 30 000 slov. Dospělý muž vysloví denně 10 000 až 12 000 slov, dospělá žena v průměru 26 000 slov.“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 60)

Někteří lidé vyprodukují denně velmi málo slov, jsou nemluvní. Měli bychom znát důvod, proč tomu tak je. Učitel by se měl snažit své žáky co nejvíce poznat, aby zjistil, jací jsou. Zabrání tak tomu, aby žáky, kteří jsou méně výřeční nebo stydliví, stresoval příliš častým vyvoláváním a nuceně je vtahoval do komunikace. Neznamená to ale, že je nebude vyvolávat a bude je vynechávat z komunikace. Naopak by se měl snažit pomalu a trpělivě z nich stud odbourávat a pozvolna je nenuceně vtahovat do komunikace. Žáky, kteří jsou naopak komunikativní příliš a chtějí odpovídat téměř na vše, by měl vyučující naučit tomu, že musí mít prostor pro komunikaci všichni a často jim připomínat pravidla, která by měli během rozhovoru dodržovat.

Důležitost objemu řeči se zvyšuje zejména v rozhovoru mezi dvěma a více lidmi. Poměr verbální aktivity účastníků a respektování poměrně stejných časových vstupů je důležitou podmínkou úspěšné komunikace. Nedochozí pak k **intruzi** (skákání do řeči) mezi účastníky. Déletrvající intruzi mezi účastníky označujeme jako **dueto**.

„Malá produkce slov často naznačuje velkou vnitřní tíseň, úzkost, strach žáka promluvit před člověkem, který má velkou autoritu. Méně citliví učitelé tyto stavy mylně ztotožňují s neznalostí učiva, s nepřípravou žáka, a reagují proto velmi nepřiměřeně. Malá produkce slov souvisí rovněž s obavami žáka v situacích, kdy se hovoří o ošidných tématech, např. o osobním postoji k něčemu, o osobních problémech.“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 60)

PLYNULOST ŘEČI, POMLKY, FRÁZOVÁNÍ

Pomlky můžeme používat úmyslně i nevědomky. Neúmyslné pomlky mohou snižovat úroveň projevu, působí většinou rušivě. Úmyslné pomlky mají v projevu různý význam, zesilují účinnost projevu. Frázování usnadňuje chápání obsahu zprávy.

Pomlku můžeme chápat jako výzvu, očekávání, zvyšuje pozornost. Pomlky dávají posluchači prostor pro přemýšlení. Mohou být také projevem bezradnosti, váhání, nejistoty, rozpaků nebo nesoustředěnosti. Během pomlky hledá komunikátor správné výrazy nebo vhodná slova.

Příliš velká plynulost neupoutává pozornost posluchačů. Nejvhodnější je střídání rychlosti, tempa, plynulosti s pomlkami. Pomlkami klademe na slova různý důraz.

Aby byl projev pro posluchače zajímavý, měl by komunikátor měnit tempo řeči, ve správné chvíli udělat pomlku nebo zdůraznit akcent. Důležité jsou i změny v zabarvení hlasu a rychlost řeči.

Pomlky mezi slovy by neměly být kratší než půl vteřiny. Řeč by pak mohla působit nepřírozně a zmateně.

Učitel 1. stupně ZŠ by měl s pomlkami umět vhodně pracovat. Pokud je během vyprávění vhodně využívá, zvyšuje tak napětí v ději a žáky udržuje soustředěné. Učitelé,

kteří během řeči střídají rychlost, tempo, plynulost s pomlkami a mění zabarvení hlasu, dokáží i při pro žáky méně zajímavém výkladu svým projevem zaujmout a učení je tak mnohem efektivnější.

Ve třídě slyší učitelův hlas velký počet žáků. Proto ze záchvěvu jeho hlasu vyslechnou více než učitel z hlasu každého z nich, když jim naslouchá jednotlivě. Každý učitel by se měl cvičit v tom, aby z tónu žákova hlasu dokázal vyčíst, co se s ním pravděpodobně děje. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 60)

BARVA HLASU A EMOČNÍ NÁBOJ

Emoce dává mluvčí většinou najevo pomocí změn hlasového zabarvení nebo změnou intonace. Vyjadřují se tak dlouhodobé ale i krátkodobé emoční stavy, nálady. Melodičnost hlasového projevu výrazně zesiluje svůj účinek.

Monotónní projev je vnímán jako nudný a chladný, proto by se učitel měl monotónnosti vyvarovat, jinak neudrží své žáky v pozornosti. S melodičností by to ale neměl přehánět, řeč by pak mohla znít nepřirozeně.

Lidé individuálně rozeznávají melodii hlasu. Někteří dovedou zaregistrovat i jemné záchvěvy hlasu a z toho poznat, co se děje v mysli partnera. Citlivější na neverbální signály bývají ženy.

„Učitel se může cvičit v analýze tónu, jímž mluví žák, který je dobře připraven, a tónu, jímž mluví žák nepřipravený. Může sledovat, jakým tónem mluví žák s ním a jakým tónem se spolužáci o přestávce.“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 60)

KVALITA ŘEČI

Určuje míru věcnosti, přesnosti a srozumitelnosti sdělení.

SLOVNÍ VATA

Slovní vata je označení pro slova, která jsou nevědomě používána jako stereotypní výplň mezi slovy nebo větami. Slovní vatu mluvní používá během pomlky, když hledá vhodná slova. Vyskytuje se také v situacích, kdy je mluvní více ztrémován. Nejčastěji to bývají různá citoslovce, adjektiva např. že ano, prostě, abych pravdu řekl, tedy...

Učitel by se měl snažit co nejvíce se vyvarovat používání parazitních slov- slovní vaty v řeči. Pokud jsou používána ve velké frekvenci, mohou být pro žáky až nepříjemná a znehodnocovat projev. Děti v mladším školním věku jsou velmi vnímavé a mohly by si parazitní slova podle vzoru učitele osvojit také.

CHYBY V ŘEČI

Patří sem artikulační chyby, nesprávná výslovnost některých písmen, huhlání, přeříkávání, zadrhávání, koktání, polykání koncovek, nevhodně používaná slova, ale také přehnané artikulování. Zařazujeme sem také různé zvuky, jako jsou ehm, ááá...

Chybou je také zabíhavé myšlení. Mluvní začne mluvit o určitém tématu a po chvíli přeběhne k jinému, aniž by to původní dokončil. Je to důkaz malé koncentrace.

(Mikuláščík, 2003)

Výše zmíněných chyb v řeči by se učitel neměl dopouštět vůbec. Jeho mluvený projev má být pro žáky vzorem, proto je učitelova bezchybná výslovnost základem. Pokud by se chyby v řeči vyučujícího vyskytovaly, nejen že by si je žáci mohli chybně osvojit také, ale mohlo by díky nim docházet i k poruchám přenosu informací a špatnému porozumění sdělení.

Správné používání paralingvistických aspektů řeči je pro učitele velice důležité. Učitel musí svůj projev přizpůsobovat žákům tak, aby byl co nejefektivnější. Přizpůsobuje své tempo, hlasitost, plynulost řeči i objem předávaných slov, věkovým zvláštnostem žáků. Řeč nesmí být příliš rychlá, tichá, monotónní, obsahovat příliš velký počet

předávaných slov atd., jinak by sdělení přestalo být zajímavé, mohlo by dojít ke ztrátám informací.

Učitelova řeč je vzorem pro rozvoj řeči žáků, proto je nezbytné, aby se v učitelově projevu nevyskytovaly chyby. Žáci si všímají všech možných aspektů jeho řeči. Pokud by se v učitelově řeči vyskytovaly chyby, mohlo by dojít k tomu, že si je žáci osvojí a zafixují také.

2.7 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE A JEJÍ VÝZNAM VE VYUČOVÁNÍ

Je to mimoslovní komunikace, celý komplex mimoslovních signálů- řeč těla. Pravděpodobně je neverbální komunikace starší než řeč. S řadou projevů se setkáváme i u zvířat. Antropolog Albert Mehrabian zjistil, že pouze 7% informací, získávaných během rozhovoru, nám poskytují slova. 38% získáme z tónu a barvy hlasu a 55%, což je nejvíce, z řeči lidského těla. Oba druhy komunikace verbální i neverbální probíhají za normálních okolností současně. Řeč je doprovázena gesty, výrazy obličeje, pohledy...(M. Mikuláščík, 2003)

J. Křivohlavý (1988, 1993) precizně rozebírá jednotlivé prvky neverbální komunikace.

Nonverbální komunikace je dle Nelešovské, 2005, vyjadřována:

- **výrazy obličeje** (mimika),
- **pohledy** (řeč očí),
- **pohyby** (kinetika),
- **fyzickými postoji** (konfigurací všech částí těla),
- **gesty** (gestika),
- **dotekem** (haptika),
- **přiblížením či oddálením** (proxemika),
- **tónem řeči**,
- **úpravou zevnějšku a životního prostředí.**

Otázkou, co si sdělujeme beze slov, se nejvíce zabývá J. Křivohlavý.

Mimoslovně se nedá sdělit vše. Beze slov nejde vyjádřit např. dilema nebo volba mezi dvěma možnostmi. Nejde také sdělit „nic“- např. nic nevidím, nic necítím- nejde se nijak nechovat.

Mimoslovně si sdělujeme:

- **emoce**- pocity, nálady, afekty,
- **postoje a vztahy k druhým,**
- **aktuální psychický stav,**
- **zájem o sblížení**- navázání intimnějšího styku,
- **snahu vytvořit u druhého dojem o tom, kdo jsem já,**
- **snahu o změnu postoje partnera**
- **snahu o řízení vývoje dalšího vzájemného styku.** (Mikuláščík, 2003)

2.7.1 MIMIKA- ŘEČ OBLIČEJE

Ve tváři se nejvíce odráží naše emoční prožívání. Mimikou vyjádříme např. radost, smutek nebo nenávisť. Příjemný úsměv a tvář se velmi výrazně podílejí na oblíbenosti a úspěšnosti v jednání s jinými lidmi. Žáci velice citlivě vnímají učitelovu mimiku. Jen z výrazu v jeho obličeji dokáží pochopit, co jim tím sděluje. Stačí mírné zamračení, aby žák pochopil, že se např. nevhodně chová nebo naopak z krátkého úsměvu pozná, že učitele např. potěšil správnou odpovědí. Čím častěji je učitel se svými žáky, tím lépe se naučí „číst v jejich obličejích“ a oni naopak v jeho.

Nelešovská (2005) v knize *Pedagogická komunikace v teorii a praxi* cituje:

„Lidská tvář má velice bohatý komunikační potenciál. Je v první řadě důležitým sdělovačem emocionálních stavů. Odráží vzájemné postoje lidí, kteří spolu jednají, poskytuje zpětnou vazbu v rozhovoru, tj. odpověď na to, co jsme druhému člověku řekli. Někteří badatelé se dokonce domnívají, že z hlediska komunikace je tvář vedle slova

druhým nejdůležitějším sdělovacím prostředkem v mezilidském vztahu...“ (Knapp, 1978). (Nelešovská, 2005, s. 47)

P. Ekman zjistil, že nám obličejové svaly umožňují více než tisíc různých výrazů obličejů. Hbitost těchto svalů nám umožňuje dělat rozmanité výrazy v minimálním čase.

FUNKCE MIMICKÝCH PROJEVŮ

- *Sdělování kulturně tradovaných gest-daných nepsanou sociální normou určité země (zdvořilostní úsměv apod.).*
- *Tzv. instrumentální pohyby (např. výrazy obličeje při kýčání, při zívání).*
- *Nejčastější je sdělování emocí- citů a pocitů, nálad, citových prožitků a afektů. (Nelešovská, 2005, s. 47)*

Abychom pochopili vztah, který je mezi výrazem obličeje a emocionálním stavem člověka, musíme vědět, kolik druhů emocí rozpoznáváme a kolik druhů mimických výrazů od sebe odlišujeme. Podle výzkumů člověk dokáže s velkou přesností odlišit **sedm primárních emocí** ve výrazech obličeje:

- štěstí- neštěstí,
- neočekávané překvapení- splněné očekávání,
- strach a bázeň- pocit jistoty,
- radost- smutek,
- klid- rozčilení,
- spokojenost- nespokojenost, až znechucení,
- zájem- nezájem.

Struktura tváře při mimických projevech a význam různých zón v obličeji

Mnoho lidí si myslí, že tvář je nedílný celek a emoce se odráží v celé tváři. Podle výzkumů je lidská tvář složena z různých oblastí. Určitá emoce se projevuje více v určité oblasti. Podle P. Ekmana můžeme rozlišovat tyto složky a oblasti:

- oblast čela a obočí,
- oblast očí a víček
- oblast dolní části obličeje, zahrnující tváře, nos a ústa.

- **Bolest** se projevuje hlavně v horní části obličeje- víčka, obočí, čelo.
- **Štěstí** je nejvíce čitelné z oblasti dolní části obličeje.
- **Překvapení** se dá správně určit z každé zóny obličeje- nejpřesněji ale z oblasti čela a obočí.
- **Smutek a strach** se nejpřesněji určí z oblasti očí a víček.
- **Rozčilení** se rozkládá do celé plochy obličeje- není lokalizováno v žádné zóně. (Nelešovská, 2005)

Během vyučování děti vysílají celou řadu zpráv svými mimickými projevy. Učitel by měl být schopný tyto zprávy přijímat a dešifrovat, díky tomu lépe porozumí svým žákům. I učitel samozřejmě může tímto způsobem vysílat řadu zpráv ke svým žákům během vyučování. Pokud je umí žáci dešifrovat, stačí jen malý úšklebek, zamračení učitele a žák ví, co to znamená. Učitel nemusí celou třídu rušit sdělením, které je směřováno pouze k jednomu žákovi.

2.7.2 POHLEDY- ŘEČ OČÍ

Pohledy jsou jedním z nejdůležitějších způsobů sdělování. Obsahují tyto prvky:

Zaměření pohledu- kam pohled směřuje. Psychology zajímají tzv. terče- tím je předmět nebo detail. Sociologové hovoří o terčích, kterými jsou druzí lidé. Ve škole je důležité, kam směřuje učitelův pohled a kam se dívá žák. Zda pozoruje učitele nebo se dívá někam jinam. Nejcitlivějším okamžikem je setkání pohledů z očí do očí.

Doba trvání bodového zaměření pohledu- doba, po kterou člověk směřuje svůj pohled na určitý terč. Velice citlivě je vnímána délka, při které je pohled zaměřen na oblast očí- pohled z očí do očí. Pokud je doba pohledu na určitou osobu moc příliš dlouhá, může být vnímána negativně – jako „civění“. Učitel delším pohledem může žákovi sdělovat mnoho informací, např. to, že vyrušuje.

Četnost pohledů- učitel je v očním kontaktu s celou třídou. Průběžně se jeho oči zastavují u jednotlivých žáků. Žáci velice citlivě vnímají častost učitelových pohledů, které směřují k nim a porovnávají to s ostatními spolužáky. Četnost vnímají, aniž by pohledy přímo počítali.

Sled pohledů- sekvence- pozorujeme, kdy se učitel na koho podíval. Na jakého žáka se díval dříve, než se podíval na daného žáka, na koho potom. Obdobné je to i u žáků. Potom, co se žák podívá na tázajícího učitele, se může pohledem „zeptat“ spolužáka, jestli je jeho odpověď správná. Nebo naopak, jako první podívá na spolužáka a až poté na učitele.

Celkový objem pohledů- počet pohledů a doba trvání, po kterou se učitel díval na určitého žáka. Jejich sečtení nám dává údaj o celkovém objemu pohledů. Je ukazatelem sociálního zájmu. Žáci jsou na objem učitelových pohledů neobyčejně citliví.

Úhel pootevření očních víček- na druhou osobu se můžeme dívat s úplně otevřenými nebo naopak přivřenými očima. Odlišujeme od sebe s 95% jistotou celkem 35 různých úhlů pootevření víček.

Průměr zornice-velikost pupily- je přímo úměrný s intenzitou emocionálního stavu člověka.

Odklon směru pohledu- při pohledu na určitou osobu buď máme obličej natočený přímo tam, kam se díváme, nebo se můžeme dívat jen „po očku“ nebo zpod řas při skloněné hlavě apod.

Tvary a pohyby obočí- obočí může měnit svůj tvar. K těmto změnám dochází pohybem obočí a následné deformaci kůže. Výzkumy, zabývající se tvarem obočí uvádějí více než 40 druhů deformace obočí.

Tvary vrásek kolem očí- během upřeného pohledu často dochází k deformaci kůže v oblasti očí- na čele nad očima, po stranách očí, uprostřed mezi očima i u kořene nosu. I toto zvrásnění má svůj komunikační význam. (Nelešovská, 2005)

2.7.3 KINEZIKA- ŘEČ POHYBŮ

Kinezika je pojem zahrnující všechny druhy pohybů. Pohyby konkrétních částí těla označujeme speciálními názvy. Např. **chirognomie** je součástí kineziky a zabývá se pohyby rukou. **Gestika** pak pojednává o pohybech rukou, které doplňují nebo zastupují slovní projev.

Bylo zjištěno, že při odlišně vedené konverzaci také docházelo ke změně svalového napětí účastníků rozhovoru. Při vyšším psychickém napětí během rozhovoru elektromyografické záznamy prokázaly výskyt elektrických potenciálů vysokých amplitud ve svalech, které běžně doprovázejí reálné pohyby.

Řeči pohybů je velmi náročné sledovat a při vyučování ve škole se nesnadno využívá, učitel by musel velmi dobře pozorovat. Ve školství je hodně uplatňovanou částí kinetiky **gestika**. (Nelešovská, 2005)

2.7.4 GESTIKA- ŘEČ GEST

Gesta – jsou to pohyby mající značný sdělovací účel. Gesta mohou slovní projev zastupovat nebo ho jen doprovázejí. I když jsou gesta většinou záležitostí rukou, nejde jen o ně, ale o pohyby jakékoli části těla. Gesta jsou součástí kineziky a mezi pohyby sehrávají nejvýraznější roli.

Funkce gest

- Gesta napovídají, co je myšlenkou sdělení. To je doprovázeno celým souborem pohybů.
- Gesta naznačují to, co můžeme říci slovem, ale přece jen je srozumitelnější, když to ukážeme. Např. když učitel v hlučné třídě uhodí pěstí do stolu, srozumitelně žákům naznačí, co má v plánu udělat, aby prosadil své přání.
- Gesta zvyšují názornost sdělení.
- Gesta mohou v různých situacích vyjadřovat pravý opak toho, co sdělujeme pomocí slov. Např. během vyučování při výchovném konfliktu. Učitel nachytá žáka, který po třídě hází křídou a řekne: „Klidně hod' znovu.“ Gestem ale dá žákovi najevo, co se stane, jestli nepřestane.

Vědomé a nevědomé používání gest

I když většinu gest používáme vědomě, může se nám stát, že uděláme nějaké gesto bez našeho vědomí.

Kulturní vliv formující gesta

V naší kultuře můžeme spatřit tento vliv např. u pravidel pohybové etikety. To jsou nepsaná pravidla společenského chování a zákony chování v určité skupině.

Etnické vlivy formující gesta

Gestikulace různých národů je odlišná. Můžeme poukázat na francouzskou eleganci, italskou výbušnost nebo anglickou zdrženlivost. (Nelešovská, 2005)

Také během školního vyučování je velmi důležité správně používat gesta. Ani sebelepší téma žáky nezaujme, pokud bude učitel prkenně stát před třídou. S používáním gest bychom to ale samozřejmě neměli přehánět.

2.7.5 POSTUROLOGIE- SDĚLOVÁNÍ FYZICKÝMI POSTOJI

Posturologie se zabývá studiem **poloh těla**. Už jen tím, že člověk zaujme určitou polohu těla, rukou, nohou, hlavy, dává druhým najevo, jaký je jeho psychický postoj. Jestli přátelský nebo nepřátelský a jestli s nimi bude jednat dál nebo jednání ukončuje. Učitel může stejně tak jako mimikou a gestikou i posturologií žákům sdělovat mnoho informací beze slov. Naopak by vyučující měl poznat, co mu žák polohou, kterou zaujímá, sděluje. Pouze z toho, že žák stojí s předkloněnou hlavou můžeme poznat, že např. lituje svého činu.

Základní tělesné polohy a postoje

Ve fyziologii se zabýváme třemi základními polohy člověka- **vstoje, vsedě, vleže**. Části těla mohou zaujímat rozmanité polohy. Jestliže jsou ve vzájemné poloze dvě části těla při téže základní i tělesné poloze, hovoříme o **kompozici**. Jde-li o vystižení vzájemných poloh všech částí těla při dané základní tělesné poloze, jde o tzv. **konfiguraci**. Určitá konfigurace tak zahrnuje nejen zcela konkrétní polohu rukou a nohou, ale i polohu těla, krku, hlavy apod. – schoulení, zaklonění atd. u téže základní tělesné polohy (např. vstoje). **Poziturou** se pak rozumí celek, který udává jednak základní tělesnou polohou, jednak polohovou konfiguraci všech částí těla. Nejde však jen o popis různých fyzických postojů či o vystižení všech druhů poloh, kompozic, konfigurací a pozitur, ale především o nalezení určitého řádu, který zde panuje – např. ve vztahu mezi různými druhy poloh a určitým významem sdělení.

Vzájemná poloha dvou lidí v interakci

Když je člověk sám, zaujímá obvykle odlišnou polohu, než když ví, že je někým sledován nebo když je ve společnosti jednoho nebo více lidí. Poloha, kterou v průběhu hovoru jeho účastníci zaujmají, o nich vypovídá, jak moc je pro hovořící konverzace důležitá a jak je pro něj důležité naslouchajícího přesvědčit. Pro učitele a všechny pedagogické pracovníky je toto velice důležité. Z postoje učitele nebo pedagogického pracovníka musí být znát zaujetí pro téma, o kterém se žáky hovoří. Podle polohy naslouchajícího žáka pak poznáme, do jaké míry ho sdělované informace zajímají.

(A. Nelešovská, 2005)

2.7.6 HAPTIKA- SDĚLOVÁNÍ DOTEKEM

Termín haptika zavedl lingvista Williamem Austinem. Jde taktilní kontakt (dotek).

Dotek zahrnuje:

- příjem zpráv o působení tlaku, který působí deformaci kůže,
- příjem zpráv o působení tepla,
- příjem zpráv o působení chladu,
- příjem zpráv o vlivu podnětu, které působí bolest,
- někdy bývá zařazován i smysl pro vibrace, který registruje chvění.

Při doteku dvou lidí nehovoříme jen o samotném dotyku, ale i o tom, jaká část těla se druhé osoby dotkla a charakterizujeme i druh tohoto doteku. Může se jednat o podání ruky, stisk, objetí, pohlazení, políbení, štípnutí, apod. Dotek může znamenat projev přátelství či nepřátelství. (Nelešovská, 2005)

Sdělování dotykem je významné díky mimořádné citlivosti kožního smyslu. Jen podáním ruky sdělujeme druhému, jestli je vítán, nebo přišel nevhod. Velmi jemným dotykem ruky můžeme žáka povzbudit, ale i ukáznit. Žák z pouhého dotyku, např. když mu učitel položí ruku na rameno, pozná, že má příklad dobře. Dalším příkladem může být položení učitelovi ruky na žákovu hlavu, to může znamenat např. to, že žák vyrušuje. Je mnoho způsobů, jak může učitel se žáky pomocí haptiky komunikovat. Důležité však je, aby dotykům žáci správně porozuměli, pochopili, co tím učitel myslel. Proto je smysluplné doprovodit dotyk ústním komentářem.

2.7.7 PROXEMIKA- SDĚLOVÁNÍ PŘIBLÍŽENÍM A ODDÁLENÍM

I přiblížením nebo naopak oddálením se druhé osobě předáváme nějaké sdělení.

Osoby, které spolu komunikují, mají svou osobní zónu. Je to myšlená čára, prostor kolem člověka. Její překročení může u člověka vyvolat nepříjemné pocity. Každý jedinec má různě velkou osobní zónu. Ta se mění podle okolností. Hledání přijatelné vzdálenosti není jednoduché, pokud se setká dvojice s hodně rozdílnou osobní zónou. (Nelešovská, 2005)

2.7.8 STRUKTURA ZÓNY

Osobní zónu si lze představit jako mýdlovou bublinu obklopující člověka. Člověk je ve středu bubliny. Člověk má několik takovýchto bublin o různém poloměru. Proxemika rozlišuje podle E. T. Halla čtyři druhy těchto bublin:

- Intimní sféra- dolní hranice této sféry splývá s těsným hmatovým dotekem partnerů. Ve škole se s ní nesetkáváme. Můžeme ji pozorovat mezi matkou a dítětem, mezi milenci nebo manželi.
- Osobní sféra- těla partnerů jsou od sebe vzdálena 45-75 cm. V dolní hranici se ještě partneři mohou držet za ruce nebo jít vedle sebe tak, jak chodí manželé. Oddálení v horní hranici je až 120 cm. Dodržujeme ji při styku s neznámým člověkem.
- Sociální sféra- dolní hranice je 120-210 cm a horní hranicí je rozmezí 210-360 cm. Dodržuje se při diskuzi ve skupině, během obchodního jednání nebo třeba při zkoušení žáka učitelem.
- Veřejná sféra- o veřejné sféře mluvíme tehdy, pokud někdo vystupuje veřejně- herec na jevišti v divadle, učitel ve třídě, profesor v posluchárně atd. Mluvčí musí zaujmout takovou vzdálenost, aby byla zřetelně vidět celá jeho postava, pohyby, ale i jeho pohyb v prostoru. Zaujímá tedy vzdálenost od 360-760 cm.

Pokud jde o přátelská, neoficiálních setkání, vzdálenost mezi účastníky hovoru je menší. Během neosobních, oficiálních setkání lidé naopak komunikují na větší vzdálenost. Aby nedošlo k nedorozumění, musí učitel vhodně volit odstup podle toho, o jaký typ setkání mu jde. Žák může zavolání do kabinetu považovat za oficiální setkání, a proto zaujímá větší odstup od učitele, zatím co učitel je v kabinetu „doma“ a zavolal si žáka za účelem klidného hovoru o žákových osobních problémech.

Tématem proxemiky je také tzv. **teritorialita**. Ta člení prostor (školy, třídy, lavice, pracovního stolu apod.) na oblasti, které určitá osoba považuje za své území. Učitel se může s problémy teritoria setkat při vkročení na území, kde se obvykle objevují jen žáci,

nebo když má řešit spor žáků o část lavice či pracovního stolu. Pro žáka může být problémovou situací vstup do sborovny, ředitelny apod..

V přiblížení či oddálení během hovoru hraje svou roli i osobnostní charakteristika člověka. U extrovertů a introvertů je odlišná průměrná velikost oddálení. Důležitý je také vztah, který mezi sebou komunikující osoby mají. (Nelešovská, 2005)

2.7.9 PARALINGVISTIKA- SDĚLOVÁNÍ TÓNEM ŘEČI

„Paralingvistika se vztahuje k naší řeči, ale nedá se zachytit klasickými metodami jazykovědy (např. zapsat). Organicky proto patří do základního souboru nonverbálních projevů. Tvoří však určitý přechod od mimoslovních k slovním způsobům chování.“
(Nelešovská, 2005, s. 56)

Paralingvistické charakteristiky

- Hlasitost řeči
- Výška tónu řeči
- Rychlost řeči
- Objem řeči
- Plynulost řeči
- Intonace- melodie řeči
- Pohyby v řeči
- Správná výslovnost
- Kvalita řeči- věcnost hovoru
- Členění řeči- frázování (Nelešovská, 2005)

2.7.10 SDĚLOVÁNÍ ÚPRAVOU ZE VNĚJŠKU

Způsob oblékání, účesu, líčení nám o člověku mnohé prozrazuje. Učitelé se s tímto způsobem sdělování setkávají nejvíce u dospívající mládeže. Učitelé si všímají způsobu oblékání žáků, úpravy vlasů, nápisů a zdobných prvků na oblečení nebo třeba volby brašen a batohů pro přenášení učebnic a sešitů. (Nelešovská, 2005)

Nelešovská (2005) ve své knize *Pedagogická komunikace v teorii a praxi* cituje názor D. Bittnerové.

„D. Bittnerová upozorňuje, že tyto prvky jsou projevem svébytné společenské kultury a vše to představuje jednu z cest hledání dospělosti, svéprávnosti, autonomie.“
(Nelešovská, 2005, s. 57)

3 ONTOGENEZE ŘEČI, PORUCHY KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ

Abychom se mohli věnovat rozvoji komunikačních dovedností, měli bychom především poznat jednotlivé etapy ontogenetického vývoje řeči. Neméně důležitá je zde i znalost podmínek správného vývoje řeči či vad a poruch řeči. Proto jsem se rozhodla této tematice věnovat další kapitolu své práce.

3.1 ONTOGENEZE ŘEČI Z LOGOPEDICKÉHO HLEDISKA

„Vývoj komunikačních schopností patří k nejpozoruhodnějším procesům v celém životě člověka, proto je předmětem zájmu psychologů, pedagogů, fonetiků, lékařů i logopedů. (U nás např. Sovák, 1974; Příhoda, 1963; Ohnesorg, 1974; Lechta, 1985, 1990.)“
(Klenková, 2000, s. 11)

Mezi stádii, v nichž probíhá vývoj řeči, jsou jen nepatrné hranice. Z hlediska logopedie je podstatné vědět, že ve vývoji může docházet k obdobím akcelerace nebo retardace. Dítě musí projít všemi stádii řečového vývoje, rozličná může být pouze doba jejich trvání.

3.2 STADIA VÝVOJE ŘEČI

Vlastní řeči vždy předchází vzájemně se prolínající přípravná období. Stadia vývoje řeči se dělí na přípravné období a na vlastní vývoj řeči.

3.2.1 PŘÍPRAVNÉ (PŘEDŘEČOVÉ) OBDOBÍ VÝVOJE ŘEČI

Je to období probíhající v prvním roce života. Během tohoto období si dítě osvojuje návyky, zručnosti atd. a na jejich základě se později vybuduje skutečná řeč. Sání, žvýkání a polykání sehrávají v tomto období důležitou roli (Vatera- Boudko, 1992). Podle vědců se již v období embryonálního vývoje objevují určité projevy související s vývojem řeči, např. polykací pohyby, dumlání palce, „křičení“, olizování pupeční šňůry apod. (Příhoda, 1963).

Prvním projevem novorozence je hlasový reflex- křik, který je reakcí organismu na nové prostředí a souvisí s náznakem plicního dýchání. Křičí všichni novorozenci tedy i ti, kteří se narodí s poškozeným sluchem. Během prvních týdnů života je křik krátký a jednotvárný, po 6. týdnu se začíná citově zabarvovat. Zpočátku je křik projevem nespokojenosti a vyznačuje se tvrdým hlasovým začátkem. Měkký hlasový začátek, vyjadřující spokojenost, se objevuje mezi 2. a 3. měsícem života. Někteří autoři nazývají hlasové projevy v tomto období broukáním.

Klenková (2000) ve své knize *Kapitoly z logopedie* cituje Sováka (1978) „*Při broukání se objevuje větší rozmanitost zvuku, což souvisí se změnami v utváření rezonančních dutin, ústní a hltanové dutiny při sání i polykacích pohybech, které dítě opakuje i mimo jezení při tvorbě hlasu. Takové zvuky mají měkký začátek. Na toto období plynule navazuje období pudového žvatlání.*“ (Klenková, 2000, s. 11)

Dítě si hraje s mluvidly. Provádí obdobné pohyby jako při příjmu potravy a provází je hlasovým projevem. Pudově žvatlají všechny děti, slyšící i neslyšící. Nemají ještě zapojenou vědomou sluchovou kontrolu. (Klenková, 2000)

3.2.2 OBDOBÍ NAPODOBUJÍCÍHO ŽVATLÁNÍ

Období napodobujícího žvatlání má počátek v 6. až 8. měsíci.

„*Zapojuje se vědomá sluchová i zraková kontrola, dítě začíná napodobovat hlásky mateřského jazyka, všímá si pohybů mluvidel nejbližších osob, matky. Mnohem častěji než hlásky v tomto období napodobuje melodii a rytmus řeči. Napodobivě žvatlají jen děti slyšících, neslyšící děti postupně žvatlat přestávají. To je důležitý diagnostický moment.*“ (Klenková, 2000, s. 12)

Fyziologická echolálie je několikanásobné opakování, které dítě provádí, aby se naučilo napodobovat hlásky.

3.2.3 STADIUM „ROZUMĚNÍ“ ŘEČI

Přibližně v 10.- 12. měsíci života začíná **stadium „rozumění“ řeči**. Dítě zatím nerozumí obsahu slyšených slov, na jejich základě však sleduje předmět nebo osobu,

reaguje na určitou výzvu. Projevem „rozumění“ je odpověď motorickou reakcí, např. „Udělej paci, paci!“. U dítěte vyvolává reakci melodie řeči. Významnou roli hraje mimika a gestikulace mluvčí osoby a citové vztahy mezi dítětem a okolím. Dítě potřebuje dostatek kontaktu s ostatními lidmi. Měli bychom s dítětem mluvit jen o tom, co právě vnímá- dodržovat zásadu názornosti.

Podle Lechty (1985) na konci prvního roku průměrné zdravé dítě projde přípravnými stadii ontogeneze řeči a vstupuje i na úroveň první signální soustavy, do stadia „rozumění“ řeči. V celkové komunikační situaci poslouchá jednoduché příkazy a zákazy, které jsou zdůrazněny. Tím dochází k výchovnému působení pomocí řeči. Z pedagogicko- psychologického hlediska je to velice důležité pro jeho další vývoj. (Klenková, 2000)

3.2.4 STADIA VLASTNÍHO VÝVOJE ŘEČI

Kolem 1. roku života dítě začíná užívat slova představující celou větu, první skutečný verbální projev. Jsou to slova vyjadřující potřeby, přání, city, prosby. Díky tomu se toto období nazývá **emocionálně volním** (Příhoda, 1963).

„První dětská slova jsou jednoslabičná i víceslabičná, slovní označení spojuje dítě s konkrétními osobami i věcmi. Mimořádný význam zde má přízvuk a citové zabarvení, intonace. Například slovem „mama“ dítě vyjadřuje radost, že je matka s ním, nespokojenost, že matka odchází, přání, aby matka zůstala a podobně.“ (Klenková, 2000, s. 12)

I když dítě užívá první slova, ještě nějakou dobu přetrvává i žvatlání, hlavně při usínání (Seeman, 1955). V období mezi 1,5- 2 roky života hovoříme o **egocentrickém stadiu** vývoje řeči, dítě objevuje mluvení jako činnost, opakuje si samo slova, napodobuje dospělé. (Kondáš, 1983).

V dalších stadiích se řeč prudce kvalitativně i kvantitativně zdokonaluje. Asi ve 2,5 letech u dítěte můžeme pozorovat podle Lechty (1985) frustraci, ke které dochází při neúspěšných pokusech o komunikaci, např. když rodiče nerozumí, co jim dítě sděluje, nebo když nejsou s dítětem ochotni komunikovat, jsou zaneprázdněni.

Mezi 2.- 3. rokem dítě prochází **stadiem rozvoje komunikační řeči**. Díky řeči se učí dosahovat drobných cílů, zjišťuje, že řečí lze usměrňovat dospělé a to se dítěti velice líbí. V tomto stadiu se dítě snaží stále častěji komunikovat s dospělými.

Důležitým obdobím je **stadium logických pojmů**, které se objevuje okolo 3. roku. V tomto stadiu se označení, dosud úzce spojená s konkrétními jevy, díky abstrakci postupně stávají všeobecným označením, slovem s určitým obsahem. Kvůli náročným myšlenkovým operacím tohoto období, dochází k častému výskytu vývojových obtíží v řeči- opakování hlásek, slabik, slov, zarážky v řeči apod. Rodiče vhodným postojem, bez trestání a výsměchu, pomohou dítěti tyto těžkosti automaticky překonat.

Na přelomu 3. a 4. roku dítě své myšlenky vyjadřuje většinou obsahově i formálně s dostatečnou přesností. Další vývoj je zaměřen na kvantitativní stránky řeči. Dochází k osvojování nových pojmů, prohlubování a zpřesňování obsahu slov a gramatických forem, slovní zásoba se rozšiřuje. Sovák (1978) pojmenoval tento proces **intelektualizací řeči**. V tomto stádiu je člověk celé období, po které je schopen se učit.

Podle knihy Palenčárové, Šebesty (2009) *Aktivní naslouchání při vyučování* je předpokladem úspěšného jazykového vyučování znalost úrovně dětské řeči, do jaké míry jsou schopni intuitivně tvořit text. Bez poznání dětské řeči se komunikační pojetí výuky mateřského jazyka nedá realizovat. Východisky pro učitele 1. stupně ZŠ jsou při rozvíjení komunikačních dovedností žáků analýza vývoje dětské řeči a důkladné poznání řečového projevu dětí mladšího školního věku.

„ Osvojování jazyka je komplexním procesem, který sestává z množství jednotlivých fází. Verbální vývoj dítěte je neoddělitelnou součástí jeho vývoje kognitivního a sociálního. Na osvojování jazyka se podílejí vrozené mentální předpoklady jako součást biologické a psychické výbavy dítěte a stimulační prostředí. Základním činitelem, který dítě stimuluje při osvojování si jazyka, je jeho interakce s dospělými. Významnou úlohu tu sehrává komunikační záměr dospělého a formální prostředky, jejichž pomocí ho dává najevo.“ (Palenčárová, Šebesta, 2009, s. 14)

Mladší školní věk je považován za nejradostnější věk dítěte. Po šestém roce vstupuje dítě do školy. Je to náročné období, během kterého se začleňuje do nového

kolektivu, učí se plnit povinnosti, dodržovat pravidla, atd. Aby zvládalo školní povinnosti, musí dosáhnout určité úrovně biologického, psychologického a sociálního vývoje. Vztah dítěte k jazyku se s jeho nástupem do školy mění. Jazyk už není jen prostředkem dorozumívání, výrazem myšlenek, citů a přání, stává se z něho vyučovací předmět. Řeči je věnována pozornost, opravujeme ji a analyzujeme na slova, slabiky a hlásky, nově zde vstupuje písemný projev a spisovný jazyk. Šestileté dítě dokáže vyjádřit, co má na mysli. Zná přibližně 2500- 3000 slov. Slovní zásoba do jedenácti let prudce narůstá a to nejen kvantitativně, ale i kvalitativně. Děti znají synonyma a homonyma, chápou slovní hry a žerty. Dětský pasivní slovník je několikrát větší než aktivní, když se oba pravidelně zvětšují ve školních předmětech či vlivem prostředí, ve kterém děti vyrůstají.

Plně se v tomto období rozvíjí i větná struktura. Děti vytvářejí delší věty, bez obtíží tvoří souvětí, nejvíce používají přívlasktové a příčinné věty vedlejší. I. Nebeská, 1992, s. 99, říká, že do začátku adolescence získá dítě úplnou jazykovou a komunikační kompetenci.

Vstupem do školy se pro děti stává největším vzorem a autoritou učitel.

Děti snadno přebírají jeho názory, napodobují jeho chování, způsob mluvy a písmo. Můžou to dělat vědomě nebo nevědomě. Podle M. Čechové (1985, s.35) je to ovlivněno tím, že období mladšího školního věku nevyniká fantazií ani tvůrčí inteligencí. V mladším školním věku můžeme žáky lehce dovést k osvojení všech mechanických, stereotypních vyjadřovacích postupů, které by si později osvojovali problematicky a s nechtí.

„Největší váha ve vývoji jazyka a v rozlišování dorozumívacích prostředků na člověku leží v jeho raném dětském věku a pak na prvním stupni základní školy. Rozhodujícím obdobím jsou tedy léta od narození do puberty, během nichž je schopnost učit se na nejvyšším stupni.“ (Palenčárová, Šebesta, 2006, s. 19)

Je důležité si uvědomit dosažený stupeň řečového vývoje, aby koncepce jazykového vyučování byla v souladu se spontánním rozvojem vyjadřování žáků.

3.2.5 PODMÍNKY SPRÁVNÉHO VÝVOJE ŘEČI

Vývoj řeči je náročným procesem ovlivňujícím vnitřní i vnější faktory.

Vnitřní faktory se vztahují na stav organismu a schopnosti dítěte. Vnějšími faktory, působícími na dítě, rozumíme prostředí, ve kterém dítě žije. (Antušenková, 1995).

„Z vnitřních faktorů jsou nejdůležitější vrozené předpoklady, zdravý vývoj dálkových analyzátorů- sluchového a zrakového, řečově- motorických zón v mozku, mluvních orgánů a celkový fyzický a duševní vývoj, hlavně vývoj intelektu.

Z vnějších činitelů je to celkový vliv prostředí a výchovy, hlavně množství a přiměřenost řečových podnětů a správný řečový vzor.“ (Klenková, 2000, s. 16)

Vzájemný vztah vnějších a vnitřních faktorů můžeme představit v jednotlivých etapách **reflexního okruhu komunikace** podle Sováka (1974)

1. **Impulsy** na začátku reflexního okruhu vychází ze sociálního prostředí, které by dítěti mělo poskytovat dostatečné množství přiměřených řečových podnětů. Při jejich nedostatku dochází ke zpomalení vývoje řeči. Ale i nadbytkem podnětů může být dítě neurotizováno. Pro řečový vývoj je důležité, aby dítě mělo správný řečový vzor. Pokud není správný, dítě ho napodobuje se všemi chybami. Musí odpovídat jak zvukovým, artikulačním, tak i gramatickým normám jazyka.
2. **Receptory dálkových analyzátorů**- podněty z prostředí přijímáme pomocí sluchu a zraku. Sluchový analyzátor je nejdůležitější pro utvoření řeči. Pokud je sluch poškozen, nemůže se řeč vyvíjet normálním způsobem. Zrak je podstatný pro odezírání artikulace, mimiky a gestikulace. Doplňuje sluchové vnímání řeči. Pokud dojde ke ztrátě či oslabení sluchu, plní zrak hlavní funkci při vnímání řeči (Kábele- Filčíková, 1965).
3. **Dostředivé dráhy** vedou podněty z prostředí, které jsou přijímané sluchem a zrakem, jsou jimi vedeny do korové oblasti analyzátorů. Procházejí staršími podkorovými útvary, kde podněty získávají emocionální zabarvení. Sovák je nazývá citovým filtrem. Důležitou úlohu v rozvoji sociálních vztahů

a tím i osobnosti má právě citová oblast. U dítěte, trpícího nedostatkem citových vztahů, se může projevit asociální až antisociální porucha chování nebo opožděný vývoj řeči. Citová oblast má svůj význam i pro období intelektualizace řeči. Emocionální vývoj, který je optimálně stimulovaný, má vliv na vývoj řeči dítěte (Antušeková, 1995)

4. **V centrální části** jsou informace zachycovány a do určité míry zpracovávány. Tvorba řeči a její užívání závisí na vysoce koordinované součinnosti centrálního oddílu. Úroveň rozumových schopností a intelektu rozhoduje o kvalitě obsahové i výrazové stránky mluvního projevu. Poté, co je podnět centrálně zpracován, přechází vzruch na dostředivé dráhy.
5. **Motorická korová** (pyramidová) i **mimokorová** (extrapyramidová) centra slouží ke koordinaci a úpravě celkového řečového výkonu. Řeč a motorika na sebe vzájemně působí. Defekty motoriky se odrážejí do jemných mechanismů řeči.
6. **Efektory** jsou výkonné orgány umožňující řečový výkon, řečové orgány. Rozdělují se na dýchací, hlasové a artikulační.
7. Do reflexního okruhu také patří **společenské prostředí, které přijímá řečový projev**. Pokud je řečový projev dítěte přijat pozitivně, poskytuje mu uspokojení a povzbuzuje ho k mluvení. Negativní přijetí má na dítě záporný vliv a ovlivňuje záporně i jeho další vývoj.
8. **Řečový projev** dítěte přijímá druhá osoba, která ho zpracuje. Výsledkem zpracování je odezva na řeč. Tato reakce má komunikační význam a zpětně ovlivňuje dítě. Musí být přirozená, pro dítě pochopitelná a také přiměřená situaci. (Klenková, 2000)

3.2.6 PORUCHY DĚTSKÉ ŘEČI

Poruchy řeči se u dětí vyskytují ve velmi vysokém počtu. Řadí se k nejčastějším postižením dětí převážně předškolního věku. Podle statistik dokonce až 40% předškoláků

trpí poruchami řeči různého typu a stupně. Některé poruchy se sami upraví a vymizí, jiné mohou člověka doprovázet celoživotně.

Řečová porucha může souviset s jiným závažnějším postižením, např. sluchu, intelektu nebo centrálního nervového systému.

Vývoj řeči může být opožděný, omezený, zvukově nesprávný, nebo k němu nemusí dojít vůbec. V průběhu života může kdykoli dojít k narušení plynulosti řeči, nebo k její částečné či úplné ztrátě. (Vyštejn, 1995)

Poruchy řeči:

1. Vývojové poruchy- vývoj řeči má určité zákonitosti a individuální průběh. Mnohé odlišnosti se zcela přirozeně upraví během předškolního období. Když toto období přesahují, začínáme hovořit o poruše.

Opožděný vývoj řeči- dítě začne mluvit později, než se očekává. Jestliže se nerozvine ani po 3. roce života, pak mluvíme o nemluvnosti. Ta může být způsobena poruchami sluchu, mentální retardací nebo poruchami zraku. Častěji k ní dochází ale kvůli nedostatkům výchovného prostředí. Opoždění může způsobit i nadměrná péče o dítě- perfekcionalismus nebo vysoké nároky na chování i mluvený projev dítěte.

Poruchy výslovnosti- patlavost, je to neschopnost tvorby a výslovnosti určité hlásky nebo skupiny hlásek. Do pátého roku života dítěte bereme patlavost za přirozenou, pokud ale později nedojde k jejímu odstranění či zlepšení, je nutné vyhledat logopeda. Mezi nejčastější druhy patlavosti patří:

- rotacismus- chybná výslovnost „r“
- rotacismus bohemicus- chybná výslovnost „ř“
- sigmatismus- chybná výslovnost sykavek
- kapacismus- chybná výslovnost „k“
- gamacismus- chybná výslovnost „g“

Příčiny:

- patologie mluvních orgánů- rty, zuby, jazyk
- nedostatečné slyšení
- zesměšňování dítěte
- nadměrné upozorňování na výslovnost

2. Poruchy zvuku řeči- změna nosní rezonance, **huhňavost**

a) Zavřená huhňavost- příčinou je překážka v nose nebo nosohltanu (nosní mandle). Dítě je celkově unavené, dýchá namáhavě ústy. Nejlepším řešením pro odstranění je lékařský zákrok.

b) Otevřená huhňavost- projevuje se u dětí s rozštěpem patra. Dochází k úniku vzduchu nosem. Děti s touto poruchou začínají mluvit později a s porušenou výslovností. Dítě díky tomu může ztrácet sebejistotu. Řešením pro odstranění je opakovaný chirurgický zákrok s příslušnými cvičeními řeči.

3. Poruchy tempa řeči- **breptavost**- vyznačuje se nápadně zbrklou řečí s nedbalou výslovností, komolením hlásek nebo slov. Nejvíce se projevuje ve volné mluvě nebo při čtení. Naopak při zpěvu mizí. Dítě by mělo být vyšetřeno logopedem a od něj získat instrukce pro nápravu.

4. Neurózy řeči- mají mnoho příčin i projevů. Souvisí se zábranami mluvení nebo s křečovitými projevy řeči.

a) **Koktavost**

- **vnější**- neurotická reakce v oblasti mluvní koordinace. Projevuje se křečovitým zadrháváním, zástavami v promluvě nebo opakováním slabik s nemožností usměrnění. Mluvený projev je doprovázen posuňky, grimasy nebo celkovou strnulostí včetně výrazu obličeje.

- **vnitřní-** je způsobena křečovými stahy v krku před počátkem mluvení.

Příčiny:

- osobnostní založení dítěte
- leknutí
- úraz, šoková situace
- nepříznivé výchovné klima, trestání, zvyšující se tlak na výkon

Koktavé dítě potřebuje pro odstranění příčin vzniku poruchy zklidnění prostředí, trpělivost, taktnost, ale i odbornou pomoc logopeda, lékaře nebo psychologa.

- b) Oněmění- mutismus-** projevuje se jako zábrana, strach, protest vůči okolí s absencí promluvy. Objevuje se i jako součást koktavosti nebo jiných poruch. Mutismus bývá zaměřován jen na některé osoby- učitel, vrstevníci nebo lidé z okolí. S ostatními lidmi dítě komunikuje normálně.
- **Elektivní mutismus-** odstranění je možné, ale nutný je takt, nevtíravé chování a nenásilné pozitivní hodnocení.
 - **Náhlé oněmění-** ztráta mluvení po silném rozrušení, úleku. Jedinec se však snaží o komunikaci psaným nebo verbálním projevem. Po zklidnění mutismus mizí.

4 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI

Pro rozvoj komunikačních dovedností žáků je nutné seznámit se s některými z definic, které nám objasní pojem komunikační dovednosti a dále s jejich strukturou – obsahem.

Níže uvádím strukturu, kterou nabízejí Belz, Siegrist, 2001, s. 185)

„Komunikativnost znamená připravenost a schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat, tzn. vypovídat o sobě ostatním co nejjasněji a nejsrozumitelněji, vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit podstatné od nepodstatného, být vstřícný potřebám jiných a úzkostlivě dbát neverbálních signálů.“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 185)

Mezi komunikační dovednosti zařazujeme:

- dovednost vyjadřovat se jasně,
- všímat si neverbálních signálů,
- opakovat a shrnovat,
- umět naslouchat,
- znát potřeby,
- poskytovat zpětnou vazbu (Belz, Siegrist, 2001)

„Dovednost chápeme jako schopnost vykonávat práci, a nebo činnost rychle a dobře, obratně a šikovně. Základní komunikační dovednosti (naslouchání, mluvení, čtení a psaní) rozdělujeme do dvou velkých oblastí založených na podobných funkcích naslouchání a čtení (receptivní) a mluvení a psaní (produktivní).“ (Palenčárová, Šebesta, 2006, s. 26)

Receptivní oblast, vnímání, obsahuje činnosti, při kterých jsou informace a myšlenky získávány z vnějších zdrojů. Propojuje naslouchání a čtení. Těmito dvěma hlavními způsoby lidé přijímají informace od druhých. Naslouchání i čtení využívají podobné poznávací procesy, které přetlumočí vnější podnět do srozumitelné informace.

Produktivní oblast, vyjadřování obsahuje činnosti, při kterých jsou vytvářeny myšlenky a informace. Je to oblast mluvení a psaní. Zde jsou vytvářeny smysluplné myšlenky a informace prostřednictvím slov. (Palenčárová, Šebesta, 2006)

4.1 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI V RVP

Rámcové vzdělávací programy:

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě
- vycházejí z koncepce celoživotního učení
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání (RVP, 2007, s. 10)

4.1.1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou,

ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. **Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.**

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: **kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.** (RVP, 2007, s. 14)

Ze všech výše zmíněných klíčových kompetencí je pro rozvoj komunikačních dovedností nejdůležitější kompetence komunikativní. Dále se proto zabývám pouze touto kompetencí.

Kompetence komunikativní

Žák

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji

a k aktivnímu zapojení se do společenského dění

- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikační dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

(RVP, 2007, s. 15)

Rámcový vzdělávací program zmiňuje komunikační dovednosti v různých vzdělávacích oblastech. Pro obsáhlost tohoto tématu jsem se rozhodla zaměřit pouze na oblasti spojené s nasloucháním, které je také těžištěm mé práce. Plný text komunikačních dovedností v RVP jsem zařadila do příloh, viz příloha č. 1.

4.1.2 JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE

Charakteristika vzdělávací oblasti:

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání. (RVP, 2007, s. 20)

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

- *plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti*
- *porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti*

- *respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru*
- *pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost*
- *volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích*

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- *čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas*
- *rozlišuje spisovnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívá podle komunikační situace*
- *rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává*
- *posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení*
- *reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta*
- *vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku*
- *rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě*

Učivo

naslouchání – praktické naslouchání (zdvořilé, vyjádření kontaktu s partnerem); věcné naslouchání (pozorné, soustředěné, aktivní – zaznamenat slyšené, reagovat otázkami)

JAZYKOVÁ VÝCHOVA**Očekávané výstupy – 1. období**

Žák

- rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky
- porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souřadná, nadřazená a podřazená, vyhledá v textu slova příbuzná
- porovnává a třídí slova podle zobecněného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost
- užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves
- rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího a k jejich vytvoření volí vhodné jazykové i zvukové prostředky

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová
- rozlišuje ve slově kořen, část příponovou, předponovou a koncovku
- určuje slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluveném projevu
- rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary

Učivo

zvuková stránka jazyka – sluchové rozlišení hlásek, výslovnost samohlásek, souhlásek a souhláskových skupin, modulace souvislé řeči (tempo, intonace, přízvuk)

slovní zásoba a tvoření slov – slova a pojmy, význam slov, slova jednoznačná a mnohoznačná, antonyma, synonyma, homonyma; stavba slova (kořen, část předponová a příponová, koncovka)

LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

- *čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku*
- *vyjadřuje své pocity z přečteného textu*

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- *vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma*
- *rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů*

Učivo

- poslech literárních textů
- zážitkové čtení a naslouchání
- tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod (RVP, 2007, s. 22- 27)

4.1.3 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

Podrobná charakteristika:

Tematický okruh se zaměřuje na řeč těla, řeč zvuků (tzv. paralingvistiku) a slov, na řeč předmětů, řeč prostředí vytvářeného člověkem a také na řeč lidských skutků – tedy na vše, čím lidé „sdělují“. Jde tu především o praktické učení v oblasti rozpoznávání těchto komunikačních kódů i praktického reflektování jejich použití u sebe samého i u druhých. Ke zdokonalení vnímání komunikace pak slouží cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání. Aktivní naslouchání je doprovázeno drobnými zpětnými vazbami, svědčícími o tom, že nasloucháme, shrnováním a parafrázováním myšlenek partnera, ujišťováním se o adekvátním pochopení jeho slov. Empatické naslouchání je orientované na souznění s partnerovými prožitky. Orientuje se spíše na podporu partnerova prožívání při vyprávění a na potvrzování našeho sdílení jeho pocitů.

Konkretizace doporučených očekávaných výstupů:

Žák:

- vnímá řeč těla vlastní i druhých
- vnímá v praxi komunikace význam tónu hlasu (výrazu řeči) a usiluje o jeho efektivní využití
- vnímá v praxi úlohu slov a úlohu dalších způsobů komunikace
- nehovoří, pokud hovoří někdo jiný
- vyslechne (soustředěně) komunikačního partnera
- vysílá signály aktivního naslouchání a sdílení slyšeného
- kultivovaně reflektuje, co se mu líbí a co se mu nelíbí na chování druhého člověka, (poskytuje druhému „nezraňující“ zpětnou vazbu)

(<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Priloha-ZV1.pdf>)

5 NASLOUCHÁNÍ

Komunikace zahrnuje celou řadu výše zmapovaných dovedností, proto jsem byla nucena dále se zaměřit pouze na jednu z nich.

Rozhodla jsem se, že se ve své práci budu zabývat nasloucháním, protože je to komunikační dovednost, jejíž rozvoj na 1. stupni základní školy je velice důležitý. Naslouchání je základnou pro výše zmíněné komunikační dovednosti.

Palenčárová, Šebesta (2006) definují naslouchání takto:

„Naslouchání je naše každodenní „činnost“. Je to něco, čemu se každý z nás věnuje nevědomky, a proto má většina z nás tendenci považovat naslouchání za samozřejmost.“
(Palenčárová, Šebesta, 2006, s. 26)

„Naslouchání je mentální proces, který vyjadřuje aktivní přeměnu zvukových vln na smysluplnou informaci prostřednictvím činnosti mozku. Závisí tedy více na mozku než na sluchu. Člověk musí mít dobrý sluch, aby inicioval proces naslouchání, ale jestliže do něj není aktivně zapojený mozek, slyšené fonémy zůstanou jen obyčejnými zvuky, které ucho zachytí, nějaký smysl.“ (Palenčárová, Šebesta, 2006, s. 26)

Naslouchání je smyslovým procesem, jehož základem je úspěšná percepce. Nutnou podmínkou je znalost používaného jazyka, uvědomění si podmínek dané komunikační situace a využívání předešlých zkušeností a vědomostí

Dítě při osvojování jazyka začíná v roli posluchače. Poslouchá a rozumí významu slov dříve, než je schopné mluvit, číst a psát. Právě první komunikační dovedností, kterou si dítě procvičuje, je naslouchání. Je základem všech ostatních základních dovedností, které podmiňují schopnost efektivně a kultivovaně komunikovat. Naslouchání patří k základním předpokladům školní zralosti.

Podle J. A. DeVita (2000, s. 94) se vyznačují muži a ženy odlišnými způsoby naslouchání. Ženy při zpětné vazbě používají více pozitivních signálů, např. přikyvování a úsměvy, citoslovce. Muži nejsou zvyklí projevovat se výrazněji, naslouchají tiše. D. Taninová (1990) říká, že ženy naslouchají mužům více než muži ženám. Důvodem je prý to, že naslouchající člověk je v podřízené pozici, naopak mluvčí je v nadřazené.

Základním procesem naslouchání je **interpretace**, který Slančová (2001, s. 53) popisuje jako proces, při kterém zaznamenáváme podněty a přiřazujeme jim smysluplné souvislosti. Na dosažení efektivního uvědomělého naslouchání se stejnou měrou podílí jak mluvčí, tak posluchač.

Podle D. Slančové může bránit tomuto procesu ze strany posluchače několik faktů:

- **Rozdíl mezi myšlením a řečí.** Posluchač během minuty rozezná mnohem více slov, než kolik jich mluvčí vytvoří, a tak se „volná“ kapacita vědomí často plní jiným typem mentální činnosti.
- **Vnitřní percepční pole.** Vnitřní duševní rozhovor s myšlenkami, které v nás asocioval projev mluvčího.
- **Vnější percepční pole.** Vnímání mluvčího může být narušeno i vnějším fyzickým prostředím.
- **Fyzické stavy posluchače.** Únava, nemoc, bolest, nevolnost apod.
- **Pasivní naslouchání.** Neefektivní naslouchání. Je to jakoby „relaxační chvilka“, vlastně neposloucháme. Objevuje se hlavně během delšího projevu mluvčího.
- **Předsudky.** Mohou být vůči tématu, komunikační situaci, mluvčímu.
- **„Neznámí jazyk“.** Příliš náročné vyjadřování. Pokud mluvčí používá příliš složité formulace bez vysvětlení, nejasná stavba projevu. (Palenčárová, Šebesta, 2006)

Pokud má být naslouchání žáků efektivní, učitel by se měl těmto faktům vyvarovat. Jestliže by svůj projev rozsáhle protahoval a tím žáky nadměrně unavoval, ztratí pozornost a naslouchání žáků přestane být efektivní. Podobný průběh bude mít i výklad, během kterého učitel žáky vyčerpá příliš složitým vyjadřováním. Zvýšenou pozornost by měl učitel věnovat na to, jak se žáci po fyzické stránce cítí. Pokud si u nich všimne projevů únavy, musí svůj výklad těmto signálům podřídit a zamezit tím neefektivnosti naslouchání.

5.1 TYPY NASLOUCHÁNÍ

Lidé naslouchají z různých důvodů a v odlišných situacích. Podle toho, kdy a co posloucháme, můžeme klasifikovat čtyři základní typy naslouchání:

Sociální naslouchání. Vyskytuje se v běžné konverzaci a v relaxačních situacích. Více se využívá v sociálních vztazích než kvůli získávání informací.

Informační naslouchání. Díky němu zachycujeme fakta, zapamatováváme si myšlenky a objevujeme vztahy. Prostřednictvím tohoto naslouchání získáváme nové informace. D. Slanšová (2001, s. 54) ho ve vztahu k rétorickému projevu označila jako naslouchání s porozuměním a domnívá se, že jde o jeden z nejčastějších typů naslouchání. Informační naslouchání je pro výuku nezbytné

Kritické naslouchání. Hovoříme o něm v situacích vyžadujících analýzu, interpretaci a posouzení informace. Dovednost kritického naslouchání můžeme podle D. Slanšové budovat vytvořením efektivního systému psaní poznámek, jejich pravidelným kontrolováním, zapisováním vlastních reakcí a poznámek k danému textu.

Naslouchání pro radost. Zahrnuje naslouchání hlasitého čtení poezie a prózy, vyprávění příběhů nebo hudby. (Palenčárová, Šebesta, 2006)

J. Vymětal (2008) ve své knize *Průvodce úspěšnou komunikací* naslouchání dále dělí na:

Empatické a aktivní naslouchání

Při komunikaci není důležité jen mluvení a řeč těla, ale velkou roli hraje naslouchání. Uvádí se, že poslouchání se na procesu komunikace podílí ze 45 až 53%. Pro úspěšnou komunikaci je nutné zvládnout dobře poslouchání, aktivní naslouchání a kladení otázek. Přestože je schopnost poslouchat považována za běžnou věc, kterou každý umí, odhaduje se, že až 80% lidí naslouchat neumí. (Vymětal, 2008)

Naslouchání se dá dělit na více částí, definujme si dvě nejdůležitější pro ovládnutí měkkých dovedností:

„Empatické naslouchání je nejvyšší stupeň poslouchání, kdy pozorně a aktivně vnímáme sdělení i informace, včetně struktury celého sdělení, připravujeme dotazy na odesílatele sdělení, sdělení kriticky hodnotíme, aktivně vyhledáváme a separujeme to, co je pro nás zajímavé a vylučujeme to, co je v daném sdělení redundantní a irelevantní.“

(Vymětal, 2008, s. 47)

„Aktivní naslouchání znamená, že posluchač je vnímavý a pozorný k mluvčímu a vlastní myšlenky a interpretace prezentuje teprve tehdy, až hovořící zcela dokončí to, co chce říci. Cílem takového naslouchání je získat maximum informací, pochopit sdělované a dát odpovídající zpětnou vazbu.“ (Vymětal, 2008, s. 48)

5.2 TYPY POSLUCHAČŮ

Pro rozvoj dovedností žáků v oblasti naslouchání může být pro učitele užitečné uvědomit si, že existuje celá řada „posluchačů“. Jestliže má být komunikace efektivní, musí být efektivní nejen mluvčí, ale i posluchači- žáci. Neverbálně dáváme najevo mnoho signálů neefektivního naslouchání, na jejichž základě popisujeme některé všeobecně se vyskytující typy posluchačů:

- **Statický posluchač** – nedává najevo žádnou zpětnou vazbu, neprojevuje se pohybem ani výrazem.
- **Posluchač poskytující monotónní zpětnou vazbu** – bez ohledu na to, co říkáme, reaguje stále stejně.
- **Nadměrně expresivní posluchač** – na vše reaguje extrémně.
- **Čtenář/zapisovatel** – během poslechu si čte nebo píše, pouze občas se na nás podívá.
- **Posluchač vyhýbající se přímému pohledu** – nesleduje nás, ale jen okolí.
- **Duchem nepřítomný posluchač** – současně poslouchá nás, ale i něco jiného.
- **Čekající posluchač** – vyčkává na možnost převzetí slova.

- **Posluchač dokončující myšlenky mluvčího** – dokončuje myšlenku mluvčího po vyslechnutí jen malé části sdělení. (Palenčárová, Šebesta, 2006)

Učitel by se měl soustředit na to, jak žáci jeho sdělení poslouchají. Pokud si všimne, že některý se žáků naslouchá neefektivně, měl by ho na jeho chyby upozornit. Pro výuku žáků v efektivní posluchače, je podmínkou znalost pravidel, která by měl posluchač během rozhovoru dodržovat.

Dobry posluchač vnímá vše, co mu mluvčí prezentuje. Pokud je tempo komunikačního partnera zrychlené, dokáže zvýšit svou pozornost a vnímat vše, co je mu sdělováno. Uznává i názory, které jsou proti jeho přesvědčení. Vnímá neverbální signály vysílané mluvčím a snaží se porozumět. Registruje pocity komunikačního partnera, jeho otevřenost a přístupnost zpětné vazbě. Neskáče druhým do řeči a odmítá myšlenkové stereotypy. První posluchač poskytuje verbální i neverbální interakci.

Učitel se musí snažit u žáků všechny tyto schopnosti postupně rozvíjet, vychovávat ze žáků co nejschopnější posluchače.

5.3 PROCES NASLOUCHÁNÍ

Pro zvolený výběr komunikační dovednost naslouchání považuji za nezbytné dále se ve své práci zaměřit na rozbor procesu naslouchání a jeho fáze.

Aktivní naslouchání vyžaduje:

- Oční kontakt
- Stejnou rovinu očí
- Otevřenou pozici v postoji těla
- Pokyvování hlavou
- Zvuky souhlasu
- Parafrázování
- Kladení otevřených otázek

- Shrnutí a poděkování za důvěru

Vyvarovat se:

- Skákání do řeči
- Projevování nesouhlasu
- Odcházení
- Dávání najevo netrpělivosti
- Udělování rad
- Uhýbání očima

<http://somado.wz.cz/phprs/download.php> (Hrušková, 2004)

Proces naslouchání dělíme do šesti fází. Jsou to příjem, soustředění, pochopení, analýza, hodnocení a reakce.

Příjem je proces naslouchání začíná příjmem zvuků z prostředí. Je to akt poslechu. Posluchači přijímají nejen slova od mluvčího, ale poslouchají také zvuky z okolí

Soustředění je fáze, ve které si posluchač vybírá z množství zvuků v prostředí a soustředí se pouze na hlas mluvčího.

Pochopení. Účelem naslouchání je pochopit informace, které přijímáme. Vyslechnutá slova by se měla změnit v myšlenky. Protože mozek přijímá stále větší počet informací, pochopení se utváří postupně. Se zvyšujícím se porozuměním se zlepšuje soustředěnost a pozornost.

Analýza. Abychom mohli smysluplně naslouchat, musíme přemýšlet nad tím, co posloucháme. Aspektem analýzy je porozumění, po kterém se předpokládá, že přijde kladení otázek o přijatých informacích.

Hodnocení. Vyhodnocování získaných informací. Posлуhač buď přijaté informace akceptuje, nebo je odmítne. Pro hodnotící porozumění je podmínkou koncentrovaná účast.

Reakce. Ke skutečnému porozumění dochází tehdy, pokud nějakým způsobem reagujeme na informace. Proto je i paměť důležitou součástí procesu porozumění.

(Palenčárová, Šebesta, 2006)

5.4 ROZVOJ NASLOUCHÁNÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

„Výuka naslouchání by měla být propojena se čtením, mluvením a psaním, protože se naslouchá vždy s jistým cílem, nejen proto, aby se naslouchalo (to však nevylučuje přímí výcvik dovednosti aktivního naslouchání, který by měl mít vyhrazeno patřičné místo ve vyučování komunikačně- slohové výchovy na 1. stupni základní školy). Z tohoto pohledu je důležité uvažovat, jaký vztah má naslouchání k ostatním komunikačním dovednostem.“

(Palenčárová, Šebesta, 2006, s. 51)

Naslouchání a čtení jsou aktivní poznávací procesy, vyžadující přemýšlení při hledání smyslu. Jsou to aspekty receptivního procesu. Nejlepším způsobem, jak propojit čtení a naslouchání, je pravidelné hlasité předčítání dětem ve vyučování. Přínosem pro úspěšnou jazykovou výuku je, že učitel používá správné výrazové techniky čtení a děti mají možnost slyšet znění správného čtení. Je to i způsob, pomocí kterého dětem představujeme kouzelný svět literatury. Přirozeným následkem po poslechu hlasitě čteného úryvku je touha knihu přečíst, mluvit o ní a přemýšlet o přečteném. Učitelovým cílem hlasitého čtení je děti vést od radostného naslouchání k radosti z vlastního čtení.

Naslouchání a vyprávění spolu také souvisí. Posлуhače a vypravěče nelze oddělit, jsou na sobě závislí. Naslouchání a vyprávění jsou základními pilíři jazyka vedoucí děti ke gramotnosti. Nejvýrazněji můžeme sledovat propojení těchto komunikačních dovedností na společném kódu- stejné zvuky používané mluvčím slyší posлуhač. Tyto zvuky oba přeměňují do smysluplných jednotek.

Naslouchání a psaní. Naslouchání patří do procesu recepce, psaní do procesu produkce. Podle S. Lundsteenové se však tyto dvě komunikační dovednosti podporují. Děti mívají problém vybavit si vhodná slova, která chtějí použít při psaní. Pro stimulaci myšlení a paměti se začnou věnovat vnitřnímu naslouchání. Děti i dospělí si napřed potichu ve svých hlavách vyslovují slyšená slova, než je napíší. (Palenčárová, Šebesta, 2006)

5.5 KLASIFIKACE CVIČENÍ NA ROZVOJ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI NASLOUCHÁNÍ

Ověřené strategie podporující aktivní naslouchání, které můžeme využívat v hodinách komunikačně- slohové výchovy na prvním stupni základní školy, jsou podle Palenčárové, Šebesty, 2006:

Cvičení imitující přirozené situace. Žák musí soustředěně naslouchat, aby obsah slyšeného předal dál, nebo jednal v návaznosti na vyslechnuté, např. vzkazy, prosby...

Ozvučená textová cvičení. Jde o identifikaci a pojmenování zvuků nahrazujících v textu některá slova, obdoba obrázkového čtení.

Cvičení s využitím citoslovcí a zvukových efektů, „ozvučení“ skutečnosti. Děti mají pomocí eufonické výstavby textu dosáhnout potřebného zvukového účinku, např. vystihnout atmosféru dne ve městě.

Strukturované naslouchání. Je to strategie podobná řízenému čtení, jeho alternativa. Naslouchání slouží jako prostředek konkretizace získaných informací do představ. Přetvářením představ do vlastních konceptů usnadňuje pochopení obsahu příběhů i jednotlivých postav, se kterými se žáci v textech během čtení setkávají. Slouží k rozšíření a posílení aktivní i pasivní slovní zásoby, prohloubení zážitků, zkušeností a vědomostí žáků.

Cvičení zaměřená na identifikaci detailů v projevu. Děti při nich zaznamenávají chyby v projevu, registrují významové rozpory v textu, nacházejí relevantní údaje a fakta....

Aktivní naslouchání jako součást procesuálního přístupu k psaní. Nejvíce ve fázi dialogu mezi píšícím a čtenářem a během prezentování konečné podoby práce.

Dílčí cíl pro komunikační dovednost naslouchat můžeme formulovat jako *„osvojení si dovedností a návyků potřebných pro úspěšnou komunikaci, tedy naslouchat pozorně, s porozuměním a aktivně, přizpůsobit naslouchání v konkrétní komunikační situaci“*. (Palenčárová, Šebesta, 2006, s. 53)

Všechny zmiňované typy cvičení a aktivit sledují tento cíl. (Palenčárová, Šebesta, 2006)

6 PRAKTICKÁ ČÁST

Ve výzkumné části jsem se zaměřila na popis dosažené úrovně komunikační dovednosti naslouchání u žáků 1. stupně základní školy. Naslouchání je nesmírně důležitou komunikační dovedností, proto jsem se rozhodla, že se budu zabývat právě jím.

6.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE PRÁCE

Hlavním cílem mého výzkumu bylo zjistit, jakými dovednostmi v oblasti naslouchání žáci disponují a jak zmíněnou komunikační dovednost rozvíjí u svých žáků učitelé 1. stupně na této škole. Dále jsem se pokusila zjistit jaký hlas a tempo řeči je žákům nejpříjemnější, v jakou denní dobu se jim nejlépe naslouchá, jak poskytují zpětnou vazbu, zda mají ve třídě nějaká komunikační pravidla, která během vyučování ve třídě používají. Pokusila jsem se také zjistit, zda žáci vědí, co jim může přinést, pokud budou aktivně naslouchat druhým.

6.2 PROJEKT VÝZKUMU

Sběr dat jsem prováděla na Benešově ZŠ v Plzni. Ke svému výzkumu jsem použila metodu dotazníku, který obsahoval strukturované i nestrukturované odpovědi. Další metodou byl strukturovaný rozhovor, o jehož vypracování jsem požádala učitele prvního stupně této základní školy. Všichni dotazovaní byli požádáni o souhlas s citací jejich myšlenek a názorů.

6.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Jako výzkumný vzorek jsem si vybrala žáky 5. tříd Benešovy školy v Plzni. Tuto školu jsem si vybrala záměrně. Benešova ZŠ se zaměřuje na sport- hokej, proto mě zajímalo naslouchání u žáků, kteří aktivně hrají tento kolektivní sport, kde je spolupráce a vzájemné naslouchání podmínkou úspěchu. Dalším z důvodů mého výběru byla zvědavost, zda se budou nějak odlišovat názory čerstvé absolventky pedagogické fakulty ZČU v Plzni, která zde pracuje, od zkušených pedagogů.

6.4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH METOD

Rozhodla jsem se k získání informací od žáků využít kvantitativní výzkumnou metodu dotazování formou dotazníku. Dotazník je vhodný pro získávání dat od většího počtu respondentů, proto se mi tato volba jevila jako nejpříhodnější.

K získávání informací od učitelů ohledně rozvoje komunikační dovednosti naslouchání u žáků jsem využila kvalitativní metodu rozhovoru. Učitele svými slovy odpovídali na otevřené otázky, které strukturovaný rozhovor obsahoval.

6.4.1 DOTAZNÍK

Dotazník je metoda, ve které respondent zaznamenává své odpovědi písemně, většinou bez většího kontaktu s tazatelem. Do odpovědí respondent projektuje své vlastní pocity myšlenky a postoje, proto je dotazník chápán jako metoda subjektivní. Dotazník je vhodný při oslovování většího počtu respondentů, informace z něj získané se poměrně snadno vyhodnocují. V rámci výzkumu formou dotazníku respondenti odpovídali na převážně uzavřené otázky. Tyto otázky byly buďto výběrové nebo škálové. Využila jsem také dvou otevřených otázek, u kterých měli žáci možnost odpovídat podle sebe, aniž by byli nuceni vybírat si z omezeného množství možností.

Zadala jsem dle potřeb mé práce dotazník, viz příloha č. 2, žákům pátých tříd Benešovy základní školy a zjišťovala jsem, jak efektivně žáci 5. tříd naslouchají. Rozdala jsem do celého 5. ročníku této školy celkem 50 dotazníků, ze kterých se mi vrátilo 42 kompletně vyplněných.

6.4.2 ROZHOVOR

Explorativní výzkumná metoda, založená na shromažďování dat pomocí přímého dotazování. Rozhovor může být např. strukturovaný, polostrukturovaný nebo nestrukturovaný. Pro svůj výzkum jsem si vybrala metodu strukturovaného rozhovoru. Strukturovaný rozhovor probíhá pomocí otázek, jejichž znění i pořadí je přesně určeno a předem připraveno. Tyto otázky jsou pak v nezměněné podobě předkládány všem

jedincům z určitého souboru respondentů. Formulace otázek by měla být stálá a standardizovaná. Použitím jiného výrazu by mohlo mít za následek různé odpovědi.

6.5 DOTAZNÍK

Cíl:

- zjistit, jakými dovednostmi v oblasti naslouchání žáci disponují

Naslouchání se skládá z řady dovedností, kterým se věnuji v kapitole 5.3- proces naslouchání.

V dotazníku jsem se zaměřila na tři nejdůležitější oblasti:

- způsob, jakým dávají žáci mluvčímu najevo, že naslouchají, ke které se pojí otázky č. 1-3
- shrnování- otázka č. 7
- dodržování komunikačního pravidla neskákání do řeči při naslouchání v otázce č. 4, 5

Otázka č. 1: *Když si s někým povídáš, snažíš se mu při tom dívat do očí?*

Na první otázku odpovědělo 85% dotázaných shodně, ANO. Předpokládala jsem ale, že se kladná odpověď objeví ve vyšším počtu, mezi 90- 100%.

Otázka č. 2: *Když si s někým povídáš, dáváš mu najevo kýváním hlavy, že ho posloucháš?*

Na otázku č. 2, kromě dvou odpovědí, všichni žáci odpovídali kladně. U druhé otázky jsem naopak očekávala více záporných odpovědí. Překvapilo mě, že 95% žáků dává najevo mluvčímu kýváním hlavy, že naslouchají.

Otázka č. 3: *Když si s někým povídáš, říkáš slova (např. jasný, hmm, jo, rozumím...), abys ho ujistil, že posloucháš?*

Výsledky třetí otázky, zaměřené jako předchozí dvě na způsob, jakým žáci dávají najevo své naslouchání, pro mě byly překvapující. Očekávala jsem větší počet kladných odpovědí. Odpověď ANO zazněla pouze u 70% dotázaných.

Otázka č. 4: *Necháš druhého domluvit, i když nesouhlasíš s jeho názorem?*

Celkem 34 dotázaných, 81%, druhého dopovědět nechají. Předpokládala jsem, že u žáků 5. tříd ZŠ se záporná odpověď bude vyskytovat ve větší frekvenci, pokud nebudou souhlasit s názorem druhého, domluvit ho nenechají.

Otázka č. 5: *Když ti někdo něco říká, skáčeš mu do řeči?*

Výsledky 5. otázky mě opravdu zaskočily. 18 dotázaných odpovědělo kladně a druhému během hovoru skáčí do řeči. V porovnání s předchozí otázkou bych očekávala mnohem menší počet kladných odpovědí. Respondenti tedy většinou druhého nechají domluvit, i když nesouhlasí s jeho názorem, ale bez ohledu na to, zda souhlasí s jeho názorem či nikoli, skáčí druhým do řeči.

Otázka č. 6: *Když si s někým povídáš a neporozuměl si tomu, co ti říká, zeptáš se ho, jak to myslel?*

Kromě dvou respondentů byla odpověď vždy kladná. Z této otázky vyplývá, že pokud posluchač neporozumí sdělení, téměř ve všech případech požádá o vysvětlení.

Otázka č. 7: *Shrnuješ svými slovy to, co jsi slyšel?*

Z celkového počtu dotázaných 76% respondentů odpovědělo, že svými slovy shrnuje obsah slyšeného. Výsledky této otázky vypovídají o tom, že většina dotázaných ovládá dovednost shrnování.

Otázka č. 8: *Posloucháš rád(a) vyprávění nebo předčítání příběhů?*

V této otázce odpovídalo 36 respondentů kladně, což mě trochu překvapilo. U této otázky jsem očekávala odpověď ANO u sta procent odpovědí.

Další částí mého dotazníku byly otázky s možností výběru odpovědí:

1. *Jaký hlas je ti nejvíce příjemný?*

- a) vysoký
- b) hluboký
- c) chraptivý
- d) všechny

Nejčastěji zazněla odpověď b. Dětem je nejvíce příjemný hlubší hlas. Někteří respondenti odpověděli, že jsou jim příjemné všechny hlasy bez rozdílu.

2. *Jsi raději, když druhý mluví*

- a) rychle
- b) pomalu
- c) střídá tempo řeči
- d) je ti to jedno

V této otázce se mi potvrdilo to, co jsem předpokládala. Žáci na 1. stupni jsou nejraději, pokud mluvčí mluví pomaleji. Párkrát se objevila odpověď, že jim vyhovuje, pokud mluvčí střídá tempo řeči.

3. V jaké části dne se nejvíce soustředíš na to, co ti druzí říkají?

- a) ráno
- b) dopoledne
- c) odpoledne
- d) večer

Očekávala jsem, že nejčastěji zazní odpověď b a mé předpoklady se také potvrdily. Naprostá většina dotázaných se na naslouchání nejvíce soustředí během dopoledne, což je ideální výsledek. V dopoledních hodinách by měly být nejnáročnější předměty, dokud jsou děti soustředěné a dobře se jim naslouchá.

4. Čím dáváš spolužákům najevo, že je posloucháš, když ti něco vypráví:

- a) kývám hlavou
- b) dívám se jim do očí
- c) přitakávám slovy například: jasně, hmm, aha,
- d) nijak
- e) jinak - popiš jak

Žáci, podle svých výpovědí, nejčastěji dávají kýváním hlavy najevo mluvčímu, že naslouchaj. Oční kontakt je druhým nejpoužívanějším způsobem. Dále žáci využívají přitakávání. Zbylé možnosti byly označeny, pouze jednotlivci.

Poslední částí mého dotazníku byly otázky s volnou odpovědí.

1. Co ti může přinést, když budeš umět lidem naslouchat?

Překvapilo mě, že 36% dotázaných, přínos naslouchání nezná. Ostatní žáci vědí, proč je naslouchání důležité.

Nejčastějším zdůvodněním bylo, že se žáci díky naslouchání dozvědí nové věci a něco se naučí. Pro ukázkou ocituji některé z nich:

„Abych se něco nového dozvěděla.“

„Ano, jinak budeme hloupi.“

„Dozvim se tak nové věci.“

„Ano, abychom toho více věděli.“

2. Máte ve třídě nějaká pravidla, která při mluvení mezi sebou během vyučování dodržujete? Pokud ano, napište jaká.

Na tuhle otázku 15% respondentů odpovědělo, že ne nebo že neví. Ostatní žáci napsali, že mají pravidlo neskákat si do řeči, mluvit pouze když jsem vyvolán a poslouchat paní učitelku. Opět uvádím některé z výpovědí:

„Nesmíme spolužákům skákat do řeči.“

„Když víme odpověď, musíme počkat, až nás paní učitelka vyvolá.“

„Nesmíme mluvit bez dovolení.“

„Musíme poslouchat paní učitelku, a ten kdo ruší a neposlouchá, musí jít za dveře.“

6.5.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKU

Cílem mého dotazníku bylo zjistit, jakými dovednostmi v oblasti naslouchání žáci disponují, jaký hlas a tempo řeči je jim nejpříjemnější, v jakou denní dobu se jim nejlépe naslouchá, jak poskytují zpětnou vazbu. Dále jsem zjišťovala, zda mají ve třídě nějaká komunikační pravidla, která během vyučování ve třídě používají a jestli vědí, co jim může přinést, pokud budou aktivně naslouchat druhým.

V první části dotazníku, v otázkách č. 1, 2, 3, které byly zaměřeny na to, zda žáci komunikátorovi dávají najevo, že naslouchají, byly výsledky velmi pozitivní. Pokud odpovídali žáci pravdivě, měli by tuto dovednost ovládat na dobré úrovni. Nejčastějším projevem by podle odpovědí mělo být kývání hlavy.

Dle označených odpovědí 75% dotázaných žáků shrnuje svými slovy obsah slyšeného, což je také velice kladný výsledek. Za užitečné bych ale určitě ještě považovala se žáky co nejvíce dovednost shrnování procvičovat a zdokonalovat je v této oblasti.

Co se týče dodržování komunikačních pravidel, překvapil mě výsledek, že žáci podle výpovědí druhým v 43% skáčí do řeči. Což je, podle mého názoru, velmi vysoké procento, které vypovídá o tom, že téměř polovina žáků nedodržuje toto komunikační pravidlo. Proto si myslím, že by bylo užitečné s žáky komunikační pravidla opakovat a snažit se je na chyby co nejvíce upozorňovat a tím je také odstraňovat.

Překvapením pro mne naopak byl výsledek otázky, zda žáci nechají druhého domluvit, i když nesouhlasí s jeho názorem. Většina dotázaných vypovídala, že nechá komunikátora domluvit, i když mají na téma odlišný názor. Tento výsledek bych u žáků 1. stupně ZŠ neočekávala. Přivádí mě to proto k myšlence, zda nebyli jejich odpovědi lživé.

V druhé části dotazníku si žáci mohli vybírat z množství odpovědí. Výzkumem se mi podařilo zjistit, že se žákům nejlépe naslouchá v dopoledních hodinách. Nejnáročnější předměty na soustředěnost se zařazují také do dopoledních hodin, proto jsem byla spokojena s tímto výsledkem. Učitelé by se proto měli snažit, zařazovat nejtěžší látku do těchto hodin.

Žákům je podle mého výzkumu nejpříjemnější hlubší hlas. Studiemi bylo také zjištěno, že důvěryhodnější a přesvědčivější je hlouběji položený hlas, proto jsem ráda, že se naše výsledky shodují a můj výzkum to také potvrdil.

Dále se mi podařilo zjistit, že žákům nejvíce vyhovuje pomalejší tempo řeči. U žáků na 1. stupni ZŠ pro mě tento výsledek nebyl nikterak překvapivý. Děti mladšího školního věku preferují pomalejší řeč, u které se stíhají soustředit na předávané informace. Lépe se jim při pomalejším tempu řeči naslouchá. Toto zjištění by mohlo být pro učitele 5. tříd Benešovy ZŠ velmi užitečným. Vyučující s rychlejším tempem řeči by se proto měli zaměřit na zpomalení tempa výkladu a předávat informace žákům pomalejším tempem, které jim nejvíce vyhovuje.

Mezi další cíle mého výzkumu patřilo zjištění, jak žáci dávají najevo, tomu kdo hovoří, že naslouchají. Nejfrekventovanější odpovědí bylo, že žáci komunikátorovi dávají najevo naslouchání kýváním hlavy. Tahle odpověď mne velice zaskočila. Předpokládala jsem, že nejčastějším projevem naslouchání bude dívání se do očí, které se ale objevilo až na místě druhém. Očekávala bych, že před kýváním hlavou se častěji vyskytne i odpověď přitakávání, které ale bylo označeno oproti výše zmíněným nižším procentem korespondentů. Tím, že se tento výsledek shoduje s odpověďmi v první části dotazníku (otázka č. 2), považuji ho za pravdivý.

U otázky zda žáci poslouchají rádi vyprávění nebo předčítání příběhů jsem čekala téměř u 100% dotázaných odpověď ano. Překvapilo mě, že tomu tak není. Možná je výsledek této otázky spojen s moderní „technologickou“ společností, kdy si děti mladšího věku do ruky místo knihy vezmou počítačovou myš a místo předčítání si zahrají nějakou PC hru nebo si místo vyslechnutí pohádky raději nějakou pustí v televizi. Za užitečné by tedy podle mého názoru bylo, kdyby se učitelé zaměřili více na četbu a vyprávění a tím u žáků vytvářili pozitivnější vztah ke zmíněnému.

V třetí části dotazníku, což byly otázky s volnou odpovědí, se mi podařilo zjistit odpovědi na otázku, jaká mají žáci ve třídě pravidla, která při mluvení mezi sebou při vyučování dodržují. Nejčastěji žáci odpovídali, že mají pravidlo neskákat si do řeči, mluvit

pouze, když jsem vyvolán, a poslouchat paní učitelku. Tento výsledek mne velmi překvapil. V první části dotazníku v otázce č. 5: *Když ti někdo něco říká, skáčeš mu do řeči?*, se často objevovala odpověď ANO, což znamená, že žáci mají ve třídě pravidlo, neskákat druhým do řeči, když něco říkají, ale stejně ho nedodržují. Díky tomuto výsledku si myslím, že by bylo užitečné, kdyby učitelé, jak už jsem zmínila výše, komunikačním pravidlům a jejich dodržování věnovali větší pozornost. Otázku zaměřenou na přínos díky naslouchání žáci nejčastěji zdůvodnili odpovědí, že se díky naslouchání dozvedí nové věci a něco se naučí. U této otázky se potvrdily mé předpoklady, očekávala jsem odpovědi tohoto typu.

Výsledky dotazníku mě příjemně překvapily a hodnotím je kladně. Je to samozřejmě individuální záležitost. Někteří žáci podle svých výpovědí disponují komunikačními dovednostmi v oblasti naslouchání lépe, jiní zase méně. Proto hodnotím celkovou skupinu, ne jednotlivce. Zjištěné informace by bylo ale dále potřeba ověřit pomocí dalších výzkumných metod, např. pozorováním a tím zjistit pravdivost.

6.6 STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S VYUČJÍCÍMI

Rozhovor jsem se rozhodla provést se čtyřmi učiteli 5. tříd Benešovy ZŠ, Doudlevecká 35, Plzeň. Tento výběr byl záměrný. Zajímalo mne, zda se odpovědi žáků, které jsem rovněž oslovila dotazníkem, budou shodovat s názory učitelů, či naopak. Otázky, ve kterých se budou odpovědi žáků s učitelskými rozcházet, by mohly být pro učitele užitečné. Díky rozdílným výsledkům by se učitelé dále mohli zaměřit na rozvoj dovedností v oblasti naslouchání.

Cílem mého rozhovoru s vyučujícími bylo zjistit, zda během svých hodin rozvíjejí u žáků dovednosti naslouchání, v jakých předmětech nejvíce, jakým způsobem, jaké změny by k rozvoji naslouchání pomohly a zda se od dob jejich školní docházky nějak změnilo naslouchání mezi učitelem a žáky. Dále mě zajímalo, jestli učitelé vědí, jaký hlas a tempo řeči preferují jejich žáci, v jakou denní dobu se žákům nejlépe naslouchá, čím nejčastěji dávají komunikátorovi najevo, že naslouchají a jestli ovládají dovednost shrnování.

Zjišťovala jsem také, zda mají ve třídě zavedená nějaká komunikační pravidla, která během vyučování dodržují, a jestli je opravdu plní. Konkrétně šlo o to, , jestli nechají mluvčího domluvit, pokud nesouhlasí s jeho názorem a jestli vstupují druhým do řeči.

Nejprve vždy uvádím znění otázky, dále cituji výpovědi respondentů a shrnuji zjištěné informace.

1) Rozvíjíte během svých hodin naslouchání?

„Ano, rozvíjím. Snažím se, aby děti poslouchali nejenom učitele, ale i sami sebe. Vzali si z toho to dobré a uměli správně vyřešit problém.“

„Ano, pokouším se co nejvíce rozvíjet u dětí vzájemné naslouchání.“

„Ano, snažím se důsledně dbát na to, aby děti naslouchaly nejen mně, ale i samy sobě.“

„Nepravidelně, občas.“

Na mou první otázku všichni respondenti, kromě jednoho, odpověděli shodně ANO. Respondent s odlišnou odpovědí mi sdělil, že naslouchání rozvíjí občas, nepravidelně. Tato odpověď mě poněkud překvapila. Myslím, že by se rozvoji naslouchání učitel měl věnovat naopak pravidelně a často.

2) Při kterých hodinách nejvíce?

„Při slohu, kde si nejdříve vyprávíme, co by nás na dané téma napadlo. Poté teprve píšou do sešitu, co uznají za vhodné.“

Určitě také v přírodovědě a vlastivědě. Zde opravdu rádi naslouchají výkladu učitele a snaží se otázkami dostat nové látky na kloub.“

„Nejvíce při humanitních předmětech, snažím se naslouchání rozvíjet při všech hodinách v průběhu celého vyučování, pokud ale musím určit jeden předmět, tak asi český jazyk.“

„Snažím se o to v každé ze svých hodin.“

„Během celého vyučování, zejména pak v českém jazyce, přírodovědě nebo hudební výchově.“

Nejčastější odpovědí na tuto otázku byl český jazyk a odpověď, že zmíněnou komunikační dovednost dotázaní rozvíjí ve všech předmětech. Častěji se také objevila odpověď přírodověda, dále pak vlastivěda a hudební výchova. Předpokládala jsem, že dominující výpovědí bude český jazyk, proto jsem nebyla zjištěnými výsledky překvapena.

3. Jak jej rozvíjíte?

„Mám hokejovou třídu a kluci spolu mají hodně konfliktů. Snažím se proto vyslechnout obě strany, rozhodnout kdo je v právu, obě strany najdou kompromis a na závěr si podají ruce. Vyprávím žákům příběhy, pohádky a shrnováním kontroluji, zda mi naslouchali.“

„Rozvíjím je pomocí organizačních forem, například: skupinová práce, práce ve dvojicích, ale i při frontální výuce například pomocí referátů a zpětných otázek či v komunitním kruhu; dále také při různých sociálních hrách při třídnických hodinách, kdy je komunikace a naslouchání podmínkou pro splnění zadání, či různých jiných hrách a motivačních cvičeních během výuky.“

„V každé fázi hodiny děti vedu k pravidlu, že když jeden mluví, ostatní naslouchají a nikdo nemá právo mu do řeči zasahovat. Další mluvit může, pouze pokud se přihlásí a učitel ho vyzve. Dále také děti naslouchají mému vyprávění, čtení nebo používám hry zaměřené na komunikaci.“

„Pokud žák vykřikuje nebo „skáče“ jinému žákovi do řeči, nedám mu možnost, aby vyjádřil, co chce říct. Vypráví-li jeden žák příběh, pokládám pak kontrolní otázky, zda ostatní svého spolužáka poslouchali.“

Dotázaní učitelé rozvíjí komunikační dovednost naslouchání různými způsoby. Nejvíce se shodovali v předčítání či vyprávění příběhů, s následnými otázkami pro kontrolu naslouchání a komunikačních hrách.

4. Myslíte, že žáci vědí, proč je pro ně rozvoj komunikační dovednosti naslouchání důležitý?

„Nejsem si jistá.“

„Ano, vysvětlovali jsme si proč.“

„Někteří jedinci důležitost naslouchání chápou, ale určitě ne všichni.“

„Žáci vědí, proč je důležité naslouchat druhým a co všechno jim to může přinést.“

V této otázce jsem očekávala od všech respondentů kladnou odpověď. Předpokládala jsem, že všichni žáci význam naslouchání budou znát. Dva korespondenti odpověděli, že žáci význam naslouchání znají, jeden si není jistý a jeden korespondent si myslí, že význam naslouchání zná jen část žáků.

5. Jakým způsobem Vám žáci nejčastěji dávají najevo, že naslouchají?

(Např. oční kontakt, kývání hlavy, přitakávání...)

„Okamžitou zpětnou vazbou jsou pro mě gesta a mimika dětí. Nejčastěji pak přikyvování hlavou, oční kontakt, neklid (práce rukou, „vrtění“ se).“

„Očním kontaktem.“

„Např. písemnou nebo ústní odpovědí na otázku nebo domluveným znamením.“

„Nejčastěji mi žáci poskytují zpětnou vazbu pohledy. Z očního kontaktu se dá dobře poznat, zda žáci naslouchají nebo výklad neposlouchají. Druhým nejčastějším způsobem je kývání hlavou.“

Nejfrekventovanější odpovědí na tuto otázku byl oční kontakt. Výsledek pro mě nebyl překvapující, předpokládala jsem tu samou odpověď. Dvakrát se také objevilo kývání hlavou.

6. Myslíte, že žáci ovládají komunikační dovednost shrnování?

„ V mé třídě shrnování žáci ovládají celkem dobře. Samozřejmě ne všichni, někteří žáci mívají ještě problémy.“

„Většina dětí ji ovládá, ale někomu to občas dělá potíže.“

„Spíše ne, pouze jedinci.“

„Řekla bych, že je to tak půl na půl. Polovina třídy se shrnováním nemívá problém, ale zbylí žáci mají ještě co trénovat.“

Podle odpovědí je zřejmé, že se úroveň ovládnutí dovednosti shrnování mezi třídami liší. V některých podle odpovědí žáci shrnují na dobré úrovni, v jiné naopak shrnování zvládají pouze jednotlivci. Očekávala jsem odpovědi, že většina žáků dovednost shrnování ovládá, ale v každé třídě se najdou žáci, kteří s tím mají ještě obtíže.

7. V jaké části dne si myslíte, že se žákům nejlépe naslouchá?

(Např. ráno, dopoledne, odpoledne, večer)

„To nevím, jsem s nimi pouze během vyučování.“

„Dopoledne, večer.“

„Myslím, že ráno a během dopoledne.“

„Žákům se podle mého názoru naslouchá nejlépe v ranních hodinách. Přijde mi, že jsou nejvíce soustředěni.“

Učitelé předpokládají, že se žákům naslouchá nejlépe během dopoledne a v ranních hodinách. Já s jejich názorem souhlasím, myslela jsem si to samé.

8. Jaký hlas je podle vašeho názoru žákům nejpříjemnější?

(Např. hlubší, vyšší, chraptivý, všechny...)

„Žákům je podle mne nejpříjemnější hlubší hlas.“

„Podle mých zkušeností jim lépe vyhovuje výše položený hlas“

„To bohužel nedokážu posoudit.“

„Myslím, že žáci 1. stupně ZŠ nepreferují žádnou výšku hlasu. Podle mého názoru je jim to jedno.“

V této otázce každý učitel vypověděl něco jiného. Jeden považuje za nejpříjemnější hlubší hlas, druhý naopak vyšší, třetí nedokáže posoudit, jaký hlas preferují, a poslední dotázaný je názoru, že jim vyhovují všechny typy.

Předpokládala jsem, že se učitelé častěji shodnou a nejfrekventovanější bude odpověď hlouběji položený hlas.

9. Jaké tempo řeči podle Vás žáci preferují?

(Např. pomalejší, rychlejší, střídavé tempo řeči, neupřednostňují žádné...)

„Střídavé tempo řeči upřednostňují podle mne nejvíce.“

„Žáci na 1. stupni mají rádi jakoukoliv změnu, kterou přináší i práce s řečí. Proto se domnívám, že střídavé tempo řeči preferují. Monotónní proslov je dostává do stavu nečinnosti.“

„Podle mého názoru preferují střídavé tempo. Myslím, že je pro ně nejzajímavější.“

„Na své žáky mluvím pomalejším tempem, které si myslím, že jim vyhovuje. Pokud bych mluvila příliš rychle, žáci by se v mém projevu mohli začít ztrácet.“

Kromě jednoho vyučujícího, který si myslí, že jeho žáci preferují pomalé tempo řeči, se všichni shodli na střídavém tempu řeči. Očekávala jsem, že střídavé a pomalejší tempo řeči budou nejčastějšími volbami odpovědí.

10. Máte ve třídě se žáky nějaká komunikační pravidla, která by během vyučování měli dodržovat?

„Máme základní pravidla, která doplňujeme v průběhu školní docházky.“

„Ano, máme domluvená pravidla, která by žáci měli dodržovat. Bohužel problémovější žáci mají stále potíže s jejich osvojením.“

„Komunikační pravidla zavedená máme. Vždy je tvořím společně se žáky a seznamuji je s případnými sankcemi za jejich porušování.“

„Během vyučování žáci samozřejmě musí dodržovat určitá komunikační pravidla, s kterými byli seznámeni hned po zahájení školní docházky, (např. nemluvit, pokud nejsi vyvolán, každý má právo vyjádřit svůj názor, nevstupovat druhému do řeči pokud nedomluvil, ...). Když nastane situace, pro kterou je potřeba nové pravidlo, zavádíme další.“

Všichni respondenti mají ve třídě se svými žáky zavedená komunikační pravidla, která dle potřeby doplňují. Nepředpokládala jsem, že by nějaký z respondentů odpovídal záporně.

11. Dodržují je Vaši žáci?

„Ne vždy je žáci dodržují, proto je na ně musím často upozorňovat.“

„Snaží se. Některým se to daří lépe, některým hůře.“

„Někteří bez problémů, někteří se snaží, jedinci toho nejsou schopni“

„Ve třídě mám několik problémovějších žáků, kteří si i přes opakované upozorňování nejsou zatím schopni pravidla osvojit. Pokud pravidla některý se žáků i přes napomínání dále porušuje, musí počítat s trestem. Se sankcemi za porušování pravidel jsou žáci seznámeni.“

Opět se vyučující na odpovědích shodli. Přesto, že zavedená pravidla ve třídě mají, někteří žáci je porušují. U této otázky jsem očekávala pozitivnější odpovědi. Předpokládala jsem, že až na nějaké výjimky, většina žáků bez obtíží pravidla dodržuje.

12. Nechají žáci druhého domluvit, pokud nesouhlasí s jeho názorem?

„Pokud nesouhlasí s jeho názorem, nechají ho domluvit jen málokdy.“

„Většina dětí ano. Vedu je k tomu.“

„Někteří jedinci to dokážou, ale povětšinou druhému do hovoru vstoupí.“

„Žáci vědí, že druhého nemají v hovoru přerušovat, ať už s jeho názorem souhlasí či nikoli, ne vždy to ale dodržují.“

Respondenti se nejčastěji shodli, že pokud žáci nesouhlasí s názorem druhých, do hovoru mu vstoupí. Pouze v jednom případě zazněla odpověď, že většina dětí druhého domluvit nechá. Předpokládala jsem, že pokud žáci mají odlišný názor než mluvčí, většinou hovor přeruší.

13. Skáčí žáci během rozhovoru druhým do řeči?

„Žáci si do hovoru skáčí často.“

„Většinou ne, vědí, že je to nesprávné.“

„Přestože hlavním komunikačním pravidlem, které ve třídě máme je nevstupovat druhému do řeči, pokud nedomluvil, žáci ho stále porušují.“

„Ano, stává se to často“

Očekávala jsem, že žáci budou mít se skákáním druhým do řeči potíže. Mé předpoklady se shodly s výpověďmi respondentů. Žáci druhým často skáčí do řeči.

Jeden s respondentů vypovídal odlišně od ostatních. Žáci v jeho třídě většinou druhému do hovoru nevstupují.

14. Změnil se podle Vás způsob naslouchání mezi učitelem a žáky od dob Vaší školní docházky?

„V době mé školní docházky se naslouchání nepřikládala taková váha jako dnes. Dříve se žákům určitě nenaslouchalo tak, jako je tomu v dnešní době na základních školách, které se zaměřují na žákovský rozvoj po všech stránkách. Dříve se škola zaměřovala nejvíce na předávání informací, slovo měl učitel a jen zřídka měli žáci prostor ke komunikaci a vyjádření svého názoru. Ve svých hodinách se snažím o větší komunikaci učitel - žák, žák – žák, dávám dětem prostor na vlastní názor.“

„Vzhledem k tomu, že si svá školní léta již přesněji nevybavuji, ale můžu říct, že od doby mých studií se určitě prostor k naslouchání zvětšil a ochota dětí tento prostor využít zmenšila. Žáci méně čtou, méně spolu komunikují, tráví více času u počítačů místo toho, aby chodili ven se svými vrstevníky. Rodiče žáků bohužel také tráví více času v zaměstnání, méně svým dětem naslouchají.“

„Myslím si, že se způsob změnil, a to spíše negativně. Lidé si dnes obecně moc nenaslouchají“

„Změnil se k horšímu, děti nejsou zvyklé naslouchat, spíše se prosazovat.“

Podle výpovědí se způsob naslouchání změnil, bohužel spíše negativně. Žáci nemají o naslouchání dostatečný zájem. Z pohledu školy došlo ale ke změnám pozitivním. Učitelé se snaží rozvíjet naslouchání u žáků více, než tomu bylo v minulosti, příkládá se mu větší váda. Odpovědi mě poněkud překvapily. Předpokládala jsem, že se způsob naslouchání změnil razantněji k lepšímu.

15. Jaké změny by podle Vás byly potřeba, aby se rozvoj komunikační dovednosti naslouchání usnadnil a zkvalitnil?

„Nejde to tak říct. Učitel má být vstřícný, ale děti toho nesmí zneužívat. Měla by být nalezena určitá rovnováha, ale tu si učitel musí najít sám.“

„Především si myslím, že dětem chybí sociální kontakt po vyučování, za nás jsme si hrávali venku bez dozoru beze strachu a s dětmi jsme se opravdu "vyblbli", ale teď jsou děti přetěžovány kroužky a k nějakému tomu volnému hraní s vrstevníky vlastního výběru už nezbývá čas a není na to ani vhodné místo a kde jinde si děti nejvíce osvojí naslouchání než mezi přáteli; dalším důležitým faktorem jsou rodiče, nápodoba rodičů a jejich sociálního chování; také samozřejmě škola má velkou roli, učitelé i třídní kolektiv, takže je důležitý i přístup jednotlivých kantorů, ale záleží i na složení třídy; jinak si myslím, že v hodinách je prostoru pro práci s nasloucháním dost, jen s tím umět pracovat.“

„Myslím si, že změn není potřeba, záleží na učiteli, jak děti k naslouchání povede a jak k němu bude přistupovat.“

„Změny by musely nastat v rodině. Rodiče by měli svým dětem více naslouchat, a také v nich formovat tuto dovednost. Ve škole by bylo zapotřebí více času na školní práci a méně dětí ve třídě.“

V této otázce se některé odpovědi lišily. Ve dvou případech se shodně objevila odpověď, že ve škole nejsou změny zapotřebí, ale mělo by k nim dojít hlavně v rodinách žáků. Jeden z respondentů je názoru, že by ve škole bylo zapotřebí více času na školní práci a méně žáků ve třídách. Překvapilo mě, že až na jednoho jsou učitelé názoru, že ve

školách změny nejsou potřeba. Podle dotázaných kvalitnější rozvoj naslouchání záleží hlavně na učiteli.

6.6.1 VÝSLEDKY ROZHOVORU

Všichni respondenti uvedli, že se ve svých hodinách se pravidelně snaží rozvíjet komunikační dovednost naslouchání. Snaží se o to ve všech předmětech, nejvíce však v českém jazyce. Naslouchání rozvíjí mnoha způsoby. Pomocí různých pravidel, která ve třídě mají zavedené., organizačních forem práce žáků, a při různých hrách či motivačních cvičeních během výuky.

Podle výpovědí se respondenti domnívají, že by žáci měli znát význam naslouchání. Pouze v jedné odpovědi se objevilo, že si dotázaný není jistý znalostí významu naslouchání u žáků. Očekávala bych, že všichni respondenti budou odpovídat shodně, a to kladně. Každý učitel, který u svých žáků rozvíjí komunikační dovednost naslouchání, by je podle mého názoru měl nejprve seznámit s jeho důležitostí. Pokud žáci význam a přínos naslouchání neznají, nevědí, proč by druhým měli naslouchat, nebude efektivní.

Rozhovorem s vyučujícími se mi podařilo zjistit, že žáci naslouchání dávají najevo nejčastěji očním kontaktem. Dalšími způsoby jsou kývání hlavy, ústní či písemné odpovědi, gesta a mimika.

Dovednost shrnování dle respondentů ovládá většina žáků, někteří s tím ale stále mají potíže. Pouze jeden s dotázaných odpověděl, že žáci v jeho třídě tuto dovednost spíše neovládají. Za užitečné bych tedy považovala, kdyby se učitelé na rozvoj shrnování více zaměřili.

Rozhovorem s vyučujícími se mi dále podařilo zjistit, že se žákům nejlépe naslouchá v dopoledních a ranních hodinách. Pouze jeden respondent nedokázal odhadnout kdy, protože je se žáky pouze během výuky. Výsledky této otázky by vyučující mohli využívat a nejnáročnější učivo zařazovat právě do dopoledních hodin, kdy jsou žáci nejsoustředěnější.

Na otázku, jaký hlas je žákům nejpříjemnější, každý s respondentů odpovídal jinak. Jeden je názoru, že hlubší hlas je nejpříjemnější. Druhý z dotázaných si naopak myslí, že

preferují vyšší hlas. Třetí nedokáže posoudit, jaký preferují a poslední z dotázaných si myslí, že žákům vyhovují všechny polohy hlasu, nepreferují žádný.

Tři respondenti se shodli na tom, že žáci preferují střídavé tempo řeči. Jejich žáci prý mají rádi jakoukoli změnu, udržují se tak v soustředěnosti. Poslední z vyučujících je názoru, že pomalé tempo je pro žáky nejvhodnější. Stíhají tak prý lépe zachycovat všechny informace. Já si myslím, stejně tak jako poslední dotázaný, že žáci preferují pomalejší tempo řeči. Souhlasím ale i s názory ostatních respondentů, že žáky v pozornosti udržuje střídavé tempo. Proto bych volila pomalejší tempo řeči s občasnou změnou.

Všichni dotázaní mají se žáky dohodnutá komunikační pravidla, která během vyučování dodržují. Pokud je některý se žáků porušuje, musí počítat s tím, že bude potrestán. Se sankcemi za porušování jsou žáci také předem seznámeni.

Přestože ve třídě učitelé se žáky mají zavedená komunikační pravidla, žáci mají problémy s jejich dodržováním. V jedné ze tříd pravidla dodržují žáci jen málokdy, v jiné je naopak dodržuje většina žáků. Další vyučující vypovídal, že ne vždy je žáci dodržují. V poslední třídě je dle výpovědi vyučujícího žáci povětšinou nedodržují.

Očekávala bych, že výpovědi budou kladné a žáci alespoň ve většině komunikační pravidla dodržovat budou. Nejvíce mě překvapila odpověď jen málokdy a povětšinou ne. Považovala bych tedy za důležité, aby se vyučující na dodržování pravidel více zaměřili a častěji žáky na jejich dodržování upozorňovali.

Na otázku, zda žáci nechají druhého domluvit, pokud nesouhlasí s jeho názorem, jsem se setkala pouze s jednou pozitivní odpovědí. Respondent vypověděl, že mluvčího s odlišným názorem většinou domluvit nechají. Ve zbytku odpovědí zaznělo, že hovořícího nechají domluvit jen málokdy, povětšinou ne, ne vždy. Předpokládala jsem, že pokud ve třídě mají zavedená komunikační pravidla, nechá druhého domluvit většina žáků. Ve třídách, kde většina žáků toto komunikační pravidlo nedodržuje, bych doporučovala, aby se vyučující více věnovali jeho opakování a dodržování. Využívala bych metody diskuse, kde každý může vyjádřit svůj názor a ostatní mu do hovoru nebudou vstupovat, pokud myšlenku nedokončil.

Respondenti mi na mou další otázku, zda si žáci často skáčí do řeči, odpovídali podobně jako v předchozí otázce. Opět zazněla jedna pozitivní odpověď a to taková, že si do řeči žáci většinou neskáčí. Dále jsem se setkala se dvěma shodnými výpověďmi, že si žáci do hovoru vstupují často. Jeden s dotázaných dokonce vypověděl, že i když to patří mezi jejich hlavní komunikační pravidla, žáci ho stále porušují. Ani v této otázce jsem nepředpokládala, že žáci tak často druhému skáčí do řeči. I tato otázka se pojí na dodržování komunikačních pravidel, která žáci dle výpovědí vyučujících bohužel velmi často porušují. Pokud nedojde k brzké nápravě, žáci si tato základní komunikační pravidla neosvojí.

Ve většině odpovědí se vyskytovaly negativní názory na způsob naslouchání mezi žáky. Žáci si prý naslouchají mnohem méně než dříve. Méně čtou, méně mezi sebou komunikují, tráví mezi vrstevníky méně času a dokonce i s rodiči méně komunikují. Dotázané si myslí, že je to změnou doby. Děti tráví hodně času u počítačů, málo chodí ven, rodiče jsou hodně v zaměstnání a během volného času se dětem věnují méně, než tomu bylo dříve. S těmito názory plně souhlasím, ale myslím, že je to velmi individuální. Někteří rodiče s dětmi tráví veškerý svůj volný čas, děti navštěvují různé kroužky, kde mají sociálního kontaktu dostatek.

Změny naslouchání ve vztahu učitel-žák byly hodnoceny velice pozitivně. Téměř ve všech odpovědích se názory učitelů shodovaly v tom, že učitelé žákům naslouchají mnohem více než dříve. Rozvoji naslouchání i jiným komunikačním dovednostem se věnuje mnohem více času než v dřívějším školství a výuka je oproti dřívějším monologovým výkladům zaměřená na komunikaci mezi učitelem a žákem.

Posledním bodem mého zkoumání bylo zjistit, jaké změny by pomohly k usnadnění a zkvalitnění komunikační dovednosti naslouchání. Dozvěděla jsem se, že většina dotázaných si myslí, že žádných změn zapotřebí není, ve škole je prostoru pro rozvoj naslouchání dostatek, vše záleží na učitelích. Dalšími názory bylo, že je zapotřebí většího sociálního kontaktu ve volném čase dětí a hlavně rozvoji naslouchání v rodině. Rodiče by měli tuto komunikační dovednost u dětí formovat. Jeden z respondentů si myslí, že by k rozvoji pomohlo méně dětí ve třídách a více času na školní práci. Myslím si, že každý z dotázaných má pravdu. Faktorů, které ovlivňují rozvoj naslouchání, je opravdu

mnoho. Souhlasím, že velkou úlohu v rozvoji této komunikační dovednosti plní učitel. Je důležité, aby se vyučující rozvoji naslouchání v hodinách aktivně věnovali. Prvotně by se rozvoji naslouchání, dle mého názoru, měla věnovat samozřejmě rodina. Jestliže se rodiče rozvoji věnují nedostatečně, učitele čeká v tomto ohledu mnohem náročnější práce a žáci naslouchají na nižší úrovni, oproti žákům s rozvojově kvalitním zázemím. Pokud by se snížil počet žáků ve třídě, myslím, že by to rozvoj naslouchání pozitivně ovlivnilo. Učitelé by tak měli více času individuálně se žákům věnovat.

6.6.2 POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKŮ S ROZHOVORY

Ve své práci jsem se dále věnovala porovnávání výsledků dotazníků, které jsem dala žákům, s informacemi, zjištěnými pomocí rozhovorů od učitelů. Výsledky byly překvapující. Výpovědi od žáků se velmi lišily od názorů, které na danou otázku měli vyučující. Porovnávala jsem pouze ty otázky, které byly stejné jak v rozhovoru, tak v dotazníku.

Na otázku: „*Čím dáváš spolužákům najevo, že je posloucháš, když ti něco vypráví*“ žáci odpověděli, že naslouchání nejčastěji potvrzují kýváním hlavy. Učitelé jsou však názoru, že jim to žáci dávají nejvíce najevo očním kontaktem. Kývání hlavy se objevilo až na druhé pozici. Znamená to tedy, že žáci si buď mylně myslí, že „zpětnou vazbu“ nejčastěji poskytují kýváním hlavy nebo učitelé nesprávně vnímají způsob, kterým žáci potvrzují své naslouchání

Žákům se dle označených odpovědí v dotazníku naslouchá nejlépe v dopoledních hodinách. Učitelé vypovídali shodně se žáky a jsou též názoru, že se žákům nejlépe naslouchá v dopoledních a ranních hodinách. Důležité tedy je, aby učitelé nejnáročnější učební látku a zkoušení zařazovali do dopoledních hodin. Kdy je žakovské soustředění na nejvyšší úrovni.

Dle výpovědí žáků, jim je nejpříjemnější hlubší hlas. Učitelé se ale rozcházejí. Každý z dotázaných vyučujících odpovídal jinak. Pouze jedna odpověď se shodovala s názorem žáků.

Žáci v dotazníku nejčastěji označovali, že preferují pomalejší tempo řeči. Rozhovorem s učiteli se mi podařilo zjistit, že učitelé mají jiný názor. Domnívají se, že žáci upřednostňují střídavé tempo řeči. Monotónní projev je pro žáky prý nezajímavý a nesoustředili by se tedy na výklad. Odpověď jednoho z respondentů se shodla s výpověďmi od žáků. Dotázaný odpověděl, že žáci preferují pomalejší tempo řeči, díky kterému stíhají zachycovat sdělované informace. Výsledky této otázky by mohli být pro učitele užitečné. Vyučující by měli své tempo zpomalit a předávat tak žákům informace tempem, které je jim nejpříjemnější.

Podařilo se mi zjistit, že více jak $\frac{3}{4}$ žáků si myslí, že ovládají dovednost shrnování. Učitelé jsou však odlišného názoru. Jeden z vyučujících uvedl, že shrnování ovládají pouze jednotlivci. Další z učitelů vypověděl, že shrnování ovládá přibližně polovina žáků, ostatním dělá ještě potíže. Zbylé dvě výpovědi byly pozitivní. Respondenti vypověděli, že jejich žáci shrnují celkem dobře a většina tuto dovednost ovládá. Z výsledků vyplývá, že si žáci buď mylně domnívají, že shrnování ovládají nebo vypovídali lživě. Doporučovala bych tedy, aby se hlavně učitelé tříd, kteří odpovídali, že shrnování ovládá zhruba polovina žáků nebo pouze jednotlivci, na rozvoj shrnování více zaměřili. Pro nácvik této komunikační dovednosti je zapotřebí, aby učitelé častěji po přečtení příběhu či dokončení výkladu vyvolávali žáky, kteří stručně zopakují slyšené.

Pokud žáci nesouhlasí s názorem druhého, nechají ho dle odpovědí v 81% domluvit. Učitelé jsou ale jiného názoru. Žáka s odlišným názorem prý nechají dokončit svůj projev jen málokdy, povětšinou ne nebo ne vždy. Pouze jeden vyučující mi sdělil, že jeho žáci spolužáka, který má odlišný názor, opravdu většinou domluvit nechají. Opět se tedy musím pozastavit nad pravdivostí žakovských odpovědí. Kvůli velmi rozdílným výsledkům mezi žakovskými a kantorskými odpověďmi, se tedy domnívám, že někteří žáci označili odpověď lživě.

Na otázku: „*Když ti někdo něco říká, skáčeš mu do řeči*“ 18 žáků, což je téměř polovina, vypovědělo, že druhé v hovoru přerušuje. Vyučující jsou stejného názoru. Žáci prý druhým do řeči skáčí opravdu často. Jeden z dotázaných učitelů dokonce vypověděl, že studující v jeho třídě stále porušují toto komunikační pravidlo, nevstupovat druhému do hovoru, pokud nedomluvil. Za důležité tedy považuji, aby žáky učitelé důrazněji

upozorňovali ne nedodržování tohoto pravidla. Za nutné také považují, aby učitelé zpřísnili sankce za jeho porušování.

Shodně odpovědělo 85% žáků, že komunikační pravidla, která mají dodržovat během vyučování, ve třídě zavedená mají. Nejčastěji se objevily odpovědi typu neskákat druhým do řeči, poslouchat paní učitelku, mluvit pouze když jsem vyvolán. Zbýlých 15% dotázaných žáků nevědělo, zda mají ve třídě komunikační pravidla nebo odpovědělo, že žádná nemají. Všichni dotázaní vyučující mi shodně sdělili, že komunikační pravidla ve třídě se žáky zavedená mají, ne vždy je však žáci dodržují. Doporučovala bych tedy vyučujícím, aby se ke komunikačním pravidlům opakovaně vraceli a žáci si je tak lépe osvojovali. Přínosem by mohlo například být, když by učitelé společně se žáky komunikační pravidla sepsali na velký papír a vylepili na dobře viditelné místo ve třídě, aby se na ně kdykoli mohli znovu podívat, připomenout si je. Žáci by se pod sepsaná pravidla ještě podepsali a tím by se zavázali k jejich dodržování. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že žáci, vázaní touto „smlouvou“ se opravdu snažili a pravidla porušovali minimálně.

Poslední otázkou, kterou jsem mohla porovnávat, bylo, zda žáci vědí, co jim může přinést, když budou druhým naslouchat. Z celkového počtu dotázaných, 36%, což je podle mého názoru velmi mnoho, neví proč je pro ně naslouchání důležité. Ostatní žáci si nejčastěji myslí, že díky naslouchání se něco nového dozvědí, něco nového naučí, získají více informací.

Porovnávání výsledků dotazníku s rozhovorem pro mne bylo velmi zajímavé. Překvapilo mě, že se žáci v mnoha otázkách mylně sebehodnotili nebo přeceňovali, oproti názorům učitelů. Předpokládala jsem, že se žákovské názory s těmi učitelskými shodnou mnohem častěji. Učitele bych ráda se zjištěnými výsledky seznámila. Mohli by je využít ke zkvalitnění rozvoje naslouchání. Rozdílnost odpovědí by mohla učitelům pomoci k lepšímu proniknutí do žákovských přání, snadněji odhalit schopnosti nebo naopak nedostatky, kterými v oblasti naslouchání disponují. Zjistí tak, čemu by se měli věnovat, na co se více zaměřit a jaké názory mají na danou otázku jejich žáci. Díky výsledkům se mohou

dozvědět, co jejich žáci preferují, co jim naopak vyhovuje nejméně a přizpůsobit tak pozitivně výuku.

7 ZÁVĚR

Zpracování diplomové práce pro mne bylo velkým přínosem. Vzhledem k zaměření mé práce jsem považovala za důležité nejprve se podrobně věnovat komunikaci. Čerpala jsem z velkého množství literatury a díky tomu jsem mohla porovnávat různé pohledy a názory autorů na dané téma. Podařilo se mi hlouběji proniknout do komunikačního procesu. Seznámila jsem se s funkcemi komunikace, s jejími druhy a poruchami, ke kterým může při komunikaci docházet. Podrobně jsem se zabývala verbální i neverbální komunikací. Snažila jsem se zmapovat ontogenetický vývoj řeči a poruchy, ke kterým může během vývoje docházet. Myslím, že by každý učitel měl mít v této kapitole potřebné znalosti. Měl by znát zvláštnosti v oblasti ontogeneze řeči, znát podmínky správného vývoje řeči a disponovat vědomostmi o poruchách dětské řeči. Právě učitel by měl případnou poruchu řeči diagnostikovat a dále se zaměřit na její odstranění, nápravu řečového projevu vhodnými metodami. Dle zaměření mé diplomové práce jsem se seznámila také s komunikačními dovednostmi. Vzhledem k obsáhlosti tohoto tématu jsem byla nucena zaměřit se pouze na jednu z nich. Rozhodla jsem se věnovat naslouchání. Vybrala jsem si ho, protože považuji jeho rozvoj u žáků na 1. stupni ZŠ za velice důležitý. Zabývala jsem se nasloucháním v rámcovém vzdělávacím plánu. Dále také procesem naslouchání, typy naslouchání a posluchačů, rozvoji naslouchání na 1. stupni ZŠ a klasifikací cvičení na rozvoj této komunikační dovednosti. Dovednost naslouchání jsem si záměrně nevybrala pouze pro důležitost jeho rozvoje, ale také proto, že jsem v oblasti této komunikační dovednosti neměla příliš velké znalosti. Jelikož bych chtěla být co nejlepší učitelkou, potřebovala jsem se co nejvíce seznámit se zmíněnou komunikační dovedností a jejím rozvojem u žáků na 1. stupni ZŠ. Díky zpracování diplomové práce jsem se dozvěděla mnoho nových informací, získala jsem mnohem větší rozhled v oblasti naslouchání, který doufám, že pozitivně využiji během svého školního působení. Rozvoji naslouchání jsem se dále věnovala i v praktické části diplomové práce. Snažila jsem se zjistit, jakými komunikačními dovednostmi v oblasti naslouchání žáci disponují. U žáků jsem výzkum prováděla dotazníkovou formou. Kvůli velkému počtu respondentů jsem považovala tuto metodu za nejlepší. Žáci ve výpovědích sebereflektovali své názory. Bohužel by dále bylo zapotřebí výsledky dotazníků potvrdit ještě dalšími metodami, např.

pozorováním žáků. Ověřila bych tak, zda žáci odpovídali opravdu pravdivě. Bohužel musím o pravdivosti pochybovat. Jsem názoru, že některé odpovědi, vzhledem k rozdílnosti žákovských odpovědí a názorů vyučujících na danou otázku, byli lživé. Rozhovorem s vyučujícími jsem zjišťovala, jakými komunikačními dovednostmi v oblasti naslouchání dle jejich názoru žáci disponují. Zajímalo mne, zda ve svých hodinách komunikační dovednost rozvíjejí, jak jej rozvíjejí a při kterých hodinách nejvíce. Zda se podle nich změnil způsob naslouchání mezi učitelem a žáky od dob jejich školní docházky, a jaké změny by podle nich byly potřeba, aby se rozvoj komunikační dovednosti naslouchání usnadnil a zkvalitnil. Dále jsem učitelům pokládala stejné otázky, jako ty, na které mi odpovídali žáci. Byla jsem zvědavá, zda se odpovědi vyučujících budou shodovat s těmi žákovskými. Překvapením pro mne bylo, že rozdílnost byla tak znatelná. Názory učitelů se dosti rozcházel s těmi žákovskými. Posledním zaměřením mého výzkumu tedy bylo zmíněné porovnávání výsledků zjištěných dotazníkem a rozhovorem. Překvapilo mne, že vyučující v některých případech o nedostacích, které žáci v oblasti naslouchání mají, vědí a aktivně nepracují na jejich nápravě, což považuji za velmi důležité a nutné. Ráda bych s výsledky porovnání učitele seznámila. Mohly by jim pomoci ke zkvalitnění rozvoje naslouchání a odhalení nedostatků, které žáci v oblasti naslouchání mají.

8 RESUMÉ

Předložená diplomová práce se zabývá rozvojem komunikačních dovedností u žáků na 1. stupni ZŠ se zaměřením na naslouchání.

V úvodních kapitolách teoretické části se podrobně věnuji komunikaci. Dále se zabývám ontogenezí a poruchami řeči, komunikačními dovednostmi. Závěr teoretické části pojednává o naslouchání, které je těžištěm mé práce.

V praktické části práce jsem zjišťovala pomocí dotazníků a rozhovorů, jakými dovednostmi v oblasti naslouchání žáci disponují. Následně jsem porovnávala získané výsledky výzkumu.

SUMMARY

The presented diploma thesis deals with the development of communication skills among students at primary school with a focus on listening.

The introductory chapters detail the theoretical part is devoted to communication. Another part deals with ontogeny and speech disorders, communication skills. Conclusion The theoretical part deals with listening, which is the focus of my work.

In the practical part of my work I investigated using questionnaires and interviews, such as listening skills in students possess. Then I compared the results of research.

9 SEZNAM LITERATURY

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 502 s. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.

PALEŇČÁROVÁ, Jana a Karel ŠEBESTA. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 102 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-736-7101-8.

HURST, Bernice. *Encyklopedie komunikačních technik*. Praha: Grada, 1994, 299 s. ISBN 80-854-2440-1.

JIŘINCOVÁ, Božena. *Efektivní komunikace pro manažery*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2010, 138 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-802-4717-081.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 p., [10] p. of plates. ISBN 80-210-1070-3.

VYŠTEJN, Jan, Il. Jiří KAHOUN, Fot. Jan Mottl FOT. ZDENĚK ZŮNA a Obálka Pavel KRATOCHVÍL. *Dítě a jeho řeč*. 1. vyd. Beroun: Baroko, 1995. ISBN 80-856-4225-5.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 134 s. Pro rodiče. ISBN 978-802-4730-806.

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 322 s. ISBN 978-80-247-2614-4.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie*. 2. vyd. Brno: Paido, 2000, 94 s. ISBN 80-859-3188-5.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 319 s. ISBN 80-717-8998-4.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

KARNS, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995, 151 s. Zásady a cvičení. ISBN 80-717-8032-4.

ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Umění jednat s lidmi: [cesta k úspěchu]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003, 152 s. ISBN 80-247-0530-3.

BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-717-8479-6.

NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2004, 82 s. ISBN 80-704-3281-0.

MOSLEROVÁ, Nikola. *Interpersonální komunikace*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004, 56 s. ISBN 80-704-2692-6.

SCHULZ VON THUN, Friedemann. *Jak spolu komunikujeme?: překonávání nesnází při dorozumívání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 197 s. ISBN 80-247-0832-9.

KOCUROVÁ, Marie. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002, 209 s. ISBN 80-708-2844-7.

Cesty pedagogického výzkumu. Editor Josef Maňák, Vlastimil Švec. Brno: Paido, 2004, 78 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 1. ISBN 80-731-5078-6.

9.1 SEZNAM ELEKTRONICKÝCH DOKUMENTŮ:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-06-28]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách [online]. Praha: VÚP, 2011, [cit. 2012-04-16]. ISBN 978-80-87000-76-2. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>

Příloha: Osobnostní a sociální výchova v základních školách: Doporučené očekávané výstupy – podrobné rozpracování, Metodická podpora [online]. Praha: VÚP, 2011, [cit. 2012-04-16]. ISBN 978-80-87000-76-2.

Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Priloha-ZV1.pdf>

HRUŠKOVÁ, Helena. Aktivní naslouchání. In: [online]. 2004-10-21 [cit. 2012-06-20]. Dostupné z: <http://somado.wz.cz/phprs/download.php>

10 PŘÍLOHY

10.1 PŘÍLOHA Č. 1

10.1.1 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI V RVP

Rámcové vzdělávací programy:

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě
- vycházejí z koncepce celoživotního učení
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání (RVP, 2007, s. 10)

KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: **kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.** (RVP, 2007, s. 14)

Ze všech výše zmíněných kompetencí, pro rozvoj komunikačních dovedností je nejdůležitější právě komunikativní kompetence.

Kompetence komunikativní

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi (RVP, 2007, s. 15)

Rámcový vzdělávací program zmiňuje komunikační dovednosti v různých vzdělávacích oblastech. Oblast, která se nejvíce dotýká komunikačních dovedností, je Jazyk a jazyková komunikace.

JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE

Charakteristika vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblast **Jazyk a jazyková komunikace** zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.

Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se realizuje ve vzdělávacích oborech **Český jazyk a literatura**

Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru **Český jazyk a literatura** jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru **Český jazyk a literatura** má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.

V *Komunikační a slohové výchově* se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě

přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.

V *Jazykové výchově* žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídít je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.

V *Literární výchově* žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.

Verbální i neverbální komunikace se může vhodně rozvíjet i prostřednictvím *Dramatické výchovy*, zařazené v RVP ZV jako doplňující vzdělávací obor.

Úspěšnost jazykového vzdělávání jako celku je závislá nejen na výsledcích vzdělávání v jazyce mateřském a v cizích jazycích, ale závisí i na tom, do jaké míry se jazyková kultura žáků stane předmětem zájmu i všech ostatních oblastí základního vzdělávání.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- chápání jazyka jako svébytného historického jevu, v němž se odráží historický a kulturní vývoj národa, a tedy jako důležitého sjednocujícího

činitele národního společenství a jako důležitého a nezbytného nástroje celoživotního vzdělávání

- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako potenciálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství
- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama
- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

1. stupeň

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

- *plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti*

- *porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti*
- *respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru*
- *pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost*
- *v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči*
- *volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích*
- *na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev*
- *zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním*
- *píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev*
- *píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení*
- *seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh*

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- *čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru*
- *rozlišuje spisovnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívá podle komunikační situace*
- *píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry*
- *sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržením časové posloupnosti ozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas*
- *rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává*

- *posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení*
- *reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta*
- *vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku*
- *rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě*
- *volí náležitou intonaci*

Učivo

čtení – praktické čtení (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu); věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova)

naslouchání – praktické naslouchání (zdvořilé, vyjádření kontaktu s partnerem); věcné naslouchání (pozorné, soustředěné, aktivní – zaznamenat slyšené, reagovat otázkami)

mluvený projev – základy techniky mluveného projevu (dýchání, tvoření hlasu, výslovnost), vyjadřování závislé na komunikační situaci; komunikační žánry: pozdrav, oslovení, omluva, prosba, vzkaz, zpráva, oznámení, vypravování, dialog na základě obrazového materiálu; základní komunikační pravidla (oslovení, zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí mluvčího a posluchače, zdvořilé vystupování), mimojazykové prostředky řeči (mimika, gesta)

písemný projev – základní hygienické návyky (správné sezení, držení psacího náčiní, hygiena zraku, zacházení s grafickým materiálem); technika psaní (úhledný, čitelný a přehledný písemný projev, formální úprava textu); žánry písemného projevu: adresa, blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka; zpráva, oznámení, pozvánka, vzkaz, inzerát, dopis, popis; jednoduché tiskopisy (příhláška, dotazník), vypravování

JAZYKOVÁ VÝCHOVA**Očekávané výstupy – 1. období**

Žák

- rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky
- porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souřadná, nadřazená a podřazená, vyhledá v textu slova příbuzná
- porovnává a třídí slova podle zobecněného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost
- rozlišuje slovní druhy v základním tvaru
- užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves
- spojuje věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy
- rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího a k jejich vytvoření volí vhodné jazykové i zvukové prostředky
- odůvodňuje a píše správně: *i/y* po tvrdých a měkkých souhláskách *i* po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; *dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě* - mimo morfologický šev; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová

- rozlišuje ve slově kořen, část příponovou, předponovou a koncovku
- určuje slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluveném projevu
- rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary
- vyhledává základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojici označuje základ věty
- odlišuje větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí
- užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby projevu je obměňuje
- píše správně i/y ve slovech po obojetných souhláskách
- zvládá základní příklady syntaktického pravopisu

Učivo

zvuková stránka jazyka – sluchové rozlišení hlásek, výslovnost samohlásek, souhlásek a souhláskových skupin, modulace souvislé řeči (tempo, intonace, přízvuk)

slovní zásoba a tvoření slov – slova a pojmy, význam slov, slova jednoznačná a mnohoznačná, antonyma, synonyma, homonyma; stavba slova (kořen, část předponová a příponová, koncovka)

tvarosloví – slovní druhy, tvary slov

skladba – věta jednoduchá a souvětí, základní skladební dvojice

pravopis – lexikální, základy morfologického (koncovky podstatných jmen a přídavných jmen tvrdých a měkkých) a syntaktického (shoda přísudku s holým podmětem)

LITERÁRNÍ VÝCHOVA**Očekávané výstupy – 1. období**

Žák

- *čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku*
- *vyjadřuje své pocity z přečteného textu*
- *rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění*
- *pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností*

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- *vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je*
- *volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma*
- *rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů*
- *při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy*

Učivo**poslech literárních textů****zážitkové čtení a naslouchání**

tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod

základní literární pojmy – literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání (RVP, 2007, s. 20- 26)

Komunikační dovednosti jsou také zastoupeny téměř v celé osobnostní a sociální výchově.

OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

Podrobná charakteristika:

Tematický okruh se zaměřuje na řeč těla, řeč zvuků (tzv. paralingvistiku) a slov, na řeč předmětů, řeč prostředí vytvářeného člověkem a také na řeč lidských skutků – tedy na vše, čím lidé „sdělují“. Jde tu především o praktické učení v oblasti rozpoznávání těchto komunikačních kódů i praktického reflektování jejich použití u sebe samého i u druhých. Ke zdokonalení vnímání komunikace pak slouží cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání. Aktivní naslouchání je doprovázeno drobnými zpětnými vazbami, svědčícími o tom, že nasloucháme, shrnováním a parafrázováním myšlenek partnera, ujišťováním se o adekvátním pochopení jeho slov. Empatické naslouchání je orientované na souznění s partnerovými prožitky. Orientuje se spíše na podporu partnerova prožívání při vyprávění a na potvrzování našeho sdílení jeho pocitů. Vedle „příjmu“ se žáci učí i „vysílání“ zpráv, k tomu slouží dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči – držení těla; dobré dýchání; rezonance; artikulace; výraz řeči- regulace hlasitosti, rychlosti, intonace, akcentování slov apod.; technika a výraz řeči těla – ovládání těla, reflexe vlastních pohybů apod.). Pozornost je zaměřena i na specifické komunikační dovednosti: a to jednak na monologické (rétorika–samostatné vystupování, zajímavost a obsahová správnost projevu, formy prezentace, verbální tvořivosti, poutavé vypravování), jednak na dialogické (typy dialogů; vedení dialogu; jeho pravidla a řízení/naslouchání, nesnižování sebeúcty diskutujících, akceptování práva na – odlišný – názor, obsahová

konzistence promluv, udržení se u tématu apod.). Žáci se učí též, jak řídit/moderovat diskuse. Specifickým situacím se věnuje téma komunikace v různých situacích (informování; odmítání; omluva; pozdrav; prosba; chválení; kritizování; přesvědčování; řešení konfliktů; vyjednávání; vysvětlování; žádost apod.). S tím souvisejí i efektivní komunikační strategie (asertivní komunikace; dovednosti komunikační obrany proti agresi a proti manipulaci; otevřená a pozitivní komunikace) a dále témata, jako je pravda, lež a předstírání v komunikaci. Jde o témata tzv. scénování v životě, respektive „sebescénování“. Na jedné straně jde o stylizaci přirozeného komunikačního chování v jakékoli situaci, kdy jsme sledováni druhými a přirozeně tomu přizpůsobíme své chování (např. vypravujeme přátelům své zážitky z dnešního dne nebo přednášíme referát na konferenci). Kromě toho však jde i o uměle konstruované „scénky“, o chování, které třeba i v nesouladu s naší přirozeností „vytváříme“, když chceme „na sebe upozornit“ (předvádění se; lži; komunikační hry; předstírání; „divadélka“ apod.). Tyto typy chování jsou přirozenou součástí rejstříku lidského jednání. Akcentujeme tu však nejen samo scénické chování, ale rozhodně jeho mravní rozměr. Nikdy by naše chování nemělo škodit.

Konkretizace doporučených očekávaných výstupů:

Žák

- vnímá řeč těla vlastní i druhých
- aplikuje v praxi základní informace o řeči těl
- ovládá techniku řeči (držení těla, dech, posazení hlasu, artikulace apod.)
- vnímá v praxi komunikace význam tónu hlasu (výrazu řeči) a usiluje o jeho efektivní využití
- vnímá v praxi úlohu slov a úlohu dalších způsobů komunikace
- vytváří sobě adekvátní komunikační styl (příp. více funkčních stylů pro různé situace)
- odečítá informace o lidech z prostředí, které je obklopuje nebo které spoluvytvářejí

- vyjadřuje se věcně správně a jasně (příp. i stručně apod.)
- rozlišuje projevy respektující a nerespektující komunikace
- v praxi uplatňuje projevy respektující komunikace
- nehovoří, pokud hovoří někdo jiný
- poutavě vysvětluje, vypráví, prezentuje
- efektivně moderuje diskusi
- vyslechne (soustředěně) komunikačního partnera
- vysílá signály aktivního naslouchání a sdílení slyšeného
- v problémové/konfliktní situaci komunikuje s akcentem na věcný obsah komunikace a osobní rovinu komunikace udržuje v neškodných mezích
- dodržuje pravidla efektivního rozhovoru/dialogu/diskuse
- kultivovaně projevuje a prosazuje své názory, potřeby a práva
(s porozuměním používá vybrané asertivní postupy)
- kultivovaně reflektuje, co se mu líbí a co se mu nelíbí na chování druhého člověka, (poskytuje druhému „nezraňující“ zpětnou vazbu)
- rozpozná manipulativní komunikaci
- používá vhodné strategie obrany proti agresi a manipulaci
- kultivovaně zvládá svým jednáním konflikty (s použitím orientace na věcnou rovinu komunikace, užitím asertivních technik, s respektem k zájmům druhé strany apod.)
- charakterizuje projevy předstírání a lhaní v komunikaci a uvažuje o jejich účelech
- aplikuje nástroje rozpoznání klamů v komunikaci
- rozpozná, kdy sám používá klamy a scénické životní iluze
- reflektuje (i slovně) morální kontext takového jednání

- uvažuje o vhodnosti různých reakcí v různých situacích a optimálně vybírá
- nejvhodnější komunikační řešení pro danou situaci

<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Priloha-ZV1.pdf>

10.2 PŘÍLOHA Č. 2

10.2.1 DOTAZNÍK

DOTAZNÍK

Milí žáci. Jmenuji se Veronika Lukešová a jsem studentkou posledního ročníku Pedagogické fakulty ZČU v Plzni. Aby se ze mě mohla stát paní učitelka, potřebuji dodělat diplomovou práci a k tomu potřebuji Vaši pomoc. Připravila jsem si pro Vás anonymní dotazníky a chtěla bych Vás poprosit o jejich pravdivé vyplnění. Dotazníky si poté vyberu, zpracuji a použiji je k dokončení své práce. Kdybyste něčemu nerozuměli, ráda Vám pomohu a zodpovím případné dotazy. Děkuji moc za spolupráci.

Zakroužkuj buď ANO NE:

Otázka č. 1: *Když si s někým povídáš, snažíš se mu při tom dívat do očí?*

ANO NE

Otázka č. 2: *Když si s někým povídáš, dáváš mu najevo kýváním hlavy, že ho posloucháš?*

ANO NE

Otázka č. 3: *Když si s někým povídáš, říkáš slova (např. jasný, hmm, jo, rozumím...), abys ho ujistil, že posloucháš?*

ANO NE

Otázka č. 4: *Necháš druhého domluvit, i když nesouhlasíš s jeho názorem?*

ANO NE

Otázka č. 5: *Když ti někdo něco říká, skáčeš mu do řeči?*

ANO NE

Otázka č. 6: *Když si s někým povídáš a neporozuměl si tomu, co ti říká, zeptáš se ho, jak to myslel?*

ANO NE

Otázka č. 7: *Shrnuješ svými slovy to, co jsi slyšel?*

ANO NE

Otázka č. 8: *Posloucháš rád(a) vyprávění nebo předčítání příběhů?*

ANO NE

Zakroužkuj odpověď, která je ti nejbližší:

1. Jaký hlas je ti nejvíce příjemný?

- a) vysoký
- b) hluboký
- c) chraptivý

d) všechny

2. Jsi raději, když druhý mluví:

a) rychle

b) pomalu

c) střídá tempo řeči

d) je ti to jedno

3. V jaké části dne se nejvíce soustředíš na to, co ti druzí říkají?

a) ráno

b) dopoledne

c) odpoledne

d) večer

4. Čím dáváš spolužákům najevo, že je posloucháš, když ti něco vypráví?

a) kývám hlavou

b) dívám se jim do očí

c) přitakávám slovy například: jasně, hmm, aha,

d) nijak

e) jinak - popiš jak.....

Odpověz na otázky:

1. Co ti může přinést, když budeš umět lidem naslouchat?.....

.....

.....

.....

.

2. Máte ve třídě nějaká pravidla, která při mluvení mezi sebou během vyučování dodržujete? Pokud ano, napište jaká.....

.....

.....

.....