

Význam komunikace v práci učitele

František Kozmín

Bakalářská práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **František KOZMÍN**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Význam komunikace v práci učitele**

Zásady pro vypracování:

Studium odborné literatury.
Vymezení pojmů z oblasti obecné i pedagogické komunikace.
Příprava metodiky výzkumné části, rozhodnutí o metodách.
Realizace kvantitativního výzkumu – ratingová metoda.
Analýza a interpretace.
Formování závěrů.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BEDNAŘÍKOVÁ, N. Sociální komunikace. Olomouc: Universita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1357-4.

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

GAVORA, P. Výzkumné metody v pedagogice. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-85931-15-X.

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

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

NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

PRUCHA, J. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jarmila Štastná
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

10. února 2010

Termín odevzdání bakalářské práce:

7. května 2010

Ve Zlíně dne 10. února 2010

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Předmětem mé bakalářské práce je problematika komunikace mezi učitelem a žákem. V teoretické části se věnuji objasňování základního pojmového aparátu. Blíže charakterizuji pojmy z oblasti obecné i pedagogické komunikace, teoreticky vymezuji komunikační vztah mezi učitelem a žákem s ohledem na jeho význam a nezaměnitelné postavení ve vzdělávacím procesu.

V praktické části se zabývám výzkumem, ve kterém zkoumám význam komunikace mezi učitelem a žákem v procesu vyučování.

Klíčová slova: komunikace, učitel, žák, verbální komunikace, neverbální komunikace, pedagogická komunikace

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the problems of communication among the teacher and pupils. The theoretical part introduces the main survey of terms from the field of communication especially among the teacher and pupils within educationally-pedagogical process.

The practical part deals with the basic research which was aimed at the importance of communication among the teacher and pupils.

Keywords: communication, communication among teacher and pupils, verbal communication, nonverbal communication, pedagogical communication

Děkuji Mgr. Jarmile Šťastné, vedoucí mé bakalářské práce, za odborné vedení a užitečnou pomoc, kterou mi při psaní práce poskytovala.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOMUNIKACE A JEJÍ FORMY	12
1.1 VYMEZENÍ POJMU KOMUNIKACE	12
1.2 PODOBY A DRUHY KOMUNIKACE	13
1.3 FORMY KOMUNIKACE	16
1.4 FUNKCE KOMUNIKACE.....	16
1.5 KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI UČITELE.....	18
2 VERBÁLNÍ A NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE.....	21
2.1 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE	21
2.2 PARALINGVISTICKÉ ASPEKTY ŘEČI	22
2.3 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE	23
2.3.1 Sdělování výrazem obličeje.....	25
2.3.2 Sdělování pohledy	25
2.3.3 Sdělování pohyby	26
2.3.4 Sdělování fyzickými postoji	26
2.3.5 Sdělování gesty.....	26
2.3.6 Sdělování dotykem.....	27
2.3.7 Sdělování vzájemným přiblížením či oddálením	27
2.3.8 Sdělování úpravou zevnějšku.....	28
3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....	29
3.1 VYMEZENÍ POJMU PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	29
3.2 ÚČASTNÍCI PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	30
3.3 OBSAH A FUNKCE PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE.....	30
3.4 PRAVIDLA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	33
3.5 KOMUNIKACE MEZI UČITELEM A ŽÁKEM.....	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
4 VÝZKUMNÁ ČÁST	43
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÝ CÍL	43
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43
4.3 METODA VÝZKUMU	44
4.4 POPIS A ZPŮSOB VÝBĚRU RESPONDENTŮ	44
4.5 ZPŮSOB VYHODNOCENÍ	45
5 VLASTNÍ ŠETŘENÍ.....	46
6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	56

ZÁVĚR	59
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	60
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	62
SEZNAM PŘÍLOH.....	63

ÚVOD

Člověk nemusí mluvit, ale nemůže se nechovat. A každé chování je komunikace. O ní je z velké části tato práce.

V době vyspělých informačních technologií, ve které nyní žijeme, není nouze o komunikaci různých typů a různé úrovně. Denně komunikujeme s rodinou, přáteli, lidmi na pracovišti, denně se dovídáme spousty informací z tisku, televize nebo internetu. Všichni komunikujeme, a to slovy, gesty, mimikou nebo činem.

Vše začíná doma, v rodině. Výzkumy potvrzují, že komunikace mezi matkou a dítětem probíhá již ve fázi před porodem. Následně si v prvních letech života dítě utváří a buduje základní prvky svých budoucích komunikativních dovedností.

V tomto budování pokračuje i ve škole. Zde se učí pokládat otázky a také vyjadřovat své postoje a názory. Učitel by měl být v této oblasti zkušeným profesionálem, měl by disponovat kompetencemi, které uplatní při své komunikaci se žáky. Sám působím ve školství na pozici učitele a toto téma je mi blízké. Poznatků ze studia oboru Sociální pedagogika bych chtěl nadále ve své každodenní praxi maximálně využít.

Bakalářská práce pojednává o významu komunikace při práci učitele. Práce je členěna na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem se na základě studia odborné literatury pokusil o celkový přehled poznatků z oblasti jak obecné, tak i pedagogické komunikace. Hlavní páteř teoretické části tvoří tyto kapitoly: Verbální a neverbální komunikace a Pedagogická komunikace. V kapitole 2.2 jsou zmiňovány paralingvistické aspekty řeči a v rámci kapitoly o neverbální komunikaci jsou podrobněji rozebírány její jednotlivé složky.

Bakalářská práce se podrobně zaměřuje na problematiku pedagogické komunikace, protože se jedná o klíčovou kompetenci při výkonu učitelské profese (viz kap. 3).

Praktická část této bakalářské práce bude pojednávat o komunikaci mezi učitelem a žákem v procesu vyučování. Výzkum byl realizován ve střední škole, přesto v textu celé bakalářské práce užívám ustáleného termínu „žák“, nikoli „student“.

Základním cílem práce je zjistit, jak žák vnímá a hodnotí komunikaci učitele.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE A JEJÍ FORMY

V první kapitole své práce se budu zabývat představením základních pojmů z oblasti komunikace. Uvedu některé přístupy autorů, kteří se problematikou obecné a zvláště pak pedagogické komunikace dlouhodobě zabývají. Zvolil jsem tyto názvy podkapitol : Vymezení pojmu komunikace, Podoby a druhy komunikace, Formy komunikace, Funkce komunikace a Komunikativní dovednosti učitele.

1.1 Vymezení pojmu komunikace

Slovo komunikace pochází z latinského „communicare“, což v překladu znamená učinit společným. Jedná se tedy o jistou formu sdílení. V širším slova smyslu můžeme hovořit o spojení či spojování. Termín komunikace se používá v řadě oborů lidské činnosti, např. v technickém slova smyslu hovoříme o silničním či železničním spojení, dále o telefonickém či počítačovém spojení apod.

Obecně lze říci, že komunikace je velmi širokým pojmem. Lze na něj nazírat z hlediska psychologického, pedagogicko-psychologického, sociálního apod.

Z hlediska psychologického se jedná se o vyjádření našich postojů k předmětu, ke komuniké, ale i k příjemci informace (Mikuláščík, 2003).

Z hlediska pedagogicko-psychologického se podle Gavory (In Nelešovská, 2005) jedná o výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Sama Nelešovská uvádí, že pojem pedagogická komunikace může být chápán z různých hledisek, v diferencovaném obsahu i rozsahu.

Sociální komunikace může být podle Bednaříkové (2006) chápána jako:

- vzájemná výměna významů,
- sdělování informací,
- používání symbolů.

Podle Gavory (2005) existují tři hlavní vymezení komunikace:

- a) dorozumívání – zde hovoříme o pochopení se, o shodě myšlenek,

- b) sdělování – tím je míněno předávání informací, poznatků, pocitů apod.,
- c) výměna informací – autor má na mysli následující postup: jeden komunikující vyšle informaci směrem k adresátovi, který ji přijme. Potom se úlohy vymění s tím, že se role prvního komunikujícího a adresáta mění.

Smyslem komunikace je tedy navázání kontaktu, jehož výsledkem má být sdělení či výměna informací, přesvědčení o správnosti jednání, ovlivnění našeho postoje apod.

1.2 Podoby a druhy komunikace

Jistě si každý z nás nejménou položil otázku, jaký by život kolem nás měl smysl, kdyby nebylo možné komunikovat. I když člověk nekomunikuje, přesto svému okolí nějaké informace sděluje. Nelze se totiž nechovat. A každé chování je zároveň i komunikací.

Komunikace mezi lidmi je nenahraditelná. Platí, že člověk nežije v separaci, ale mezi lidmi. Komunikace probíhá všude tam, kde se lidé scházejí, hovoří spolu, baví se apod. Je přirozenou vlastností člověka, že usiluje o vzájemné sdílení dojmů, zážitků a postojů.

Podle Bednařikové (2006) rozlišujeme komunikaci:

- přímou a nepřímou – k přímé komunikaci řadíme hlavně rozhovor „face to face“, zatímco u nepřímé komunikace jsou účastníci odděleni prostorem a časem (např. telefonování),
- jednostrannou a dvoustrannou – která je založena na přijímání rolí, tedy zda se jedná o monolog nebo dialog,
- se zpětnou vazbou a bez zpětné vazby – rozlišení vychází z toho, zda komunikátor může přijímat reakce auditoria (např. řečník v televizi nemá možnost zpětné vazby),
- párovou, skupinovou, hromadnou – jsou dány počtem účastníků (např. předvolební mítink),
- masovou – zvláštní druh hromadné komunikace, jedná se o nepřímou jednosměrnou komunikaci bez zpětné vazby (např. televizní nebo rozhlasové vysílání).

Komunikace se může dělit podle různých kritérií. Jednotlivé druhy a formy nejsou užívány odděleně, čili platí, že v rámci jednoho projevu bývá uplatněna a vzájemně propojena celá řada druhů a forem komunikace.

Jiné rozlišení nabízí Mikuláščík (2003):

- komunikace záměrná – komunikátor má pod kontrolou obsah toho, co sděluje,
- komunikace nezáměrná – komunikátor prezentuje svůj projev jiným způsobem, než původně zamýšlel (vliv trémy či emocí),
- komunikace vědomá – komunikátor si uvědomuje, co říká a jak to říká. Může, ale také nemusí, uspokojovat záměr. Pojmy vědomá a záměrná komunikace se tedy mohou překrývat,
- nevědomá komunikace – komunikující nemá pod kontrolou (zcela nebo částečně) obsah svého sdělení,
- kognitivní komunikace – zde se jedná o sled logických argumentů s akcentem na racionalitu,
- afektivní komunikace – komunikace prostřednictvím emočních projevů, kdy komunikátor tzv. působí na city,
- pozitivní komunikace – signalizuje souhlas, přijetí, obdiv,
- negativní komunikace – vyjařuje odpor, kritiku, nesouhlas, ale také předstírání či zatajování,
- shodná komunikace – sdělované informace mezi komunikujícími se shodují a neodporují si obsahově,
- asertivní komunikace – sebeprosazující a respektující totéž právo i pro jiné (v rámci přijatelných pravidel),
- agresivní komunikace – s útočnými prvky, sobecká vůči jiným,
- manipulativní komunikace – obsahuje často iracionální, neférové prvky,
- pasivní komunikace – ústupná, úniková a bojácná,
- intropersonální komunikace – nekomunikujeme přímo s jinými lidmi,

- interpersonální komunikace – znamená komunikaci mezi dvěma lidmi, kdy komunikační šum bývá obvykle minimální,
- skupinová komunikace – probíhá při komunikaci ve skupině, negativním prvkem je zde intruze („skákání do řeči“), což může způsobovat zmatek či různé konflikty,
- masová komunikace – mluvčí předává sdělení širšímu auditoriu, prostředky masové komunikace jsou tisk, rozhlas, televize, internet, billboardy apod.),
- mezikulturní komunikace – probíhá při komunikaci mezi příslušníky různých kultur.

V odborné literatuře uvádí Gavora (2005) různé přístupy ke zkoumání komunikace. V této souvislosti autor zmiňuje:

- teorii informace – zde se setkáváme s pojmy jako vysílač (kodér), který je zdrojem informací. Zde vzniká signál, který se komunikačním kanálem přechází k zařízení zvané přijímač (dekodér). V komunikačním kanále ovšem působí také šum, což má za následek deformaci informace a může způsobit i její ztrátu.

Teorie informace sehrála klíčovou roli při vývoji mnoha technických zařízení. Přestože pojmový aparát této teorie spadá spíše do oblasti techniky, některé jeho prvky můžeme bez problémů uplatnit i v pedagogice,

- teorii sociální komunikace – tato teorie se zaměřuje na kvantitativní stránku informace, definuje pojmy jako interpersonální komunikace, komunikační záměr, společenská skupina apod. Zdůrazňuje rovněž společenskou roli komunikujících,
- etnografický pohled na komunikaci – tato teorie zkoumá mj. i komunikační kompetence jako sociální pravidla komunikace. Je třeba rozlišovat mezi pojmy jazyková kompetence (gramatika, pravopis, výslovnost) a komunikativní kompetence. Jde o používání jazyka pro komunikaci v rámci dané kultury.

Komunikace má tedy mnoho podob, lze na ni nahlížet z různých úhlů pohledu. Stále větší důraz je kladen na formu, tedy na způsob vyjadřování. Více k tomu uvedu v následující kapitole.

1.3 Formy komunikace

Komunikace má mnoho podob, jejichž význam a využitelnost je různá a závisí na řadě vnějších okolností. Rozlišujeme například komunikaci formální či neformální, ústní či písemnou apod. Třebaže se v některých ohledech různí autoři nevyjadřují zcela shodně, můžeme, myslím, za hlavní formy komunikace označit tyto: verbální komunikace, neverbální komunikace a komunikace činem.

Někdy bývá do forem komunikace zahrnována i metakomunikace, což znamená, že pozorovatel popisuje a interpretuje nějakou konkrétní komunikaci (Mikuláščík, 2003).

Důležitou roli rovněž hrají paralingvistické aspekty řeči.

Verbální a neverbální komunikaci se budu podrobněji věnovat v další části práce – viz kapitola 2. Nyní bych krátce zmínil pojem „komunikace činem“.

Komunikační čin žáka má podobu mnoha různých sdělení, např. když žák pravidelně nenosí domácí úkoly, pracuje nedbale na zadaných úkolech apod.

Rovněž i učitel komunikuje svými činy. Měl by vždy kontrolovat plnění zadaných úkolů, dbát na dodržování stanovených pravidel apod. Ve správný čas volit vhodná kázeňská opatření.

Z vlastní praxe mohu potvrdit, že komunikaci činem je však třeba vždy posuzovat v celém situačním kontextu a velmi opatrně ji interpretovat.

1.4 Funkce komunikace

Komunikace plní celou řadu funkcí. Hranice mezi jednotlivými funkcemi přitom nejsou zcela jednoznačné.

Dělení funkcí komunikace dle Mikulášťika (2003):

- informativní – myslíme tím předávání určitých informací, faktů či jiných údajů. Má své místo jak např. v pedagogické komunikaci, tak i v běžném rozhovoru,
- poznávací – úzce souvisí s funkcí informativní. Umožňuje vzájemně si sdělovat naše zážitky, prožitky, přání, plány apod. Prostřednictvím zkušeností jiných lidí získáváme informace, které nás obohacují,
- zábavná – máme na mysli neformální příležitosti, nezávazné klábosení s přáteli apod.,
- přesvědčovací – jedná se zde o záměrné působení na své okolí, na jiného člověka s cílem změnit jeho postoj, názor nebo způsob konání. Je třeba vědět, že existuje i tzv. emocionální přesvědčování formou působení na city, které může mít znaky manipulace,
- funkce posilovací a motivující – je důležitá pro posilování našeho sebevědomí, pro posilování vztahu k někomu či něčemu,
- funkce instruktivní – rovněž jako funkce informativní v podstatě vysvětluje významy daného jevu, dává návod, jak něco (ne)dělat,
- funkce vzdělávací a výchovná – tato funkce se hlavně uplatňuje v rámci pedagogické komunikace na různých stupních škol, dále prostřednictvím různých institucí. Je z velké části tvořena funkcí informativní a instruktivní,
- svěřovací – myslíme tím komunikaci, při které se zbavujeme přebytečného vnitřního napětí, většinou s očekáváním podpory a pomoci. Mívá různou hloubku. Některým účastníkům komunikace však činí značné obtíže, neradi sdílejí své pocity,
- socializační – člověk je tvor společenský a díky této funkci si utváří vztahy s okolím, vztahy s jinými lidmi. Posiluje se tak pocit sounáležitosti a vzájemné závislosti na druhých lidech. Každá věková či jinak členěná (vzdělání, majetek, zdravotní stav apod.) skupina uznává a uplatňuje „své“ způsoby komunikace,
- úniková – nezávazná konverzace prakticky o čemkoliv, s cílem odpoutání se od vlastních problémů, od každodenní reality.

Problematika komunikace obecně je tedy značně rozsáhlá, vyznačuje se značnou různorodostí a je předmětem mnoha odborných prací. Pokud máme ovšem na mysli pedagogickou komunikaci ve vztahu učitel – žák, jedná se o komunikaci, která má celou řadu zvláštností. Tyto zvláštnosti jsou dány nejen časovými a prostorovými danostmi, ale také odlišným postavením učitele a žáka v rámci procesu vzájemné interakce. Klíčové je postavení učitele, proto je mu věnována další kapitola bakalářské práce.

1.5 Komunikativní dovednosti učitele

Učitel předstupuje při výkonu své profese každodenně před žáky a komunikuje s nimi. Měl by být zkušeným a zdatným profesionálem. Platí, že na jeho výkon má přímý vliv kvalita jeho pedagogických dovedností a je tedy nutné tyto dovednosti stále zdokonalovat.

Autor Kyriacou (2008) nahlíží na klíčové dovednosti učitele přibližně takto:

- plánovací dovednosti (příprava vyučovací hodiny, vymezení výukového cíle),
- dovednosti realizační a řídicí (zajišťují účinnou pedagogickou komunikaci),
- dovednosti přispívající k vytváření příznivého klimatu ve třídě,
- dovednosti nezbytné k udržení kázně ve třídě,
- diagnostické dovednosti,
- autodiagnostické dovednosti.

Autor dále jednotlivé dovednosti blíže představuje a také si klade otázku do jaké míry je možné se pedagogickou dovednost naučit (Kyriacou, 2008).

V současné době se velmi často hovoří i o tzv. kompetencích učitele. Kompetence utvářejí profesní standard učitele.

V pojmu kompetence by měly být obsaženy profesní schopnosti a dovednosti učitele. Podle Nelešovské (2005, s. 18) lze „za profesní dovednosti považovat takové dovednosti, které zahrnují i ohled na žáka. Za specifické profesní dovednosti pak považujeme ty, které se uplatňují v činnosti učitele vzhledem k jeho aprobaci a vzhledem k věkové skupině žáků, které vyučuje.“

Jak dále autorka uvádí, obecně se od učitele očekává zvládnutí základních interakčních dovedností, mezi které řadíme:

- dovednost navazovat kontakt s druhými,
- dovednost přesvědčit a získat žáky pro aktivní plnění požadavku,
- dovednost zvládat řízení diskuse,
- dovednost odhadovat reakce žáků na komunikační akt učitele,
- dovednost citlivě reagovat na názory žáků,
- dovednost vhodně sdělovat žákům jejich hodnocení, výsledky činnosti apod.

V procesu výuky lze všechny výše uvedené dovednosti náležitě uplatnit. Podle Vašutové (In Kolář, Šikulová, 2007) tvoří jádro profesního standardu následující výčet kompetencí:

- kompetence oborově předmětová,
- kompetence didaktická a psychodidaktická,
- kompetence obecně pedagogická,
- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,
- kompetence manažerská a normativní,
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Učitel by měl mít nejnovější poznatky z oboru, kterému vyučuje. Tím naplňuje kompetenci oborově předmětovou. Potřebuje ovšem svému oboru nejen rozumět, ale umět veškeré poznatky spolehlivě „přenést“ na žáka. Opět kompetence, tentokrát didaktická a psychodidaktická. Měl by být schopen adekvátně řešit a citlivě posuzovat všechny problémy, které se běžně v každodenní praxi objevují. Tím naplňuje kompetenci diagnostickou, intervenční i sociální. Celým svým projevem by měl navozovat pozitivní klima třídy, neboť na to může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich celkový postoj k učení. Pokud hovoří chladně,

neosobně, žákům se obsah jeho předmětu spíše vzdaluje. Pokud je jeho projev vstřícný, pozitivně laděný, žák se cítí lépe a může být pozitivně motivován pro další činnost.

2 VERBÁLNÍ A NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Komunikace má mnoho podob, jejichž význam a využitelnost závisí na řadě vnějších okolností. Často působí více forem komunikace společně. V této kapitole uvedu některé podstatné charakteristiky základních typů komunikace, a to komunikace verbální a neverbální. Zmíním rovněž paralingvistické aspekty řeči.

2.1 Verbální komunikace

Pojem „verbum“ znamená slovo. Verbální komunikace se zabývá obsahovou stránkou řeči. Máme zde na mysli komunikaci prostřednictvím slov. Tato se dále člení na komunikaci mluvenou a písemnou. Verbální komunikace je nejvyspělejší formou společenského styku a má velký význam pro náš sociální život.

Verbální komunikace probíhá pomocí jazyka. Ve školním prostředí je jazyk základem ústní i písemné komunikace. Měli bychom tedy dbát na výběr slov, která používáme. Naše řeč nemá být příliš jednotvárná, neměla by obsahovat příliš mnoho tzv. vycpávkových slov (např. vlastně, jako, tedy apod.)

Kdo chce ovládnout umění dobře mluvit, měl se naučit přesně vyjadřovat.

Při verbální komunikaci používáme významové jednotky různé velikosti – slova, syntagma, věty. Podle Nelešovské (2002) má verbální komunikace v pedagogickém procesu určité fáze. Počáteční fází je záměr učitele něco žákovi sdělit. Následuje vlastní sdělení, které přechází k adresátovi sdělované informace, tedy k žákovi. Příjemce sdělení následně dekóduje a snaží se mu porozumět.

Verbální komunikace má svá pravidla, která je vhodné dodržovat. Základním pravidlem je to, že hovoří pouze jeden. Hovořit máme vždy věcně, stručně, jasně a srozumitelně. Zvláště to platí v interakci učitel – žák. Rovněž se nedoporučuje užívat mnoho cizích slov.

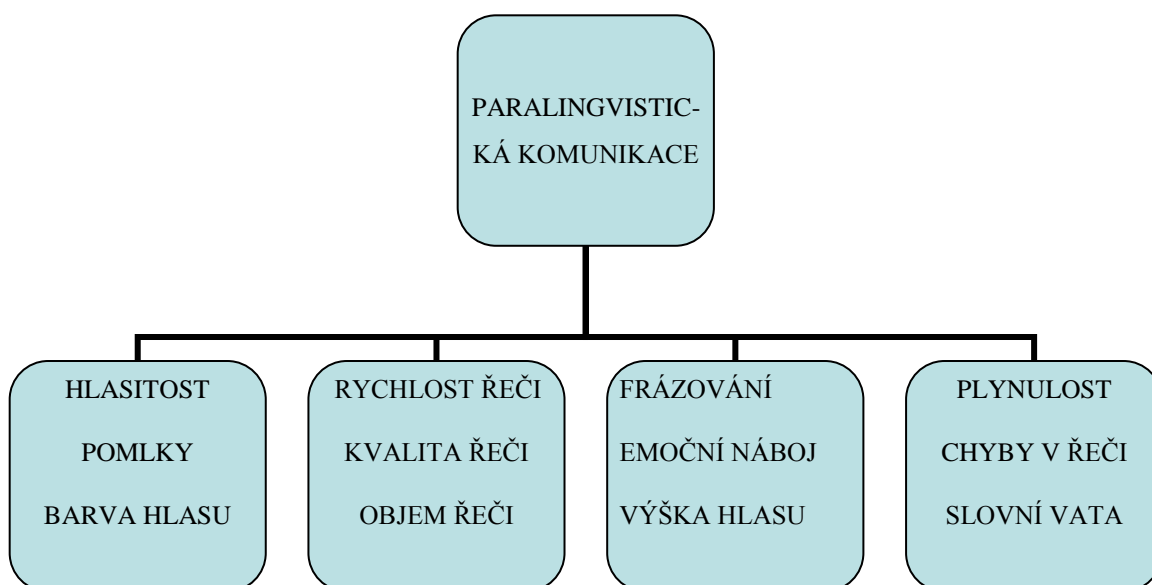
Tématem bakalářské práce je význam komunikace při práci učitele. Nutno podotknout, že v rámci vyučovací hodiny, která představuje určitý časoprostorový celek, se učitel neobejde bez znalosti zásad správné komunikace. Mnohdy jsme svědky toho, že v rámci vyučovací hodiny žáci téměř nekomunikují a veškerá komunikace je pouze jednosměrná. Uči-

tel by v rámci verbální komunikace měl všude tam, kde je to možné, uplatňovat metodu vzájemného dialogu, vysvětlovat učivo v kontextu problémů, ne faktograficky, využívat práce ve dvojicích, skupinkách, důsledně dbát na možnost uplatnění kooperace. Rovněž by neměl vždy trvat na tom, aby žáci učivo reprodukovali přesně ve znění, které zaznělo ve výkladu nebo je uvedeno v učebnici.

K oživení verbálního projevu učitele přispívá také humor, který nepůsobí urážlivě a vhodně odlehčí tu kterou situaci. Pokud učitel v rámci verbálního vyjadřování doplňuje výklad praktickými příklady ze života, žáci to jistě náležitě ocení.

2.2 Paralingvistické aspekty řeči

Paralingvistika se zabývá formální stránkou řeči, tedy tím, jak bylo sdělení řečeno. Objevuje se zde celá řada aspektů, mezi které dle Mikuláščíka (2003, s. 37) řadíme:



Dobrý řečník je dobrým řečníkem tehdy, pokud tyto prvky promyšleně – nebo mimoděk – ve svém projevu uplatňuje.

K některým paralingvistickým prvkům nyní podrobněji:

- hlasitost verbálního projevu – řídíme se tím, jak silně chceme zapůsobit na své okolí. Při delším projevu se doporučuje hlasitost obměňovat,

- rychlost verbálního projevu – velmi rychlá řeč se obtížně vnímá, je tedy vhodné tempo řeči měnit, zejména s ohledem na obsah řeči,
- objem řeči – myslíme tím počet slov, které člověk vyprodukuje za určitý časový úsek,
- plynulost řeči, pomlky, frázování – rozlišujeme pomlky úmyslné a neúmyslné. Pomlka může znamenat výzvu, očekávání apod. Doporučuje se střídat rychlost, tempo i plynulost řeči,
- barva hlasu a emoční náboj – jde o akustické složení hlasu. Svoji roli zde hraje intonace čili melodie řeči, která nám může napovědět více o tom, co se právě odehrává v psychice mluvčího - vnímavost na melodii hlasu je u různých lidí různá,
- slovní vata – takto označujeme tzv. výplňová slova typu že ano, tedy, jaksi, co apod.,
- chyby v řeči – zde máme na mysli chyby artikulační, huhlání, přeřikávání, zadržávání, koktání, polykání koncovek, přehnané artikulování. Častou chybou bývá i opomenutí – mluvčí vymezí např. šest faktorů, které mají vztah k dané problematice. Následně začne hovořit o prvním, druhém, třetím a další tři už vůbec nezmní.

2.3 Neverbální komunikace

Při nonverbální komunikaci nepoužíváme slova, ale jiné prostředky, kterými informace přenášíme. Obecně platí, že při komunikaci tvoří neverbální projevy až 65 procent.

Někdy bývá označována jako tzv. „body language“ tj. řeč těla.

Podle Mareše a Křivohlavého (1995) máme osm základních mimoslovních způsobů sdělování. Jde o sdělování : pohledy, výrazem obličeje, pohyby, fyzickými postoji, gesty, dotekem, přiblížením či oddálením se, úpravou zevnějšku a životního prostředí.

Autor Gavora (2005) dělí prostředky neverbální komunikace do dvou velkých skupin takto:

- a) paralingvistické prostředky (hlasitost a rychlost řeči, pauzy, slovní důraz a barva hlasu),
- b) extralingvistické prostředky (gestikulace, mimika, pohled, dotyk, poloha a držení těla, vzdálenost mezi komunikujícími, vzhled a zevnějšek).

Jiné členění prostředků nonverbální komunikace nabízí Bednaříková (2006):

- vzdálenost mezi komunikujícími (proxemika) - tím máme na mysli uplatnění komunikačních zón (intimní, osobní, sociální, blízce veřejná, veřejná),
- komunikace dotekem (haptika) – k dotekům dochází nejčastěji při pozdravech,
- výrazy tváře (mimika) – jde o vyjadřování pohybem obličejových svalů. Lidská tvář je nejdůležitějším prostředkem pro sdělování našich emocionálních stavů,
- posunky a pohyby rukou (gestika, gestikulace) – jednotlivá gesta přijímají podobu symbolů, regulátorů a adaptérů, gestikulace značně souvisí s temperamentem,
- pozice těla (posturika) – jde o sdělování fyzickými postoji. Můžeme z nich vyčíst míru sebevědomí, momentální citové rozpoložení apod.,
- pohyby hlavy, končetin, těla (kinezika) – jedná se o komunikační pohyby, které signalizují neklid, nervozitu apod. – např. mnutí rukou, klepání prsty, žmoulání kapesníku apod.,
- sdělování úpravou zevnějšku nebo prostředí.

Neverbální komunikace je podmíněna osobnostně, svoji roli zde hrají emoce, temperament a další složky osobnosti. Při práci učitele zaujímá v rámci komunikace nezastupitelné místo. Obě komunikační složky (verbální i neverbální) by měly být v souladu. Pro úspěšné zvládnání neverbální komunikace se často doporučuje omezit rušivá gesta, pokývat občas souhlasně hlavou, průběžně udržovat oční kontakt apod. Svůj význam zde hraje i prvek sebekontroly.

Jednotlivé prostředky neverbální komunikace uvádím v další části bakalářské práce.

2.3.1 Sdělování výrazem obličeje

Nelešová říká (2005, s. 48): „chceme-li porozumět vztahu mezi výrazem obličeje a emocionálním stavem člověka, musíme nejdříve vědět, kolik rozeznáváme různých druhů emocí a kolik druhů mimických výrazů je možno od sebe odlišit. Výzkumy zjistily, že 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. “

Při výuce žáci vysílají celou řadu signálů svými mimickými projevy. Totéž lze říci i o učitelích.

2.3.2 Sdělování pohledy

Během pedagogické komunikace se učitel dívá na žáky a žáci na učitele. Při pohledu učitele na žáky má učitel příležitost zjistit, zda mu žáci rozumějí či nikoliv, protože každý žák - ač nevědomě – svým výrazem tuto skutečnost vyjadřuje.

Popíší jednotlivé prvky řeči očí:

- zaměření pohledu – na koho se daný člověk dívá, učitel na žáka, žák na učitele,
- délka doby jednoho pohledu – příliš dlouhý pohled na určitou osobu či žáka není vhodný a bývá hodnocen negativně,
- četnost pohledů – když učitel „prochází“ pohledem jednotlivé žáky třídy, žáci citlivě vnímají, jak často se učitel dívá na ně ve srovnání s ostatními spolužáky,
- celkový objem pohledů – kolikrát se učitel na žáka podíval a jak dlouho se na něj díval. Zde platí, že žáci jsou na objem pohledů ze strany učitele neobyčejně citliví,

- tvary a pohyby obočí – ke sdělování pohledy patří svraštění obočí, pokrčení čela na očnicemi apod.,
- velikost zornic – průměr zornice je přímo úměrný intenzitě emociálního stavu člověka.

Některé výzkumy ukázaly, že např. objem pohledů je vyšší tam, kde lidé navzájem spolupracují, než tam, kde spolu soutěží či soupeří. Tato teze může být aplikována i na oblast pedagogické komunikace.

2.3.3 Sdělování pohyby

Výraz kinezika pochází z řeckého slova „kinema“ – pohyb. Je to oblast sociální psychologie zabývající se pohyby těla a jeho částí při nonverbální komunikaci. Kinezika zahrnuje všechny druhy pohybů. Jde-li ale o pohyby určitých částí těla, setkáváme se s označením chironomie nebo gestika.

Komunikační pohyby můžeme klasifikovat podle části těla, která se pohybovala, a podle rozsahu pohybu. Existuje např. klasifikační systém švédského psychologa R. L. Birdwhistella. Nejmenější jednotkou pohybu je u něj tzv. kin, ze kterých se následně tvoří vyšší jednotky, tzv. kinemorfémy – analogie k větám (Mareš, Křivohlavý, 1995).

2.3.4 Sdělování fyzickými postoji

Dalším projevem nonverbální komunikace je sdělování fyzickými postoji. Účastníci komunikace a jejich vzájemná poloha mnohdy hodně napoví, jaký dotyčný zaujímá postoj k právě diskutovanému problému. Během komunikace dochází ke změnám těchto fyzických postojů. Studium těchto fyzických postojů coby mimoslovního způsobu sdělování se zabývá tzv. posturologie, která se plně projevuje i v pedagogické komunikaci, na jejíž kvalitě je přímo závislá účinnost a efektivita vyučování. Obecně platí, že učitel k žákům promlouvá většinou vestoje, někdy také vsedě či za chůze. Neměl by nikdy hovořit k žákům v situaci, kdy je k nim otočen zády.

2.3.5 Sdělování gesty

Jestliže chceme mluvit o dalším způsobu nonverbální komunikace - sdělování gesty - měli bychom si nejdříve ujasnit význam tohoto pojmu. Podle Nelešovské (2005) jsou gesta

pohyby, které mají výrazný sdělovací účel. Přitom platí, že se jedná o pohyby kterékoli části těla.

Některá gesta užíváme zcela záměrně, jiná bezděčně. Gesta při vyučování zastupují v rámci pedagogické komunikace princip názornosti. Gestem učitel může vhodně doplnit svůj projev, výklad, radu, žádost, prosbu. Například k vyjádření nesouhlasu stačí pouze pohyb hlavou. Při pedagogické komunikaci máme mít ale při používání gest stále na mysli, že tady více než kde jinde v rámci prostředků neverbální komunikace platí : „Všeho s mírou.“

2.3.6 Sdělování dotykem

Tento podobor v rámci neverbální komunikace podrobněji popisuje haptika – termín, který vyjadřuje taktilní kontakt (dotek).

Autoři Mareš a Křivohlavý (1995, s. 111) uvádějí: „Význam sdělování dotykem spočívá v mimořádné citlivosti kožního smyslu.“ Každý z nás potřebuje doteky. Jsou příjemné. Význam v rámci pedagogiky je tedy zřejmý: učitel může dotykem žáka vhodně zastavit, usměrnit, upozornit apod. V současnosti se ve školství tato forma komunikace spíše nedoporučuje, může být ze strany žáka vnímána jako nevhodná či obtěžující.

2.3.7 Sdělování vzájemným přiblížením či oddálením

Studiem odstupu mezi lidmi se zabývá proxemika. Obecně platí, že při oficiálních příležitostech je vzdálenost mezi dvěma lidmi větší, při přátelských a neoficiálních příležitostech menší. Vždy je důležité vědět, o jaký typ příležitosti se jedná. Jak uvádí Bednaříková (2006), každý člověk kolem sebe vytváří jisté zóny, které se dle autorky dělí následovně:

- intimní zóna (do 45 cm, např. mezi milenci, manžely),
- osobní zóna (45 – 120 cm, např. mezi sourozenci či přáteli),
- sociální zóna (120 – 360 cm, např. při obchodním jednání),
- blízce veřejná zóna (360 – 720 cm, např. při školeních, kurzech),
- veřejná zóna (nad 720 cm, např. učitel ve třídě, herec na jevišti).

Do proxemiky řadíme i tzv. teritorialitu neboli prostorové chování člověka. Zde se může jednat např. o členění prostoru v rámci třídy (prostor před tabulí, mezi lavicemi, vzadu ve třídě apod.), který učitel či žák považuje za své území.

Chceme-li, aby naše komunikace byla úspěšná, mějme vždy na mysli nejen otázku vhodné vzdálenosti, ale také teritorialitu.

2.3.8 Sdělování úpravou zevnějšku

Úprava prostředí, úprava vzhledu i zevnějšku hraje rovněž důležitou roli v rámci procesu komunikace. Ani školní prostředí není výjimkou. Úprava třídy a napovídá něco více o tom, jací žáci se zde učí, úprava kabinetu může leccos napovědět o určitých vlastnostech učitele.

V závěru této kapitoly ještě malé shrnutí:

- verbální komunikace zahrnuje jak zvukovou, tak písemnou formu řeči,
- neverbální komunikace zahrnuje veškeré projevy člověka, které nejčastěji doprovázejí jeho slovní projev. Jsou pozorovatelné. Neverbální komunikace bývá označována jako tzv. „body language“,
- paralingvistické projevy nám pomáhají lépe porozumět stavu toho, kdo hovoří. Paralingvistika zkoumá součásti řeči, které se nedají vyjádřit písemným projevem. Slovo má obsah a formu – tou se právě zabývá paralingvistika (někdy označovaná jako metakomunikace, čili něco, co je „za sdělením“)
- nelze pominout i výše zmíněnou komunikaci činem.

Všechny tři složky se vzájemně doplňují a prolínají. Ve školním prostředí, na které je zacílen obsah této bakalářské práce, hraje zvládnutí projevů verbální i neverbální komunikace velmi stěžejní roli nejen při naplňování vztahu učitel – žák, ale také například při komunikaci s rodičovskou veřejností apod. Komunikativní dovednosti bývají často předmětem zkoumání dovednostních kvalit učitelovy profese.

3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Pokusím se o vymezení pojmu, objasnění obsahu a funkcí pedagogické komunikace a rovněž uvedu základní pravidla pro to, aby byla pedagogická komunikace účinná a pokud možno co nejefektivnější. Jedná se o klíčovou kompetenci při výkonu učitelské profese.

3.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace

Třetí kapitola bakalářské práce si v úvodu klade za cíl vymezit pojem „pedagogická komunikace“, jejíž úroveň zcela jistě ovlivňuje – a to zásadním způsobem - efektivitu veškeré pedagogické práce. Co je tedy přesně myšleno tímto termínem?

Autor Gavora ve svých starších pracích definuje pedagogickou komunikaci jako „vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou“ (Gavora a kol., 1988 In Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 24).

V Pedagogickém slovníku můžeme u tohoto hesla nalézt toto vymezení: „Pedagogická komunikace je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovená či dohodnutá komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních, ve výchovných a převýchovných zařízeních, v pracovním prostředí“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 147).

Je tedy zřejmé, co je myšleno tímto termínem a také to, že patří k základní profesní výbavě každého pedagoga. Je ovšem třeba ještě podotknout, že hovoříme-li o pedagogické komunikaci, nemusíme mít nutně na mysli jen stránku odbornou. Do tohoto termínu můžeme začlenit i veškerou komunikaci ve smyslu sdělování organizačních pokynů, našich názorů, postojů a emocionálních prožitků. Každé gesto, výraz naší tváře, nevhodně pronesená poznámka – to vše dotváří rámeček pedagogické komunikace ve vztahu učitel – žák.

3.2 Účastníci pedagogické komunikace

Jak již bylo výše uvedeno, pojmem pedagogická komunikace definujeme vztah mezi dvěma subjekty – osobou vychovávajícího a osobou vychovávaného. Osobou vychovávaného je žák. Žák může být dítě, adolescent nebo dospělý.

Odborná literatura uvádí tyto typy účastníků pedagogické komunikace:

- učitel x žák
- učitel x třída
- učitel x skupina žáků
- žák x třída
- žák x skupina žáků
- žák x žák
- skupina žáků x skupina žáků
- skupina žáků x třída

Ve vztazích, kde figuruje učitel jako účastník pedagogické komunikace dochází k nesymetrickému postavení účastníků dané komunikace. Učitel se stává nadřazeným, protože rozhoduje o tom, který z žáků bude v daný okamžik komunikovat atd. Mezi žáky (skupinami žáků) existují jiné vztahy. Můžeme říci, že zde téměř neexistuje asymetričnost, neboť každý žák má stejná práva i povinnosti.

Vždy dbáme na to, aby pedagogická komunikace nebyla pouze jednostranná.

3.3 Obsah a funkce pedagogické komunikace

Obsah závisí na tom, jakou funkci má komunikace plnit, přičemž platí, že obsah pedagogické komunikace nelze ztotožňovat pouze s vyučovací látkou, pouze s učivem, které je stanoveno předepsanými osnovami a v současné době stále více školními vzdělávacími plány. Do velké míry záleží na učiteli samotném, jakým způsobem obsah daný výše uvedenými normami žákům prezentuje. Žáci si následně učivo zvnitřňují a svébytně používají.

Učitel však v rámci komunikace se žáky často vyjadřuje své různé postřehy, náměty, oživuje výuku používají. Učitel však v rámci komunikace se žáky často vyjadřuje své různé postřehy, náměty, oživuje výuku prvky humoru apod. Na celkový obsah má rovněž vliv volba organizační formy, vyučovací metody, aktivita žáků při probírání dané látky apod.

Z hlediska možnosti přípravy rozlišujeme tři typy pedagogické komunikace:

- komunikace předem (detailně) připravená – zde si pedagog předem promyslí strukturu vyučovací hodiny, co bude žákům sdělovat, ukazovat, předvádět a jakým způsobem,
- komunikace připravená pouze orientačně – vychází z tzv. rámcové přípravy a hlavně potom ze zkušenosti učitele,
- komunikace nepřipravená – ta se odehrává v jedinečných a neopakovatelných situacích, které vyučovací proces přináší. Učitel by měl reagovat rychle, citlivě a přiměřeně.

Každá z těchto typů komunikace plní v rámci pedagogického procesu určitou funkci. Tím máme na mysli přiblížení se ke splnění stanovených výchovných a vzdělávacích cílů.

Funkce pedagogické komunikace podle Mareše a Křivohlavého (1995):

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

Nutno dodat, že pojetí pedagogické komunikace se stále vyvíjí, proto se také mění a upřesňují názory na její funkce. Platí ale, že ve všech svých podobách a funkcích by měla zajišťovat příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizovat vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem.

Komunikace se rovněž odehrává v konkrétním sociálním prostředí. Můžeme říci, že pedagogická komunikace přímo dotváří danou sociální situaci. Učitelův postoj ke třídě a k jednotlivým jejím žákům se přímo promítá do způsobu, jak s nimi následně jedná, jak probíhá pedagogická interakce.

Zastavme se v této souvislosti na chvíli u otázky, čím se liší interakce učitele se žáky, ke kterým má kladný, záporný nebo neutrální postoj?

Jak uvádějí autoři Mareš a Křivohlavý (1989), bylo na toto téma zpracováno několik výzkumů. Ačkoli se jedná o výzkumy z období tzv. socialistického školství, nemyslím si, že by některé závěry nemohly být převzaty a uplatňovány v současnosti. Jaký tedy může být učitelův postoj k jednotlivcům v rámci dané třídy?

a) učitelův kladný postoj k žákovi

V tomto případě se jedná o žáky, kteří si pečlivě plní své školní povinnosti, v učení jsou bystří a většinou pracují samostatně. Můžeme říci, že nepotřebují učitelovu pomoc či kontrolu. Učitel je nevyvolává častěji, než ostatní, protože ví, že by jejich odpovědi byly správné. Neposkytuje jim průběžnou zpětnou vazbu. Málokdy tyto žáky kritizuje, ale naopak je veřejně chválí. Verbálně i nonverbálně je dává za příklad ostatním žákům.

b) učitelův mírně kladný postoj k žákovi

V těchto situacích se jedná o méně aktivní, spíše pomalejší žáky, kterým samostatná práce činí určité potíže. Potřebují učitelovu pomoc a vyžadují z jeho strany hodně úsilí. Učitel jim poskytuje průběžnou zpětnou vazbu. Povzbuzuje je a sděluje všem, že se tito žáci mohou ve svých výkonech zlepšit.

c) učitelův neutrální postoj k žákovi

Tito žáci jsou při vyučování velmi pasivní, ačkoli mnohdy znají správnou odpověď. Učitel je málo vyvolává, protože se nehlásí a odpovídají neradi. Učitel je málokdy hodnotí, komunikace mezi učitelem a žákem je velmi omezená. Chybí náznak individuálního přístupu ze strany učitele.

d) učitelův záporný postoj k žákovi

Tito žáci jsou velmi živí, při vyučování velmi často ruší. V hodinách se téměř nehlásí. Jsou s nimi kázeňské problémy, někdy mívají sklony k agresivitě. Nedovedou se soustředit na práci a mívají podprůměrný prospěch. Učitelé se proto vyhýbají veřejné komunikaci s těmito žáky. Pokud se takový žák přihlásí, učitel jej málokdy vyvolá. Učitel je k jejich práci velmi kritický, upozorňuje na každé jejich selhání.

V dnešních podmínkách moderního školství 21. století by tento případ – podle mého názoru – vůbec nastat neměl. Jednalo by se o nepřijatelné profesionální selhání.

Učitel musí v rámci pedagogické komunikace přicházet do vzájemné interakce se všemi žáky bez výjimky. Jeho role je pracovat jak se žáky oblíbenými, tak i neoblíbenými. Při individuální komunikaci se žáky je třeba vždy uplatňovat pozitivní motivaci.

3.4 Pravidla pedagogické komunikace

Vymezení pravidel je složitou a komplikovanou záležitostí. Škola svá pravidla formuluje ve školním řádu. Ten obsahuje jak práva, tak i povinnosti, které se k žákům vztahují. Některá další pravidla, která učitel v interakci se žákem uplatňuje, vycházejí z obecných principů a zásad společenského chování.

Podle Gavory (2005) je nejprve nezbytné definovat pojem komunikační pravidlo. V základním významu je tento pojem Gavorou chápán jako norma pro jistou konkrétní činnost. Pravidlo tedy funguje za účelem regulace činnosti člověka či skupiny lidí, se záměrem zamezit nežádoucím jevům. Nelešovská (2005) vymezuje tři způsoby, jak pravidla vytvářet:

- pravidla stanoví učitel,
- o pravidlech rozhodují žáci,
- žáci i učitel vytvářejí pravidla společně.

Učitel je žákovi společensky i funkčně nadřazený a z toho vyplývá i jeho postavení v rámci pedagogické komunikace. Obecná komunikační pravidla pro frontální vyučování

vymezuje Gavora (2005) následovně : *učitel má právo* vzít si kdykoliv slovo, přerušit žáka, mluvit s kým chce, mluvit o čem chce, mluvit jak dlouho chce, mluvit v rámci učebny kde chce, mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou. Naopak *žák má právo* mluvit jen tehdy, kdy mu učitel udělí slovo, mluvit jen s tím, kdo mu byl určen, mluvit jen o tom, co mu bylo určeno, mluvit jen na místě, které mu bylo určeno a pouze v pozici, která byla stanovena.

Autor dále ještě vymezuje a upřesňuje komunikační pravidla při tzv. direktivním a tzv. demokratickém způsobu vyučování, a to takto:

Komunikační pravidla pro učitele při direktivním způsobu vyučování:

- možnost kdykoli si vzít slovo,
- právo mluvit s kým chce,
- právo zvolit téma rozhovoru,
- možnost rozhodovat se o délce hovoru,
- právo hovořit v kterékoli části učebny,
- právo hovořit v jakékoli poloze.

Komunikační pravidla pro žáka při direktivním způsobu vyučování:

- žák má právo hovořit pouze pokud dostane slovo,
- žák hovoří pouze s tím, s kým je mu to určeno,
- žák smí hovořit pouze o tom, co má určeno,
- žák smí hovořit pouze tak dlouho, jak je mu určeno,
- žák smí hovořit pouze na místě, které má určeno,
- žák smí hovořit pouze vestoje.

Na rozdíl od toho existují i demokratická komunikační pravidla, kterými podle Gavory (2005) rozumíme soubor pravidel, která zachovávají dominanci učitele, ale vůči žákům jsou vstřícnější. Například:

- žák nemusí odpovídat vestoje, může odpovídat i vsedě,

- žák se smí obrátit o pomoc při řešení problémů na učitele a spolužáky,
- žák může samostatně vést úsek komunikace,
- žák smí odbočit od tématu za předpokladu, že je jeho příspěvek hodnotný.

Ve své praxi učitele se vždy snažím o respektování osobnosti žáka, uplatňuji tedy spíše demokratická komunikační pravidla.

Další otázkou zůstává, zda mají učitelé i žáci vždy dost času na pedagogickou komunikaci?

Někdy je problém v rozdílu mezi plánovaným a skutečným počtem vyučovacích hodin. Z řady důvodů určitá část vyučovacích hodin odpadá. Potom reálný čas bývá kratší než čas stanovený učebním plánem. Dalším problémem může být i vlastní látka, a to tehdy, pokud učitel nemá jasně předem připraveno, jak o učivu komunikovat, co je podstatné, co nikoliv.

A jako obtížně akceptovatelné se jeví i to, když učitel zvolí nevhodnou organizační formu či metodu. Žáci často nemají příležitost nahlas před celou třídou formulovat svou myšlenku, stanovisko, sdělit výsledek přemýšlení. Tato skutečnost tato může negativně ovlivnit nejen jazykovou úroveň žáka, ale i jeho celkovou dovednost komunikovat.

3.5 Komunikace mezi učitelem a žákem

Tato kapitola pojednává o vzájemné komunikaci mezi učitelem a žákem. Jak uvádí Pedagogický slovník (1995), učitel je jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu. Je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. V současné době jsou na osobu učitele kladeny stále vyšší nároky, hovoříme o tzv. klíčových pedagogických kompetencích, jak jsem již zmínil v kapitole 1.5 Komunikativní dovednosti učitele. Trvale platí, že „komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků“ (Gavora, 2005, s. 25).

Podívejme se nyní blíže na verbální činnosti vedené učitelem.

Při své každodenní práci učitel hodně mluví, ať už provádí výklad učiva, zkoušení či hodnocení žáka resp. jeho výkonu, vysvětlování, kladení otázek nebo zadává instrukce a pokyny různého typu.

Kvalita mluveného projevu je jedním ze základních prvků efektivní výuky. Žáci vždy velmi kladně hodnotí učitelovu schopnost vysvětlit učivo jasně a srozumitelně. Učitel by měl používat spisovný jazyk, hovořit přesně, správně definovat všechny teoretické pojmy, odhadnout, zda žák dostává dostatečný čas a prostor na plnění dílčího úkolu apod. V praktické části bakalářské práce jsem se na aspekt vysvětlování učiva zaměřil podrobněji.

Mezi hlavní verbální činnosti učitele řadíme výklad. Jeho záměrem je informovat, popsat a vysvětlit dané učivo, daný jev. Může mít formu přednášky, formu dialogu, besedy apod. Výklad je často spojen s kladením otázek.

V odborné literatuře se setkáváme s pojmem „třídění otázek“. Je možno zmínit třídění, které uvádějí autoři Mareš a Křivohlavý (1995). Popisují, že na otázky v pedagogické komunikaci lze nahlížet dle následujících kritérií:

- jazykové,
- logické,
- pedagogické,
- pedagogicko-psychologické,
- sociálně psychologické.

Klíčová jsou podle autorů hlavně kritéria pedagogicko-psychologická.

Další třídění otázek najdeme u Gavory (2005) a je následující:

- reproduktivní (uzavřené) otázky (Př.: Kdy se narodil Komenský?),
- aplikační otázky (Př.: Jaký je obsah trojúhelníka, jehož základna je 8 a výška 7 cm?),
- produktivní otázky (Př.: Proč lidé kouří, i když vědí, že si tím poškozuji zdraví?),
- hodnotící otázky (Př.: Co si myslíš o znečištění životního prostředí v ČR?),

- organizační otázky (Př.: Kdo má službu?).

Učitelovy otázky nemohou být libovolné. Měly by vyplývat z cílů učiva a učitel by měl vždy při jejich kladení správně odhadnout úroveň složitosti obsahu a formulace otázky s ohledem na schopnosti žáka. Hovoříme o tzv. didaktických požadavcích na učitelovy otázky (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Položením „správné“ otázky, která klade nároky na intelekt žáka, vytváříme spojnici mezi vyučováním a učením (Palenčárová, Šebesta, 2006).

Na otázku: „Jak klást otázky?“ doporučuje autor Gavora (2005) následující:

- zvážit, jaký typ otázky budeme pokládat (otevřené, uzavřené atd.),
- otázku zcela precizně formulovat,
- nejprve otázku položit, následně požádat žáka o odpověď
- otázky adresovat různým žákům, nevyvolávat jen malý okruh,
- pokládat i vhodné doplňující otázky.

Pro žáka je obzvláště matoucí, pokud učitel pokládá více otázek současně, a to na různá témata.

Mareš a Křivohlavý (1995) uvádějí čtyři možné strategie, které uplatňujeme při určení žáka, který má odpovídat:

- neadresní otázka celé třídě a vyvolán někdo z hlásících se žáků,
- neadresní otázka celé třídě a vyvolán někdo z nehlásících se žáků,
- po otázce následuje jméno žáka, který má odpovědět,
- nejprve vyvolán žák a poté položena otázka.

V prvních dvou případech aktivizujeme celou třídu (za předpokladu, že nevyvolává učitel stále jen nejaktivnější žáky); strategii číslo čtyři uplatníme, pokud žák nedává pozor. Nejvíce frekventovanou je ovšem strategie, kdy po otázce následuje jméno žáka, který má odpovědět.

Pokud žák neodpovídá na otázku učitele, učitel předpokládá, že žák učivo nezná. Podle Gavory (2005) nelze ovšem pominout i jiné důvody:

- učitel mluvil rychle nebo nesrozumitelně, žák nezachytil celé znění otázky,
- žák neměl dostatek času na zformulování odpovědi,
- žák si špatně vyložil obsah otázky a následně odpověděl jinak, než měl,
- žák odpovídal jinak, jinou formou, než učitel předpokládal,
- žák byl z nějakého důvodu indisponován.

Učitel má následně několik možností. Může položit otázku znovu ve stejném znění. Nebo může otázku přeformulovat, případně zjednodušit. Může rovněž vyvolat jiného žáka, případně odpoví na otázku sám.

Výzkumy ukazují, že většina otázek, které učitelé volí, patří mezi otázky uzavřené. Taková otázka má jistě v pedagogickém procesu místo, ovšem neumožňuje, aby žák svoji odpověď více rozvedl. Je vhodné klást častěji tzv. „produktivní otázky“, např.: „Co si o tom myslíš? Kde najdeme podobný příklad?“ apod.

Je zřejmé, že učitel musí velmi pečlivě promýšlet formulaci otázek a trvale dbát na to, aby se nedopouštěl chyb.

Nyní uvedu některé nedostatky, kterých se může učitel dopouštět ve formulacích otázek:

- odborná nepřesnost: tady platí, že učitel musí dodržovat přesnou terminologii. Např. při výuce cizího jazyka přesně uvádět názvy gramatických struktur, jejich definice apod.,
- jazyková nesprávnost: tato se vůbec nepřipouští. Je na pováženu, pokud učitel např. nerozlišuje správně mezi dvěma tázacími zájmeny (jaký x který) nebo chybuje v jiných obratech (díky x kvůli), nedodržuje správný slovosled apod.,
- nesrozumitelnost: otázka je zmatečná, odbíhá od tématu. Není jasné, nač se učitel přesně ptá, žák mlčí, i když zná učební látku,
- nejednoznačnost: nastává tehdy, pokud učitel „zahrne“ žáka množstvím otázek ve snaze mu úkol ulehčit. Učitel musí být schopen formulovat otázku jednoznačně,

- nepřiměřenost: zde se jedná buď o otázku příliš triviální nebo naopak příliš obtížnou, což žáka mate. Při jednoduché otázce si žák nepřipouští, že by mohla být otázka tak jednoduchá a neodpovídá. Při nepřiměřeně obtížné otázce žák zpravidla vůbec nerozumí, nač se jej učitel ptá.

Většina učitelů se pohybuje na poli komunikačních pravidel bez větších problémů, ovšem nelze předpokládat, že se v pedagogické komunikaci s chybně formulovanými otázkami vůbec nesetkáváme. Je třeba, aby si učitel formulaci otázek dobře nacvičil. Při nácviku by měl zvolit učební látku, kterou dobře ovládá. Dalším krokem by mělo být, jaký výukový obsah bude vyučovací hodina přesně mít, dle toho si připravit (napsat na papír) otázky, které budou žákům v průběhu dialogu kladeny. Je dobré předem odhadnout a napsat všechny očekávané odpovědi. Podle toho je možné následně otázky změnit, přeformulovat či změnit jejich pořadí. Také se doporučuje vyslovit si otázky nahlas, jako bychom byli ve třídě.

Při pedagogické komunikaci velmi často probíhá tzv. výukový dialog mezi učitelem a žákem. Je to dialog řízený. Učitel by se měl vždy snažit, aby žák sám při odpovědi neprováděl pouhou reprodukci faktů, ale aby přidal i své poznatky či uvedl, jak danou problematiku chápe. Tato stránka dialogu bývá mnohdy podceňována, mnoho učitelů dnes stále ještě vyžaduje bezchybnou reprodukci faktů a znalostí dané látky, bez možnosti zde cokoli měnit.

Jak uvádějí Kolář a Šikulová (2007), dialog mezi učitelem a žákem může být chápán jako rozšiřování stávajících žakovských kompetencí. Hlavní úkol učitele vychází z cílů, které jsou určeny v kurikulárních dokumentech. Učitel by si měl být vědom té skutečnosti, že by měl naučit žáka učit se, pomoci mu nalézt vhodné nástroje tj. klíčové dovednosti – jak pracovat s informacemi, jak řešit problémy, jak kvalitně komunikovat.

Učitel je pro dialog vybaven formou teoretických znalostí i vlastních zkušeností. Dialog jako princip vyučování se může dotýkat celé učitelovy koncepce vyučování. Vyžaduje to od něj výběr správných organizačních forem vyučování, např. skupinová výuka, individuálně zaměřená práce, seminární práce, soutěže, projekty a jejich prezentace.

V oblasti pojetí žáka se stále více zdůrazňuje jeho připravenost a aktivní pozice. „Připravenost žáků je závislá na kvalitě jejich intelektuálních schopností, na kvalitě jejich hodnotových orientací a na jejich životních zkušenostech, zejména máme na mysli konkrétní zkušenosti žáků s učitelovým vedením vyučování“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 50).

Učitel, který uplatňuje princip dialogu ve vyučování, umožňuje žákům, aby sami objevovali nová fakta, nikoli pouze pasivně přijímali učitelovu interpretaci. Při zpracovávání faktů ve vyučování při zachování principu dialogu získává proces práce s fakty další nové vlastnosti a funkce. Nutí žáky (např., formou samostatné práce), aby sami vyhledávali v textu nové informace, hlavní myšlenky a tvrzení, dovedli je vhodně uspořádat a prezentovat obsah vlastními slovy.

Nezbytným prvkem komunikace mezi učitelem a žákem je i otázka zpětné vazby. Ta je v pedagogické komunikaci nesmírně důležitá. Slouží k sebereflexi, k tomu, aby na sobě pedagog stále pracoval.

Zpětnou vazbu lze rozdělit (Mareš, Křivohlavý, 1995) na přímou (souhlas, pochvala, nesouhlas, výtky) a nepřímou (doplnění původní odpovědi rozvedením nebo zúžením, přechod k jinému tématu apod.)

Základní funkce zpětné vazby podle Mareše a Křivohlavého (1995):

- regulativní (žák se řídí pokyny učitele, který činnost žáka reguluje),
- sociální (ujasnění vztahů, postojů),
- poznávací (učitel i žák se při pedagogické komunikaci více poznávají),
- rozvojová (žák i pedagog mohou pracovat na rozvoji svých dovedností).

Obecně lze říci, že zpětná vazba znamená pro učitele důležitou informaci o tom, jak jej vidí jeho okolí. Sebereflexe vede pedagoga k určitému bilancování, zamyšlení nad tím, co by ještě mohl při své práci dělat lépe. Na základě sebereflexe a zpětné vazby od žáků může poměrně flexibilně měnit vyučovací metody a formy.

Jak uvádějí Mareš a Křivohlavý (1995), žák nepotřebuje zpětnou vazbu neustále. Nevyužívá ji u méně obtížných úkolů, kde se řídí podle orientačních bodů. Nevyužívá ji rovněž v případě, že je zkušenější a dostatečně motivován.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

4.1 Výzkumný problém a výzkumný cíl

Předmětem mé bakalářské práce je problematika významu komunikace mezi učitelem a žákem. Ve výzkumné části budu zkoumat komunikaci učitele v konkrétní fázi výuky, kterou je vysvětlování učiva.

Výzkumný problém:

Ve které otázce hodnotí žák studijního nebo učebního oboru komunikaci téhož učitele stejně a ve které otázce ji hodnotí rozdílně?

Výzkumný cíl:

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak žák hodnotí činnost a hlavně komunikaci konkrétního učitele - mé osoby - v závislosti na zvoleném oboru.

Dílčím cílem výzkumu je zjistit:

- a) jak žák v konkrétní pedagogické situaci posuzuje komunikaci učitele při vysvětlování učiva,
- b) zda výběr oboru (studijní/učební) hraje roli při hodnocení učitelova výkonu.

4.2 Výzkumné otázky

Jelikož se jedná o popisný výzkum, neformuloval jsem v souladu s Gavorou (2000) hypotézu výzkumu, nýbrž následující výzkumné otázky:

- 1) Vysvětluje učitel učivo správným způsobem?
- 2) Když něco vysvětluje, používá příklady a ukázky?
- 3) Ověřuje si, zda víme co máme dělat?
- 4) Volí správné tempo v průběhu vysvětlování učiva?
- 5) Informuje správně o náročnosti a obsahu učiva?

4.3 Metoda výzkumu

V oboru pedagogiky rozlišujeme kvantitativně nebo kvalitativně orientované výzkumy (Chráška, 2007). Mezi nejčastější metody kvantitativních výzkumů řadíme pozorování, dotazník, škálování, interview a experimentální metoda.

Jako metodu pro realizaci výzkumné části bakalářské práce jsem zvolil **škálování**, v odborné literatuře známější pod označením ratingová metoda. Škálování se provádí různými druhy posuzovacích škál, které mají obvykle 3, 5, 7 případně 9 stupňů.

Výhodou této metody je její poměrně rychlé vyhodnocení (navzdory relativně velkému množství respondentů), jsou vhodné na posuzování sociálně-vztahových jevů, postojů, názorů.

Nevýhodou této metody je možné zkreslení, např. když respondent své hodnocení velmi často umísťuje ve středu škály, nebo pokud hodnotí danou vlastnost pod vlivem jiné vlastnosti (učitel je spravedlivý, neboť je přátelský).

Pro účely bakalářské práce jsem zvolil škálu autora Wlodkowského, kterou lze nalézt v publikaci autora Gavory Výzkumné metody v pedagogice (1996, s. 109). Tento výzkumný nástroj hodnotí, jak učitel vysvětluje učivo a procvičuje je se žáky.

4.4 Popis a způsob výběru respondentů

Pro výzkum jsem zvolil dva soubory o celkem 68 žácích (34 respondentů z řad žáků studijních oborů, 34 respondentů z řad žáků učebních oborů). Jedná se o žáky Střední školy Centra odborné přípravy technické se sídlem v Kroměříži. Tato škola má téměř padesátiletou historii. V současné době je to jediná technická škola v okrese Kroměříž. **Výběr** respondentů byl **záměrný**.

Výzkum jsem realizoval mezi žáky třetích ročníků, a to jak studijních, tak učebních oborů **ve dvou třídách studijního** oboru a rovněž **ve dvou třídách učebního** oboru. Pouze žáci těchto tříd mnou byli kontinuálně vedeni v prvním, druhém i třetím ročníku. Žáci ve výzkumu hodnotili moji osobu, tedy konkrétního učitele. Všichni žáci odpověděli na všechny dotazované položky výzkumného nástroje.

Způsob výběru respondentů dále vycházel z předpokladu, že právě žáci této věkové kategorie jsou nejlépe adaptováni na prostředí školy, na podmínky výuky. Dívky naší školu téměř nenavštěvují, takže jsem nebral v úvahu pohlaví respondentů.

4.5 Způsob vyhodnocení

Při způsobu vyhodnocení jsem postupoval následovně:

- vytištění čistého formuláře dotazníku-škály,
- vlastní výzkum,
- sečtení zaznamenaných odpovědí do tabulky – tzv. „čárkovací metoda“,
- přepočítání výsledků z tabulky na procenta,
- vytvoření grafů pomocí počítačového programu EXCEL (viz Příloha P II).

Pro zjištění co možná nejpřesnějších odpovědí na vytýčené výzkumné otázky a rovněž po důkladné analýze všech položek výzkumného nástroje jsem pro následné vyhodnocení zvolil tento postup **seskupení položek škály**:

Výzkumná otázka číslo jedna: položky č. 2 ,3 ,4.

Výzkumná otázka číslo dvě: položka škály č. 6.

Výzkumná otázka číslo tři: položky č. 8, 12 ,13, 14.

Výzkumná otázka číslo čtyři: položky č. 1 ,10 , 11.

Výzkumná otázka číslo pět: položky č. 5, 15.

V textu celé bakalářské práce používám pro označení všech respondentů termínu „žák“.

5 VLASTNÍ ŠETŘENÍ

Nyní uvedu přehled výsledků šetření.

První tabulka znázorňuje přehled dat zjištěných mezi žáky studijních oborů, druhá tabulka znázorňuje přehled dat zjištěných mezi žáky učebních oborů.

A = vždy, B = většinou, C = někdy, D = nikdy, N = neumím se vyjádřit

Výzkum A

č. otázka	A	B	C	D	N
1 Vyučuje tempem, které není ani rychlé, ani pomalé	3	19	9	3	0
2 Vysvětluje tak, že mu rozumíme	7	18	9	0	0
3 Vysvětluje nám, jak máme pracovat	13	17	2	1	1
4 Vysvětluje věci krok za krokem	11	17	6	0	0
5 Upozorňuje, když jsou některé části učiva těžké	19	12	3	0	0
6 Když něco vysvětluje, používá příklady a ukázky	9	15	10	0	0
7 Nezačíná další část učiva, dokud současnému neporozumíme	8	9	13	3	1
8 Dává nám otázky, aby zjistil, zda jsme porozuměli učivu	11	16	6	1	0
9 Když zjistí, že něčemu nerozumíme, zopakuje to	9	15	9	1	0
10 Po vysvětlení chvíli počká, abychom si věci promysleli	3	11	12	7	1
11 Poskytuje dost času na nácvik	4	17	10	1	2
12 Dává nám možnost klást otázky	11	12	10	1	0
13 Při zadávání úloh si ověřuje, zda víme, co máme dělat a jak to máme dělat	8	14	10	2	0
14 Těžké úlohy s námi nejprve probere, abychom věděli, jak je řešit	11	17	6	0	0
15 Dopředu řekne, co bude další učivo	6	13	12	2	1

Tabulka č. 1 – Vyhodnocení odpovědí žáků studijních oborů

Výzkum B

č. otázka	A	B	C	D	N
1 Vyučuje tempem, které není ani rychlé, ani pomalé	13	9	11	0	1
2 Vysvětluje tak, že mu rozumíme	6	15	9	4	0
3 Vysvětluje nám, jak máme pracovat	12	15	5	2	0
4 Vysvětluje věci krok za krokem	11	16	5	2	0
5 Upozorňuje, když jsou některé části učiva těžké	13	14	6	1	0
6 Když něco vysvětluje, používá příklady a ukázky	6	10	14	4	0
7 Nezačíná další část učiva, dokud současnému neporozumíme	7	6	14	4	3
8 Dává nám otázky, aby zjistil, zda jsme porozuměli učivu	8	13	11	0	2
9 Když zjistí, že něčemu nerozumíme, zopakuje to	9	18	2	5	0
10 Po vysvětlení chvíli počká, abychom si věci promysleli	6	11	9	8	0
11 Poskytuje dost času na nácvik	6	12	11	3	2
12 Dává nám možnost klást otázky	13	16	2	2	1
13 Při zadávání úloh si ověřuje, zda víme, co máme dělat a jak to máme dělat	9	14	9	2	0
14 Těžké úlohy s námi nejprve probere, abychom věděli, jak je řešit	7	14	11	1	1
15 Dopředu řekne, co bude další učivo	6	10	15	3	0

Tabulka č. 2 – Vyhodnocení odpovědí žáků učebních oborů

Z uvedených údajů v obou tabulkách je možno vyčíst hodnoty, sesbírané pomocí dotazníků. Jsou to hodnoty popisného a informačního charakteru. Vypovídají o názorech a postojích žáků třetích ročníků studijních i učebních oborů výše uvedeného zařízení.

Veškerá data v obou výzkumech jsem vyhodnotil dále formou grafů - jsou k nahlédnutí v příloze P II této práce. Výzkum A obsahuje odpovědi žáků studijních oborů, barva grafů je červená. Výzkum B obsahuje odpovědi žáků učebních oborů, barva grafů je modrá.

Přehled výzkumných otázek:

Vysvětluje učitel učivo správným způsobem?

Když něco vysvětluje, používá příklady a ukázky?

Ověřuje si, zda víme co máme dělat?

Volí správné tempo v průběhu vysvětlování učiva?

Informuje správně o náročnosti a obsahu učiva?

Výzkumná otázka č. 1: Vysvětluje učitel učivo správným způsobem?

Výzkum A:

2 Vysvětluje tak, že mu rozumíme	7	18	9	0	0
3 Vysvětluje nám, jak máme pracovat	13	17	2	1	1
4 Vysvětluje věci krok za krokem	11	17	6	0	0

Tabulka č. 3 – Odpovědi žáků studijních oborů

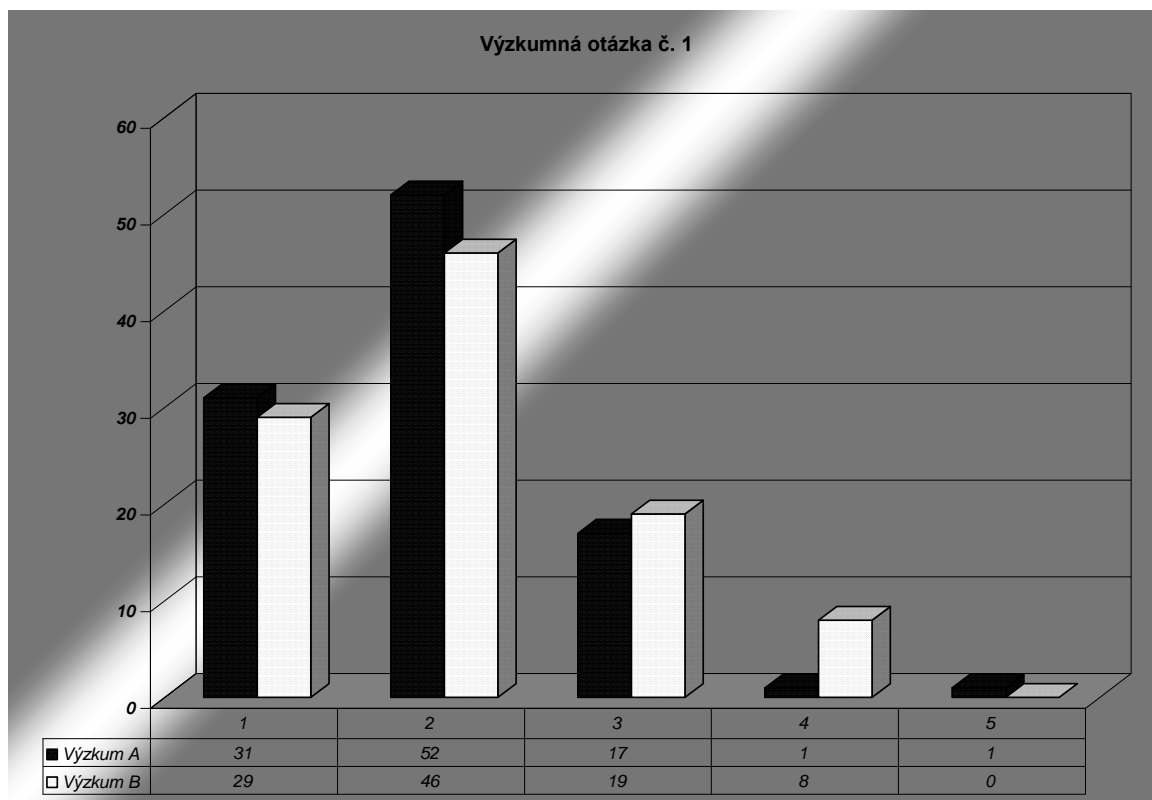
31 52 17 1 1

Výzkum B:

2 Vysvětluje tak, že mu rozumíme	6	15	9	4	0
3 Vysvětluje nám, jak máme pracovat	12	15	5	2	0
4 Vysvětluje věci krok za krokem	11	16	5	2	0

Tabulka č. 4 – Odpovědi žáků učebních oborů

29 46 19 8 0



Graf č. 1

Pomocí první výzkumné otázky jsem zjišťoval, zda učitel – podle názoru respondentů - vysvětluje učivo správným způsobem. Výzkum ukázal, že zcela totožné hodnocení nepauje mezi oběma výzkumnými vzorky ani v jednom bodu škály. Největší přiblížení nastalo na stupni škály „vždy“ – 30 % žáků studijních a 28 % žáků učebních oborů. 21 % všech respondentů – žáků studijních oborů uvedlo, že učitel vždy vysvětluje tak, že mu žáci rozumějí. Dále bylo zjištěno, že vcelku podobně hodnotí oba tábory respondentů variantu odpovědi „někdy“ – odpovědělo tak 17 % žáků studijních a 19 % žáků učebních oborů. Pouze 1 % žáků studijních (resp. 8 % žáků učebních) oborů uvádí, že učitel nikdy nevysvětluje učivo správným způsobem a rovněž 1 % žáků studijních oborů se neumělo k dané otázce vyjádřit.

Shrnutí dílčí výzkumné otázky:

Tato výzkumná otázka se zabývala problémem, zda žáci studijních i učebních oborů vnímají vysvětlování učiva učitelem stejně v závislosti na pěti stupních posuzovací škály.

Zcela totožné výsledky nebyly zaznamenány na žádném stupni škály. Žáci učebních oborů hodnotili ve srovnání s žáky studijních oborů poměrně kriticky. 8 % dokonce uvedlo, že učitelovu výkladu „nikdy“ nerozumí. Může to být způsobeno např. nízkým zájmem konkrétní skupiny respondentů o daný předmět, ale to nebylo cílem našeho šetření.

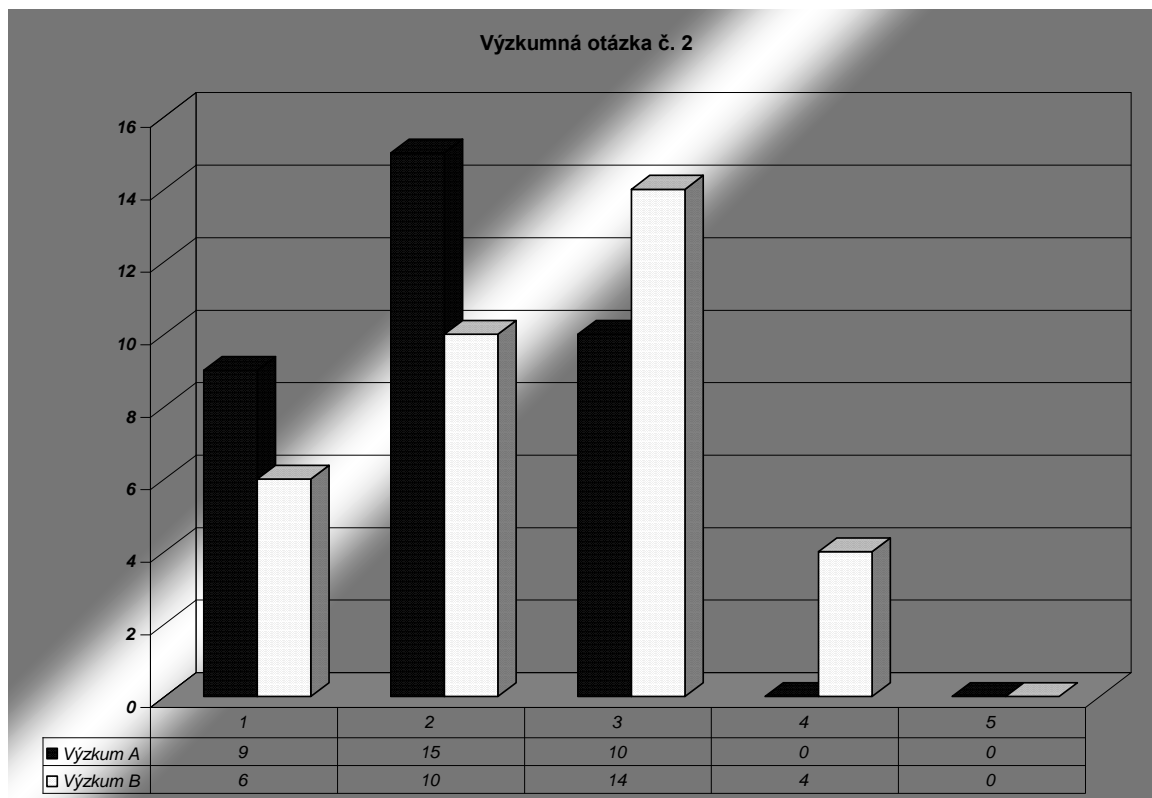
Výzkumná otázka č. 2: Když něco vysvětluje, používá příklady a ukázky?

Výzkum A:

6	Když něco vysvětluje, používá příklady a ukázky	9	15	10	0	0
Tabulka č. 5 – Odpovědi žáků studijních oborů		9	15	10	0	0

Výzkum B:

6	Když něco vysvětluje, používá příklady a ukázky	6	10	14	4	0
Tabulka č. 6 – Odpovědi žáků učebních oborů		6	10	14	4	0



Graf č. 2

Odpovědi na tuto výzkumnou otázku nejsou zcela totožné ani v jednom posuzovacím stupni. Žáci studijních oborů hodnotí nejčastěji stupněm „většinou“ – 45 %.

Žáci učebních oborů hodnotí nejčastěji stupněm „někdy“ – 41 %

Názor 12 % učňů zní, že učitel nikdy nepoužívá příklady a ukázky.

Shrnutí dílčí výzkumné otázky:

Smyslem této výzkumné otázky bylo zjistit, zda žáci studijních i učebních oborů hodnotí stejně, když učitel při vysvětlování používá příklady a ukázky.

Výzkum ukázal, že největší rozdíl v pohledu žáků studijních a učebních oborů registrujeme na posuzovacím stupni „většinou“. Zatímco žáci studijních oborů hodnotí tímto stupněm celkem v 45 %, žáci učebních oborů pouze ve 29 %. Další větší rozdíl – tentokrát zcela opačný - byl zaznamenán na stupni „někdy“. Tímto způsobem hodnotilo pouze 29 % žáků studijních oborů, zatímco žáci učebních oborů použili tento stupeň škály v 45 %. Žáci učebních oborů použili pro vyjádření odpovědi i stupeň škály „nikdy“, a to ve 12 %.

Výzkumná otázka č. 3: Ověřuje si, zda víme, co máme dělat?

Výzkum A:

8 Dává nám otázky, aby zjistil, zda jsme porozuměli učivu	11	16	6	1	0
12 Dává nám možnost klást otázky	11	12	10	1	0
13 Při zadávání úloh si ověřuje, zda víme, co máme dělat a jak to máme dělat	8	14	10	2	0
14 Těžké úlohy s námi nejprve probere, abychom věděli, jak je řešit	11	17	6	0	0

Tabulka č. 7 – Odpovědi žáků studijních oborů

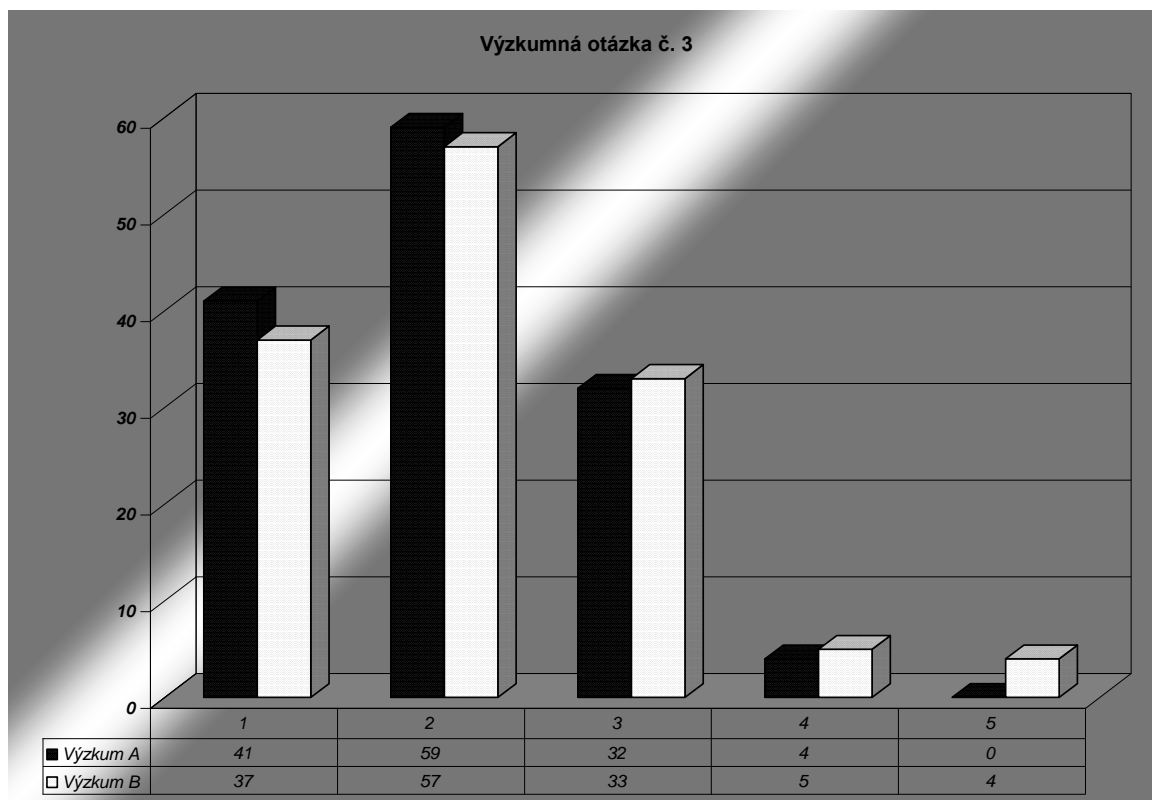
41 59 32 4 0

Výzkum B:

8 Dává nám otázky, aby zjistil, zda jsme porozuměli učivu	8	13	11	0	2
12 Dává nám možnost klást otázky	13	16	2	2	1
13 Při zadávání úloh si ověřuje, zda víme, co máme dělat a jak to máme dělat	9	14	9	2	0
14 Těžké úlohy s námi nejprve probere, abychom věděli, jak je řešit	7	14	11	1	1

Tabulka č. 8 – Odpovědi žáků učebních oborů

37 57 33 5 4



Graf č. 3

Odpovědi na tento dílčí výzkumný problém jsou u obou výzkumů vzácně vyrovnané.

U stupně „většinou“ a „někdy“ se hladiny přiblížily nejvíce – 32 % žáků studijních oborů a rovněž 33 % žáků učebních oborů si myslí, že učitel si většinou ověřuje, co mají dělat a jak to mají dělat. U stupně „někdy“ je v procentuálním zastoupení výsledek dokonce totožný – 24 %.

Shrnutí dílčí výzkumné otázky:

Obsahem této výzkumné otázky bylo posoudit, jak žáci hodnotí tzv. zpětnou vazbu. Zda si učitel ověřuje, do jaké míry mu žáci rozumějí, zda sám dává doplňující otázky a rovněž tak umožňuje žákům klást otázky.

Výzkum ukázal, že shoda v odpovědích obou táborů respondentů panuje na stupních „vždy“, „většinou“ a „někdy“. Stupněm „vždy“ hodnotilo 30 % respondentů studijních a 27 % respondentů z řad učebních oborů, stupněm „většinou“ 43 % žáků studijních a 42 %

žáků učebních oborů. Účinnost tzv. zpětné vazby je poměrně značná, což lze považovat za podstatné zjištění v rámci této výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 4: Volí správné tempo v průběhu vysvětlování učiva?

Výzkum A:

1 Vyučuje tempem, které není ani rychlé, ani pomalé	3	19	9	3	0
10 Po vysvětlení chvíli počká, abychom si věci promysleli	3	11	12	7	1
11 Poskytuje dost času na nácvik	4	17	10	1	2

Tabulka č. 9 – Odpovědi žáků studijních oborů

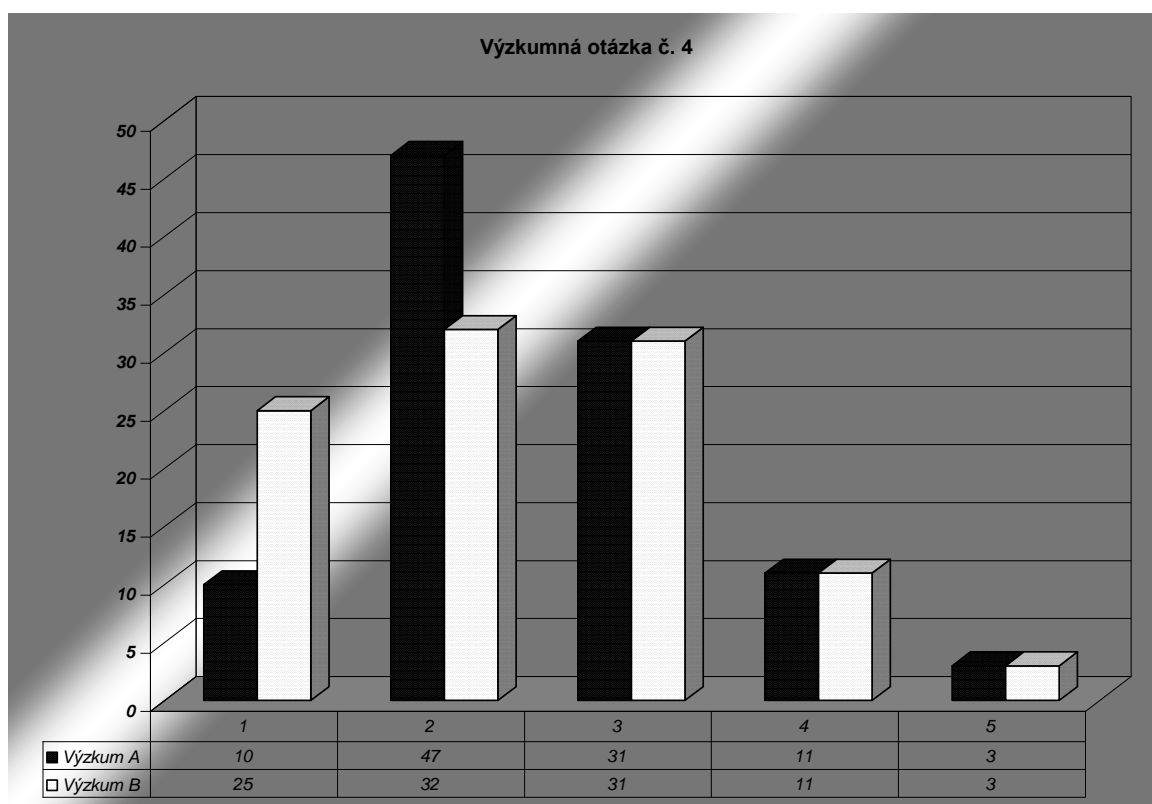
10 47 31 11 3

Výzkum B:

1 Vyučuje tempem, které není ani rychlé, ani pomalé	13	9	11	0	1
10 Po vysvětlení chvíli počká, abychom si věci promysleli	6	11	9	8	0
11 Poskytuje dost času na nácvik	6	12	11	3	2

Tabulka č. 10 – Odpovědi žáků učebních oborů

25 32 31 11 3



Graf č. 4

Hodnoty sesbírané v rámci této výzkumné otázky ukázaly naprostou shodu mezi oběma výzkumnými vzorky, a to hned ve třech ukazatelích. 30 % žáků studijních a rovněž 30 % žáků učebních oborů hodnotí tempo učitelova výkladu totožně na stupni škály „většinou“.

11 % žáků studijních a stejně tak 11 % žáků učebních oborů hodnotí zcela totožně i na stupni škály „nikdy“. U stupně „neumím se vyjádřit“ odpověděla zcela ve shodě jak 3 % žáků studijních, tak 3 % žáků učebních oborů.

Shrnutí dílčí výzkumné otázky:

Cílem této výzkumné otázky bylo ověřit, jak žáci hodnotí tempo učitelova výkladu, resp. zda jej volí – dle jejich mínění – správně. V žádné jiné výzkumné otázce výzkum neukázal tak vysokou míru shody mezi oběma výzkumnými vzorky. Z výsledků výzkumu vyplývá, že pro 46 % žáků studijních a 31 % žáků učebních oborů je tempo učitelova výkladu většinou správné.

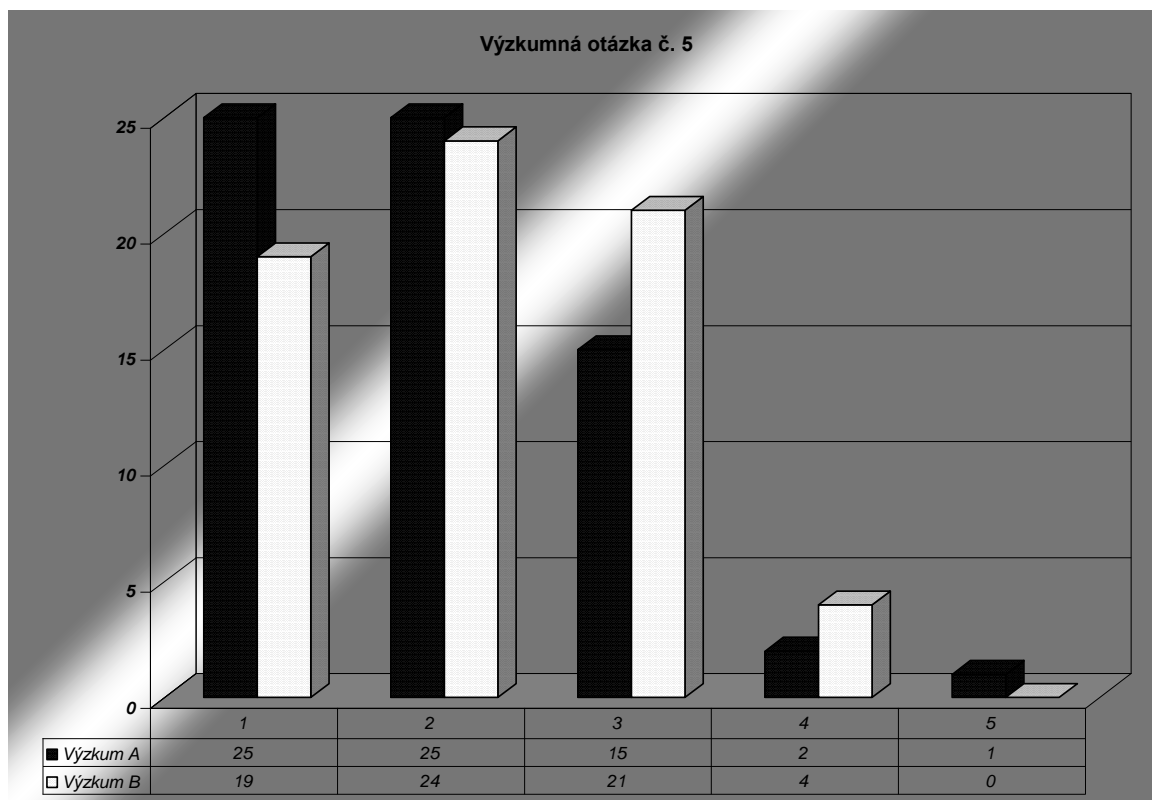
Výzkumná otázka č. 5: Informuje správně o náročnosti a obsahu učiva?

Výzkum A:

5 Upozorňuje, když jsou některé části učiva těžké	19	12	3	0	0
15 Dopředu řekne, co bude další učivo	6	13	12	2	1
Tabulka č. 11 – Odpovědi žáků studijních oborů	25	25	15	2	1

Výzkum B:

5 Upozorňuje, když jsou některé části učiva těžké	13	14	6	1	0
15 Dopředu řekne, co bude další učivo	6	10	15	3	0
Tabulka č. 12 – Odpovědi žáků učebních oborů	19	24	21	4	0



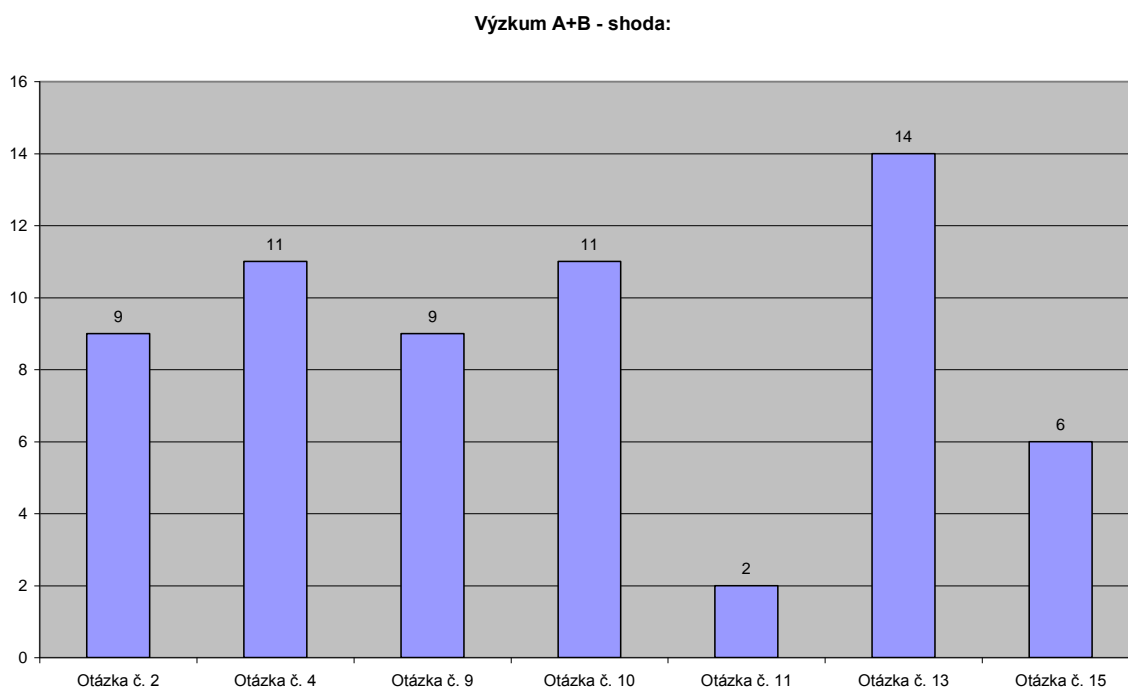
Graf č. 5

Odpovědi na tuto výzkumnou otázku se nejvíce shodují u položky škály „většinou“. Hodnotilo tak 37 % žáků studijních a 35 % žáků učebních oborů. V rámci dalších položek škály shoda mezi oběma výzkumnými vzorky nepanuje. O 9 procentních bodů se liší hodnocení na stupni „vždy“ (37 % žáků studijních a 28 % žáků učebních oborů) a také na stupni „někdy“ – ovšem v opačném poměru (odpovědělo tak 22 % žáků studijních a 31 % žáků učebních oborů).

Shrnutí dílčí výzkumné otázky:

Hlavním záměrem této výzkumné otázky bylo zjistit, jak žáci studijních i učebních oborů hodnotí učitelovu komunikaci v situaci, kdy informuje o náročnosti a obsahu učiva. Shoda ve výpovědích respondentů nastala u stupně škály „většinou“. Vzájemně opačné jsou v procentuálním vyjádření výsledky na stupních škály „vždy“ a „někdy“. Otázka tempa je tedy vnímána oběma výzkumnými vzorky poměrně nejednotně.

Zajímavost: v rámci 15 položek výzkumného nástroje existovalo u každé 5 poloh hodnocení, celkem 75 konkrétních poloh škály. Naprostá shoda obou výzkumných vzorků byla zjištěna pouze u 7 poloh, což činí 9,33 %. Konkrétní údaje uvádím v grafické podobě:



Graf č. 6

Shoda mezi oběma skupinami respondentů nastala u položky č. 2: „Vysvětluje tak, že mu rozumíme“, a to u stupně škály „někdy“ – shodně odpovědělo 9 respondentů. Dále nastala shoda u položky č. 4: „Vysvětluje věci krok za krokem“, a to u stupně škály „vždy“ – shodně odpovědělo 11 respondentů. Na otázku č. 9: „Když zjistí, že něčemu nerozumíme, zopakuje to“, odpovědělo v obou výzkumných vzorcích shodně 9 respondentů, a to rovněž u stupně škály „vždy“. Další shoda nastala u otázky č. 10: „Po vysvětlení chvíli počká, abychom si věci promysleli“, a to na pozici škály „většinou“, kdy shodně odpovědělo 11 respondentů. 2 respondenti v obou výzkumných vzorcích shodně odpověděli „neumím se vyjádřit“, a to u položky škály č. 11: „Poskytuje dost času na nácvik“. Položka škály č. 13 zněla: „Při zadávání úloh si ověřuje, zda víme, co máme dělat a jak to máme dělat“.

V obou táborech odpovědělo shodně 14 respondentů „většinou“. Poslední shodou je shoda na stupni škály „vždy“, a to u položky č. 15, která zněla: „Dopředu řekne, co bude další učivo“. V obou výzkumných vzorcích takto odpovědělo 6 respondentů.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Jak již bylo uvedeno v kapitole 3.5, učitel denně při své práci hodně mluví, a lze rovněž konstatovat, že kvalita jeho komunikace přímo ovlivňuje efektivitu výuky v dané třídě. Zajímalo mne, jak žáci v praxi hodnotí komunikaci učitele a zda výběr oboru (studijní/učební) hraje při hodnocení učitelova výkonu roli.

Pro výzkumnou část bakalářské práce byla využita publikace Gavory (1996), který v rámci popisu výzkumných metod v pedagogice odkazuje na výzkumný nástroj – škálu na hodnocení podávání a procvičování učiva (Příloha V, s. 109).

Pro uskutečnění výzkumu a dosažení výzkumných cílů jsem použil kvantitativní metodu. Jako výzkumný nástroj jsem použil škálu s pěti posuzovacími stupni. Výzkum jsem zaměřil na hodnocení své osoby. Byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- Vysvětluje učitel učivo správným způsobem?
- Když něco vysvětluje, používá příklady a ukázky?
- Ověřuje si, zda víme co máme dělat?
- Volí správné tempo v průběhu vysvětlování učiva?
- Informuje správně o náročnosti a obsahu učiva?

Pokud se podíváme postupně na jednotlivé výzkumné otázky a jejich hodnocení, lze konstatovat následující:

V otázce způsobu vysvětlování byly výsledky šetření mezi oběma výzkumnými vzorky vcelku vyrovnané, pouze 8 % žáků učebních oborů uvádí, že způsob vysvětlování učiva učitelem není správný „nikdy“. Interpretuji si to tak, že motivaci některých žáků učebních oborů pro výuku cizího jazyka lze označit za silně podprůměrnou. Od ní se odvíjí následný celkový přístup k předmětu.

Co se týče hodnocení faktu, zda učitel používá při vysvětlování učiva příklady a ukázky, převažuje na prvních dvou stupních škály („vždy“ a „většinou“) výrazně pozitivní hodnocení ze strany žáků studijních oborů. Z výzkumu dále vyplývá, že u žáků učebních oborů převažuje hodnocení na stupni škály „většinou“.

Pokud analyzujeme výsledky třetí výzkumné otázky, výzkumné šetření potvrdilo vysokou míru procentuální shody u prvního, druhého i třetího stupně škály. Lze konstatovat, že žáci velmi pozitivně hodnotí, když si učitel ověřuje, zda pochopili dílčí úsek daného učiva. Komunikaci v této konkrétní oblasti můžeme označit za nejpřesnější. Vzácně ve shodě žáci uvedli, že učitel vždy či většinou ověřuje, zda vědí, co a jak mají dělat. Nekomunikuje tedy „do prázdna“, nevede monolog. Tento dílčí výsledek výzkumného šetření mne velmi potěšil.

Čtvrtá výzkumná otázka sledovala, jak respondenti hodnotí tempo učitelova výkladu. Ve třech stupních výzkumného nástroje převládlo zcela totožné hodnocení. Jedná se o stupně s označením „někdy“ (shodně 30 % respondentů v obou výzkumných vzorcích) a „nikdy“ (shodně 11 %). Dále bylo výzkumem zjištěno, že 3 % respondentů shodně použila stupeň škály s označením „neumím se vyjádřit“, což svědčí o tom, že pro respondenty může být posouzení této oblasti výzkumu značně obtížné. Četnost použití volby „neumím se vyjádřit“ byla v celém výzkumném šetření velmi nízká.

V pátém výzkumném okruhu jsem se zkoumal, zda učitel informuje správně o náročnosti a obsahu (budoucího) učiva. Dle názoru respondentů došlo ke shodě u stupně škály „většinou“, kde se tímto způsobem vyjádřilo celkem 37 % resp. 35 % respondentů. I když se jednalo spíše o doplňující výzkumnou otázku, z výsledků šetření jasně vyplývá, že respondenti hodnotí komunikaci učitele v oblasti poskytování těchto doplňujících informací spíše pozitivně.

Lze konstatovat, že výzkum ukázal několik zajímavých skutečností:

- z celého výzkumného šetření vyplývá (viz Graf č. 6), že mezi respondenty panuje naprostá shoda v otázce hodnocení komunikace při vysvětlování učiva jedním a týmž učitelem pouze v sedmi případech ze 75, což je 9,33 %,
- velmi záleží na tom, zda hodnotitely jsou žáci studijního či učebního oboru,
- pro respondenty se jeví jako značně problematické posoudit otázku přiměřenosti tempa zvoleného učitelem v rámci vysvětlování učiva,
- respondenti poměrně ve shodě pozitivně hodnotí míru zpětné vazby učitele při vysvětlování a komunikování učiva.

V návaznosti na zjištěné skutečnosti lze konstatovat několik vyvozujících závěrů, které bych formuloval jako jistá **doporučení pro praxi**, která předám dalším kolegům, se kterými pracuji v rámci předmětové komise humanitních předmětů:

- jedná se především o to, aby výuka byla vhodně doplňována používáním více příkladů a ukázek, které by žákům lépe přiblížily daný vzdělávací obsah. Výzkum potvrdil, že tato potřeba je spíše naléhavější při výuce v učebních oborech,
- dále je třeba trvale zlepšovat otázku zpětné vazby, a to jak při běžné organizační komunikaci ve třídě, tak i v rámci odborné stránky edukačního procesu. Používat více didaktických pomůcek (nástěnné mapy, audio/video techniku apod.),
- dávat žákům více prostoru na jejich tvůrčí činnost, flexibilně reagovat na jejich potřeby a mít na mysli v co největší míře otázku individuálního přístupu k žákovi,
- při vysvětlování a procvičování učiva volit tempo vždy s ohledem na potřeby žáků.

ZÁVĚR

Bakalářská práce pojednává o významu komunikace při práci učitele. Práce je členěna na část teoretickou a praktickou. Teoretickou část jsem koncipoval tak, aby byly zmíněny všechny základní charakteristiky problematiky obecné i pedagogické komunikace. Shromáždil jsem si odbornou literaturu a stanovil si osnovu své práce. Největší pozornost jsem věnoval problematice pedagogické komunikace, neboť ta přímo souvisí s kvalitou a efektivitou vzdělávacího procesu.

Hlavním cílem výzkumné části práce bylo zjistit, jak žáci různé intelektuální úrovně vnímají a hodnotí komunikaci téhož učitele při vysvětlování učiva. Za tím účelem byly shromážděny dostupné informace a provedeno výzkumné šetření, které mělo za cíl zjistit, jak právě dnešní žáci studijních a učebních oborů vnímají úroveň a obsah komunikace konkrétního učitele při předávání vzdělávacích obsahů v rámci výuky.

Z výzkumu jasně vyplynulo, že respondenti téže věkové kategorie – avšak různého typu studia – hodnotí komunikaci téhož učitele ve stejných případech zcela rozdílně. Komunikační proces je tedy třeba ve výuce neustále zlepšovat a zpřesňovat.

Jsem přesvědčen, že cíl práce jsem splnil. I když lze polemizovat o otázce do jaké míry můžeme konkrétní výsledky daného šetření zobecnit, domnívám se, že hlavním přínosem práce je především zjištění, že i zkušený pedagog nesmí být přesvědčen o naprosté správnosti a přesnosti své komunikace se žáky a musí na jejím zdokonalování a vylepšování trvale pracovat.

Realizovaný výzkum by mohl poskytnout určitá vodítka pro výzkumy mnohem rozsáhlejší a podrobnější, zaměřené např. na otázku, do jaké míry je možno měnit tempo výuky v návaznosti na dosahované výsledky.

Téma práce bylo zacíleno na význam komunikace při práci učitele, neboť je mi tato oblast profesně velmi blízká. S profesí pedagoga, resp. sociálního pedagoga se ale můžeme setkat nejen ve školství, nýbrž i v oblasti sociálních služeb, v nemocnicích, u policie a v řadě dalších profesí. Z tohoto pohledu je platný všeobecný závěr, že nutnost profesionálního zvládnutí komunikativní kompetence řadíme mezi klíčové dovednosti, které jsou předpokladem pro kvalifikovaný výkon dané profese.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1357-4.
- [2] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [3] GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- [4] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [5] GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- [6] KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
- [7] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.
- [8] PALENČÁROVÁ, J., ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8.
- [9] PLAŇAVA, I. *Průvodce mezilidskou komunikací*. 1 vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0858-2.
- [10] PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- [11] PRŮCHA, J, WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- [12] MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole..* Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- [13] MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-21854-7.
- [14] MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

- [15] MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4.
- [16] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0510-5.
- [17] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka č. 1 – Vyhodnocení odpovědí žáků studijních oborů

Tabulka č. 2 – Vyhodnocení odpovědí žáků učební oborů

Tabulka č. 3 – Vyhodnocení odpovědí žáků studijních oborů

Tabulka č. 4 – Vyhodnocení odpovědí žáků učební oborů

Tabulka č. 5 – Vyhodnocení odpovědí žáků studijních oborů

Tabulka č. 6 – Vyhodnocení odpovědí žáků učební oborů

Tabulka č. 7 – Vyhodnocení odpovědí žáků studijních oborů

Tabulka č. 8 – Vyhodnocení odpovědí žáků učební oborů

Tabulka č. 9 – Vyhodnocení odpovědí žáků studijních oborů

Tabulka č. 10 – Vyhodnocení odpovědí žáků učební oborů

Tabulka č. 11 – Vyhodnocení odpovědí žáků studijních oborů

Tabulka č. 12 – Vyhodnocení odpovědí žáků učební oborů

Graf č. 1 - Výzkumná otázka č. 1

Graf č. 2 - Výzkumná otázka č. 2

Graf č. 3 - Výzkumná otázka č. 3

Graf č. 4 - Výzkumná otázka č. 4

Graf č. 5 - Výzkumná otázka č. 5

Graf č. 6 - Výzkum A+B – shodné odpovědi respondentů

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Výzkumný nástroj

Příloha P II: Seznam grafů

PŘÍLOHA P I: VÝZKUMNÝ NÁSTROJ

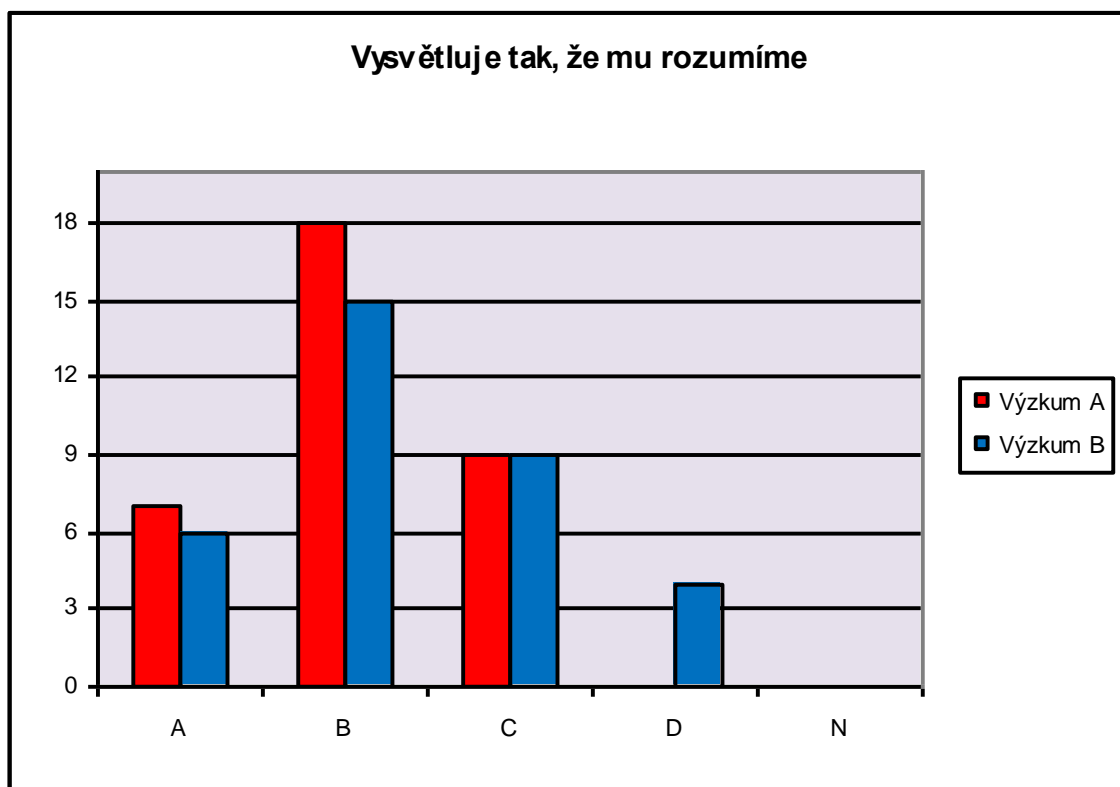
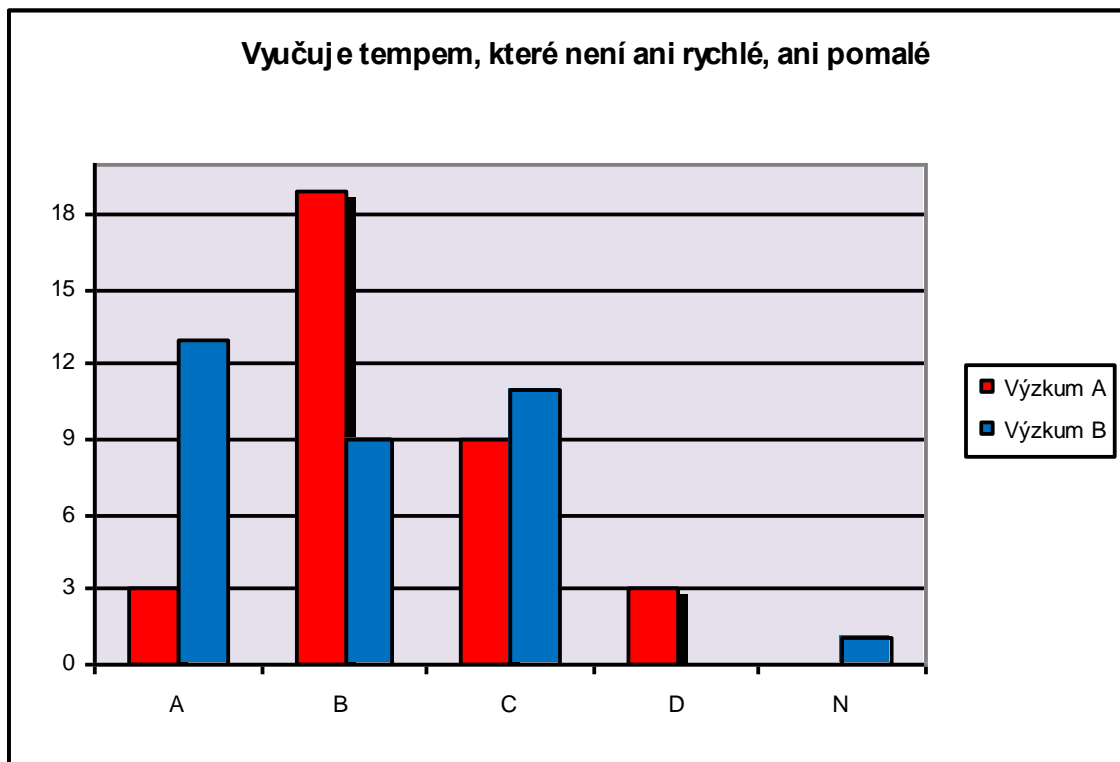
Výzkumný nástroj - škála

Tento výzkumný nástroj (R. Wlodkowski, 1985) hodnotí, jak učitel vysvětluje a přednáší učivo, jak jej procvičuje. Nástroj je určen žákům.

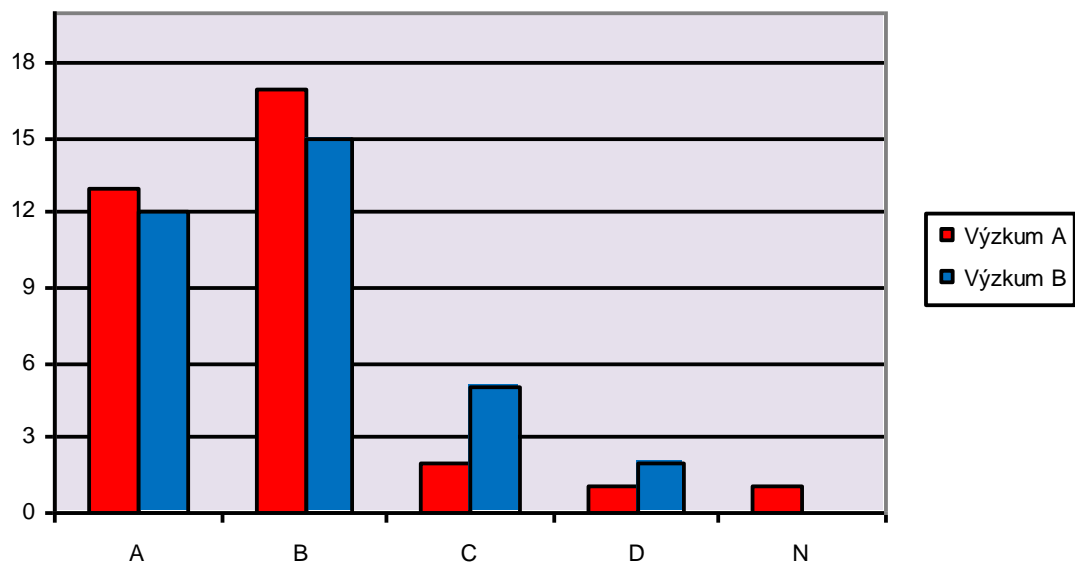
A = vždy, B = většinou, C = někdy, D = nikdy, N = neumím se vyjádřit

č. otázka	A	B	C	D	N
1 Vyučuje tempem, které není ani rychlé, ani pomalé					
2 Vysvětluje tak, že mu rozumíme					
3 Vysvětluje nám, jak máme pracovat					
4 Vysvětluje věci krok za krokem					
5 Upozorňuje, když jsou některé části učiva těžké					
6 Když něco vysvětluje, používá příklady a ukázky					
7 Nezačíná další část učiva, dokud současnému neporozumíme					
8 Dává nám otázky, aby zjistil, zda jsme porozuměli učivu					
9 Když zjistí, že něčemu nerozumíme, zopakuje to					
10 Po vysvětlení chvíli počká, abychom si věci promysleli					
11 Poskytuje dost času na nácvik					
12 Dává nám možnost klást otázky					
13 Při zadávání úloh si ověřuje, zda víme, co máme dělat a jak to máme dělat					
14 Těžké úlohy s námi nejprve probere, abychom věděli, jak je řešit					
15 Dopředu řekne, co bude další učivo					

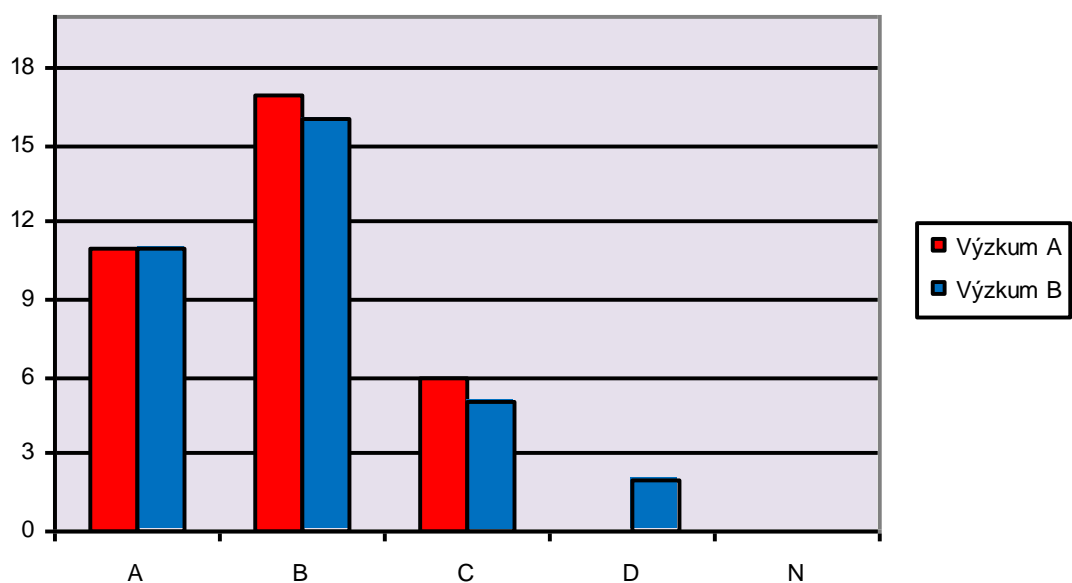
PŘÍLOHA P II: GRAFY



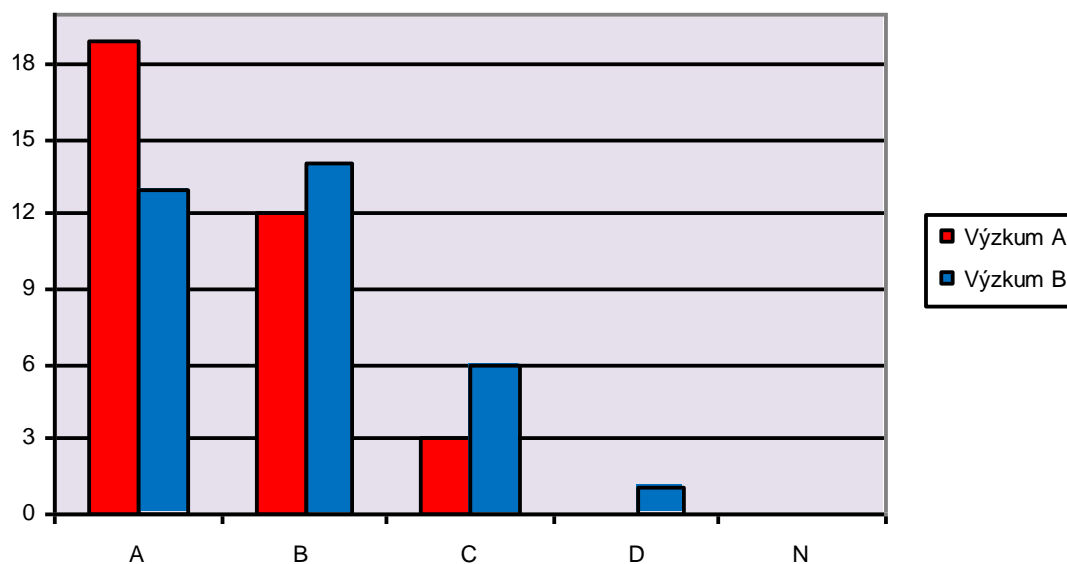
Vysvětluje nám, jak máme pracovat



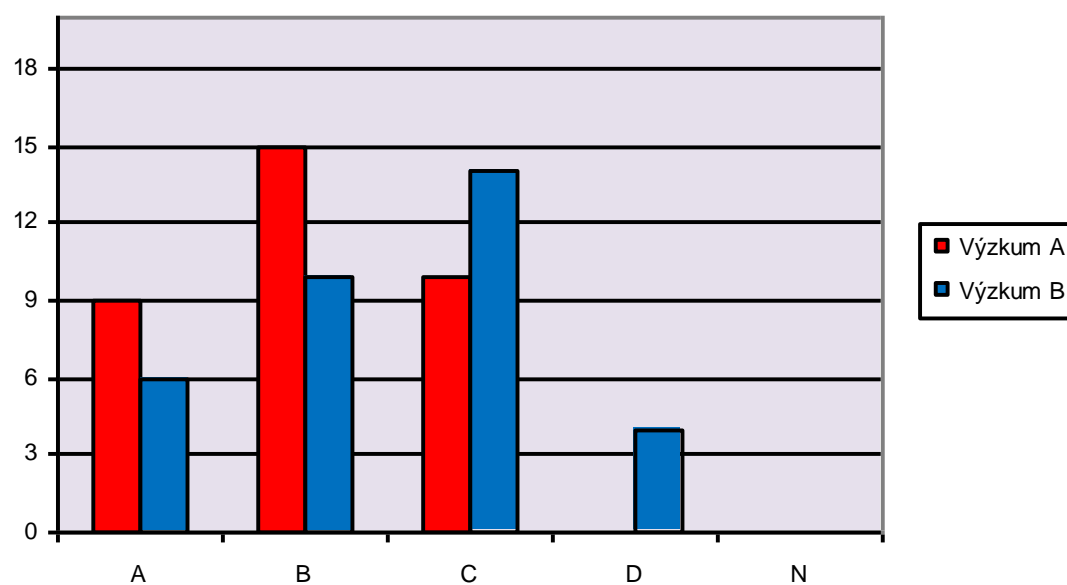
Vysvětluje věci krok za krokem



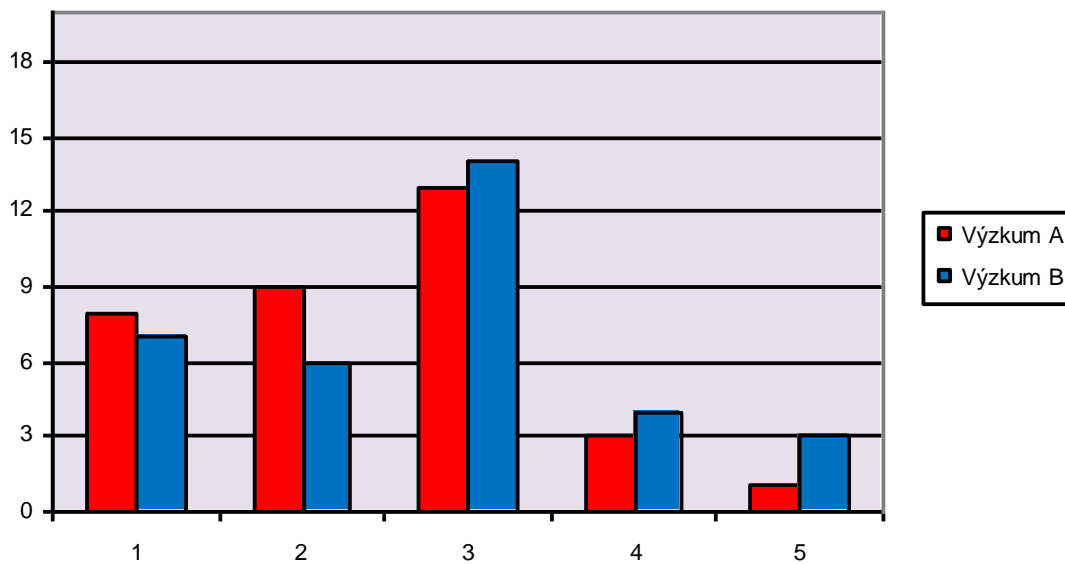
Upozorňuje, když jsou některé části učiva těžké



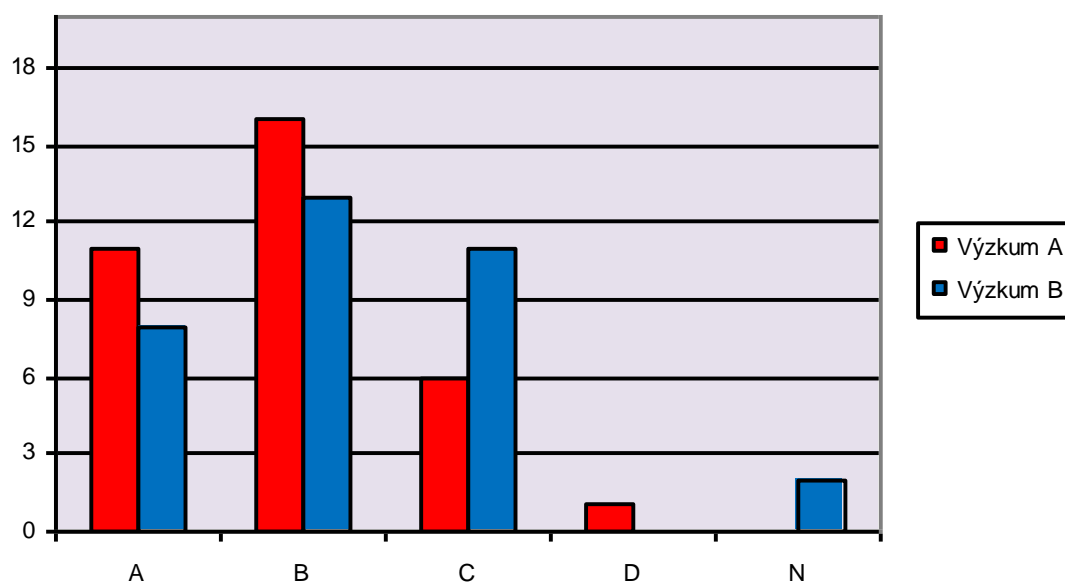
Když něco vysvětluje, používá příklady a ukázky



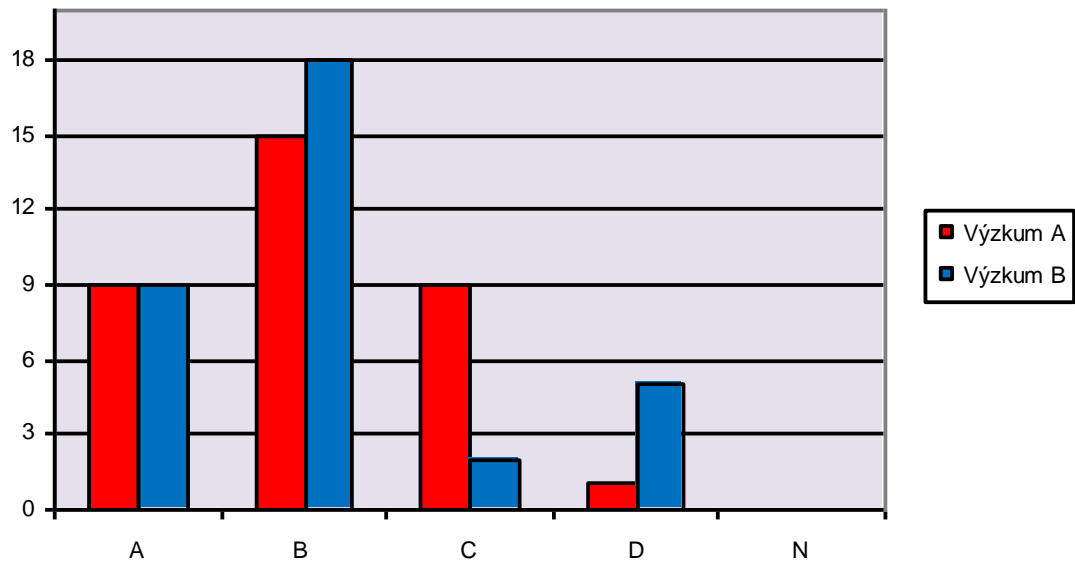
Nezačíná další část učiva, dokud současnému neporozumíme



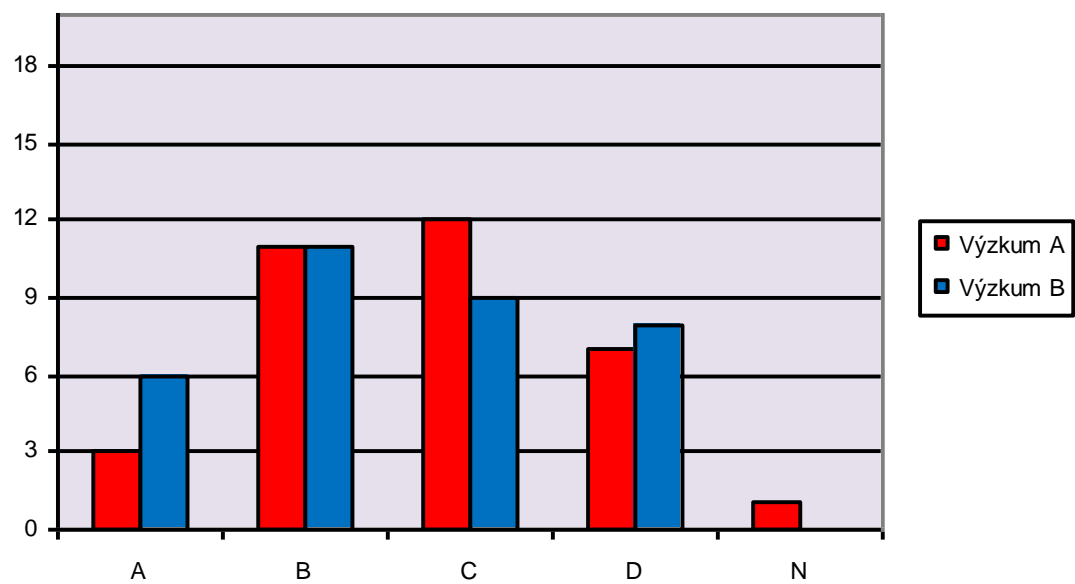
Dává nám otázky, abyzjistil, zda jsme porozuměli učivu

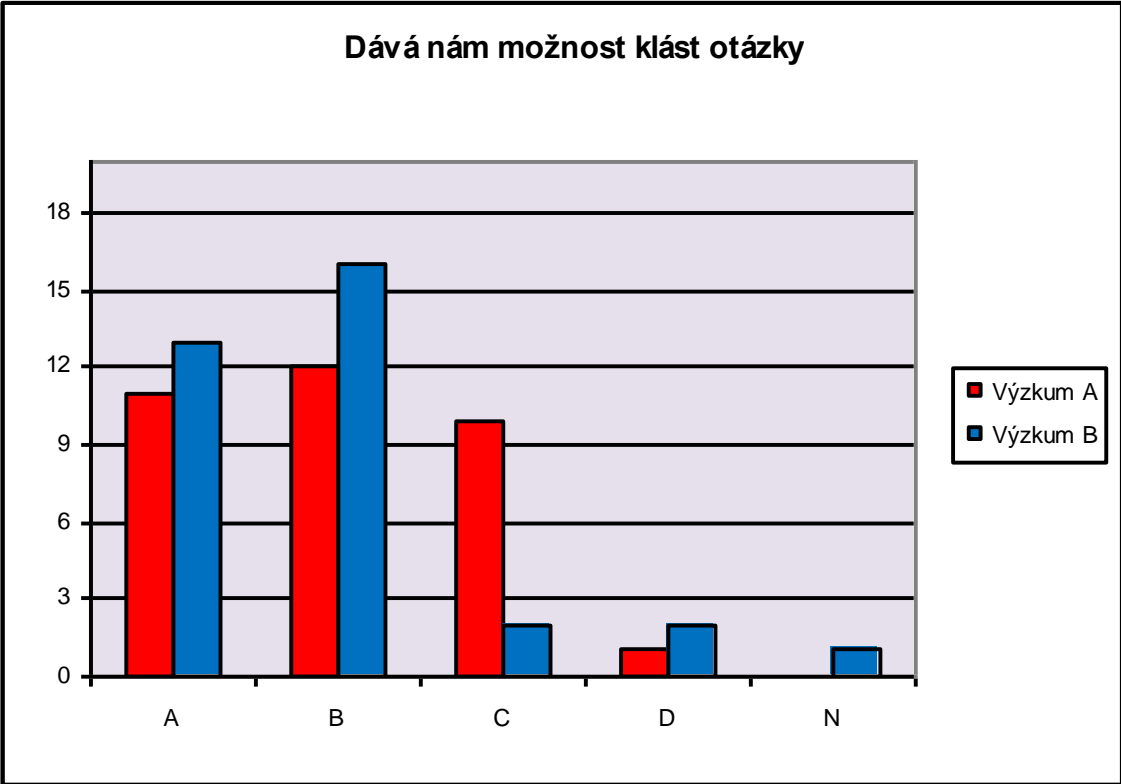
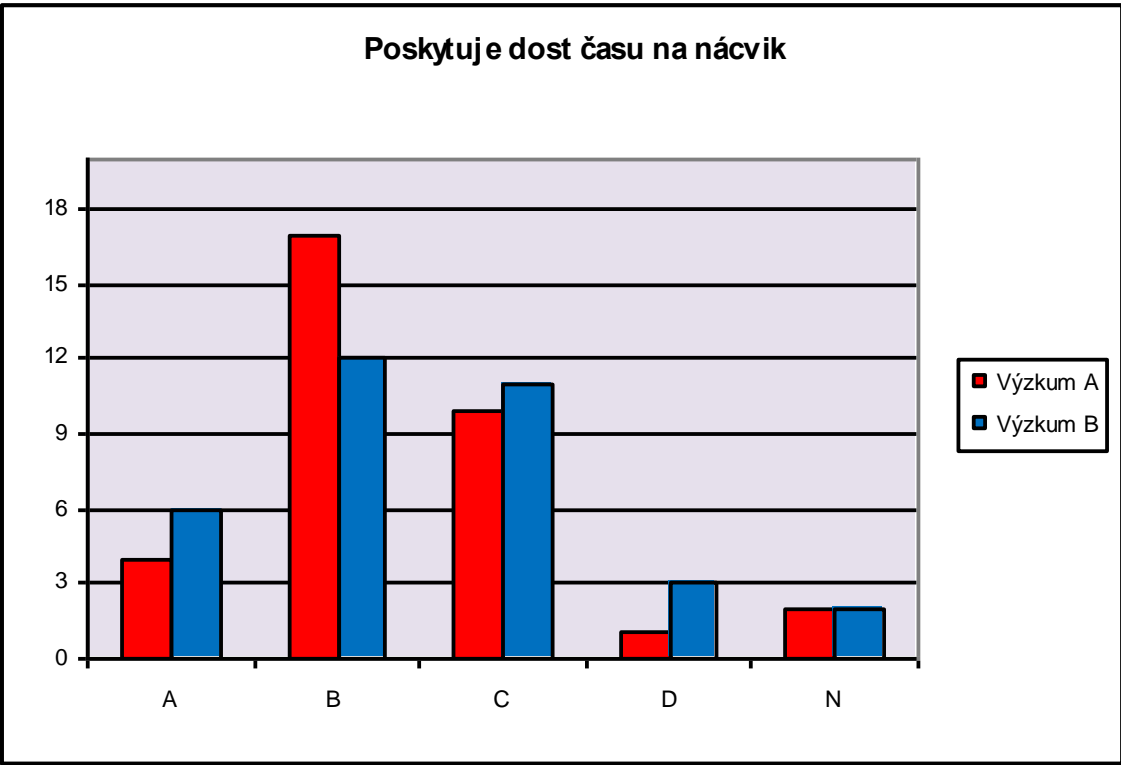


Když zjistí, že něčemu nerozumíme, zopakuje to

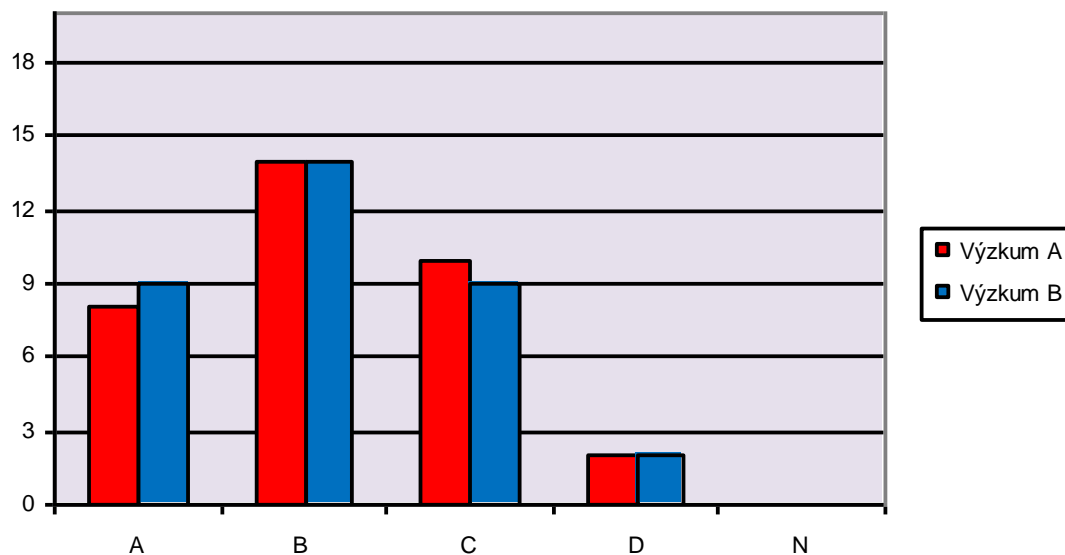


Po vysvětlení chvíli počká, abychom si věci promysleli

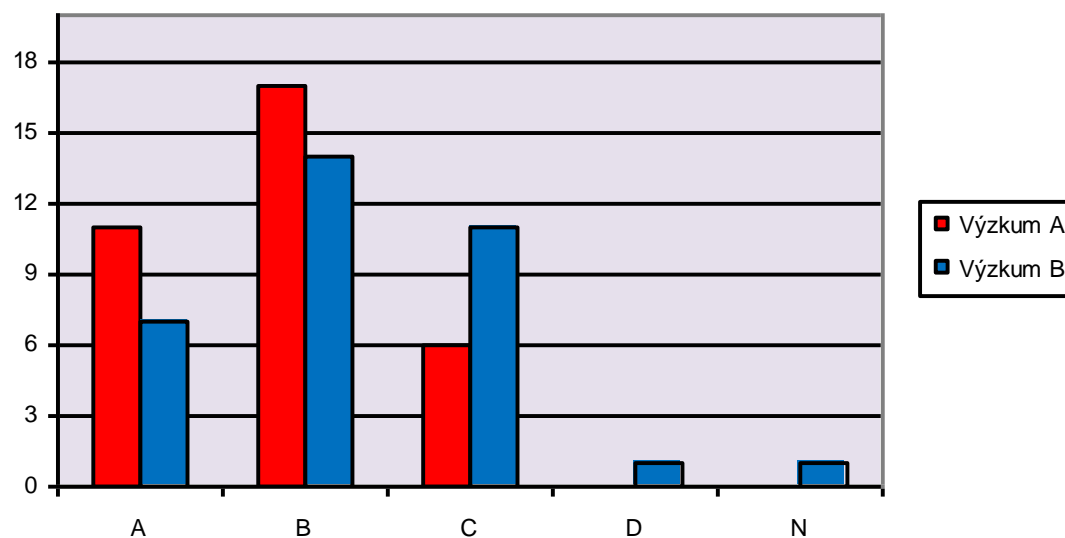




Při zadávání úloh si ověřuje, zda víme, co máme dělat a jak to máme dělat



Těžké úlohy námi nejprve probere, abychom věděli, jak je řešit



Dopředu řekne, co bude další učivo

