

Pedagogická komunikace jako základ výchovně vzdělávacího procesu

Bc. David Janík

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. David JANÍK
Osobní číslo: H128422
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Pedagogická komunikace jako základ výchovně
vzdělávacího procesu

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálech IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Předběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na historickou stránku komunikace, její vznik, vývoj;
 - na sociální komunikaci a její působení na jedince;
 - na vliv pedagogické komunikace na výchovný a vzdělávací proces jedince i skupiny.
- Součástí práce bude empirické šetření event. realizovaný výzkum (kvantitativní, kvalitativní, smíšený) zaměřený na zjištění rozvoje komunikačních schopností ve vztahu s výchovně vzdělávacím procesem

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

KŘIVOHLAVÝ, J., MAREŠ, J. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: SPN, 1989.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995.

MARÍKOVÁ, M. Rétorika: manuál komunikačních dovedností. Praha: Professional Publishing, 2000.

NAVRÁTIL, S., KLIMEŠ, K., FLEISCHMANN, O. Komunikace v pedagogických situacích. Ústí nad Labem: PF UJEP, 1992.

NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005.

Další literatura bude obsažena v projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Renata Oralová

Institut mezioborových studií

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2012

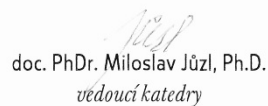
Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2014

V Brně dne 30. listopadu 2012


prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

David Janík
Jméno, příjmení studenta

.....
Podpis

V Brně dne 25. března 2014

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 nahlázení 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 výtěžku 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 výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Abstrakt česky

Diplomová práce nazvaná "Pedagogická komunikace jako základ výchovně vzdělávacího procesu" se věnuje problematice samotné pedagogické komunikace. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části bylo mojí snahou popsat pojem a historii komunikace se základním členěním komunikace. Dále jsem se věnoval pedagogické komunikaci, osobnosti učitele a žáka a výukovým metodám. V praktické části jsem se prostřednictvím kvantitativního výzkumu zaměřil na nejčastější chyby v pedagogické komunikaci, které způsobují nezájem žáků o probíranou látku.

Klíčová slova: komunikace, osobnost učitele, osobnost žáka, výchovný proces, vzdělávací proces, výukové metody, chyby v pedagogické komunikaci, schopnosti a dovednosti, temperament, výklad pedagoga, didaktické hry, vědomosti.

ABSTRACT

Abstrakt ve světovém jazyce

Diploma thesis entitled "Pedagogical communication as the basic of educational process" deals with the issue of pedagogical communication itself. The work is divided into theoretical and practical part. In the theoretical part I attempted to describe the concept and history of communication with a basic segmentation of communication. I was also focused on pedagogical communication, personality of the teacher and the pupil and teaching methods. In the practical part, through quantitative research I focused on the most common mistakes in pedagogical communication which arouses the disinterest of pupils on discussed topic.

Keywords: communication, the personality of the teacher, the personality of the pupil, the behavioural proces, educational proces, teaching methods, mistakes in pedagogical communication, abilities and skills, temperament, the interpretation of the teacher, didactic games, knowledge.

Děkuji Mgr. Renatě Oralové za vedení mé diplomové práce, za její cenné rady při konzultacích a užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při jejím zpracování.

Děkuji také Mgr. Haně Tesařové, která mi svými cennými odbornými radami pomohla s praktickou částí této diplomové práce.

Samozřejmě děkuji také své rodině a manželce za všestrannou podporu, trpělivost a poskytnutí prostoru pro studium.

Motto

„Řekni mi a já zapomenu. Ukaž mi a já si zapamatuji. Nech mě to dělat a já pochopím“

Staré čínské přísloví

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně a odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně dne 25.3.2014

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 KOMUNIKACE	11
1.1 POJEM A HISTORIE KOMUNIKACE.....	11
1.2 VERBÁLNÍ A NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE.....	16
2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	31
2.1 POJEM A FUNKCE PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE.....	31
2.2 ÚČASTNÍCI A PRAVIDLA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE.....	34
2.3 ORGANIZAČNÍ FORMY	38
3 OSOBNOST JAKO VÝZNAMNÁ SOUČÁST PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	45
3.1 OSOBNOST UČITELE.....	45
3.2 OSOBNOST ŽÁKA	52
4 VÝUKOVÉ METODY	57
4.1 KLASICKÉ VÝUKOVÉ METODY	57
4.2 AKTIVIZUJÍCÍ VÝUKOVÉ METODY	70
4.3 KOMPLEXNÍ VÝUKOVÉ METODY	76
II PRAKTICKÁ ČÁST	87
5 NEJČASTĚJŠÍ CHYBY V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI ZPŮSOBUJÍCÍ ZTRÁTU ZÁJMU ŽÁKŮ	88
5.1 CÍLE VÝZKUMNÉ ČÁSTI	88
5.2 HYPOTÉZY VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	88
5.3 VOLBA A ZDŮVODNĚNÍ POUŽITÝCH TECHNIK A METOD	88
5.4 ANALYTICKÁ JEDNOTKA	89
5.5 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT	89
5.6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	90
5.7 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ A VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	90
5.8 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI	90
ZÁVĚR	119
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	121
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	124
SEZNAM OBRÁZKŮ	125
SEZNAM GRAFŮ	125
SEZNAM PŘÍLOH	128

ÚVOD

Skutečnost, že je **pedagogická komunikace opravdu základem výchovného a vzdělávacího procesu** nemusíme v praxi ověřovat, protože komunikace sama je základem lidského, ale i živočišného života. Zvířecí druhy sice neužívají přímo řeči, tedy ve smyslu artikulovaného verbálního projevu, ale dorozumívají se mezi sebou jinými druhy komunikace.

Jaká je reálná podoba výchovného a vzdělávacího procesu dnes? Výchovnou funkci by v první řadě měla plnit rodina. Ve skutečnosti ji však mnohdy nahrazují školní instituce, neboť jsou místem, kde děti tráví nejvíce svého času, ať již školní či mimoškolní činností (zájmové útvary, školní kluby, školní družina). Škola je odpradáвна výchovně-vzdělávacím zařízením, ale postupem času přebírá větší část výchovné funkce místo rodiny, tedy rodičů či zákonných zástupců žáka. Úkol vzdělávat je pro školská zařízení tím primárním. Komunikace mezi učitelem a žákem, s důrazem na kvalitu, nikoli kvantitu, je na prvním místě v tomto složitém procesu.

Téma své diplomové práce jsem volil s ohledem na své sympatie k učitelskému řemeslu. Již v raném dětství jsem na otázky ohledně mého budoucího povolání odpovídal zásadně větou: „*Policistou nebo učitelem.*“ Můj sen se mi částečně splnil. Stal jsem se policistou. Pracuji na dopravním inspektorátu, mám na starosti dopravní výchovu dětí a mládeže a díky tomu se blížím i druhé položce z dávného seznamu vysněných povolání. Z praxe vím, že komunikace se žáky má svá specifika, a proto jsem se zájmem přistoupil ke zpracování tohoto tématu, protože si myslím, že mi studium odborné literatury a zpracování tohoto tématu do budoucna pomůže lépe komunikovat s mými žáky.

Obecně bude tato diplomová práce zaměřena na zmapování problematiky pedagogické komunikace, jejích specifík, úskalí a aplikace v praxi.

Prvním důležitým bodem diplomové práce je objasnění samotného pojmu komunikace, jeho významu. Zabývám se také historií, vývojem komunikace; ta se s evolučním vývojem člověka zdokonalovala a přecházela od komunikace neverbální k postupně převažující verbální složce. Následuje oddíl pojednávající o druzích komunikace; je zařazen zejména kvůli snadnější orientaci v této problematice, neboť známe širokou škálu komunikačních možností.

Od komunikace obecně pak svůj zájem soustředím na komunikaci pedagogickou, pozornost věnuji pojmu, funkcím, jejím účastníkům, pravidlům a organizačním formám.

Nesmíme opomenout dva nejdůležitější faktory již zmiňovaného procesu, tedy osobnost učitele a neméně důležitou součást pedagogické komunikace – osobnost žáka.

Poslední kapitola teoretické části je věnována výukovým metodám, jejichž znalost tvoří teoretický základ každého výchovně-vzdělávacího procesu, jejich vhodné praktické využití pak směřuje tento proces ke konkrétnímu cíli.

Pedagogická komunikace byla v ohnisku zájmu mnohých českých i zahraničních autorů – pedagogů; uveďme například A. Nelešovskou, J. Křivohlavého, J. Mareše, S. Navrátila, K. Klimeše, J. Čápa. Z jejich poznatků a také z jejich publikací jsem čerpal mnohé cenné informace pro svoji diplomovou práci.

Zkoumaná problematika je velmi širokým tématem, i proto je součástí teoretické části práce studium primárních a sekundárních pramenů.

Praktická část diplomové práce je tvořena empirickým šetřením, a to kvantitativním výzkumem. Pro výzkum byla jako nejvhodnější zvolena metoda dotazníku. Ten je zaměřen na zmapování chyb v pedagogické komunikaci; chyb, které způsobují ztrátu zájmu žáků o probíranou látku, a tím dochází k negativnímu vlivu na výchovně vzdělávací proces a k jeho narušení. Důležitou součástí empirického šetření je také pozorování výukových procesů a rozhovory s učiteli a žáky, které byly uskutečněny při návštěvách školských zařízení.

Hlavním cílem této diplomové práce je vyjasnění problémů v průběhu pedagogické komunikace a zjištění a klasifikace chyb, které způsobují ztrátu zájmu žáků o probíranou látku. Vedlejším, avšak neméně zajímavým, cílem práce je zmapování nejvíce oblíbených druhů a postupů výuky při výuce na současných základních a středních školách.

Cílovou skupinou diplomové práce je informovaná veřejnost, ať už pedagog, žák nebo rodič. Lze jen doufat, že práce alespoň částečně přispěje k objasnění složité problematiky komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Téma práce je úzce spojenou s problematikou sociální pedagogiky. Pedagogická komunikace je přirozeně nápomocna sociální pedagogice, a to hlavně v oblasti prevence, tj. bránění různým sociálně patologickým jevům, vyskytujícím se ve školním prostředí a hojně i v prostředí se školou úzce souvisejícím.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE

Pojem „komunikace“ nemá v literatuře jednoznačnou definici. Naopak pojem „komunikace“ se vyskytuje v matoucí rozmanitosti interpretací. Mnohé z definicí přesahují do jiných pojmů, jako například „reakce“, „aktivita“, „interakce“ nebo „chování“. (Kunczik, 1995, s. 11)

1.1 Pojem a historie komunikace

Slovo „komunikace“ pochází z latiny. Jeden z nejobsáhlejších latinských slovníků - Thesaurus linguae latinae má pro slovo „communicare“ jednoznačný latinský ekvivalent: „participare“, tj. spolupodílet se s někým na něčem, mít podíl na něčem společném, spoluúčastnit se, činit někoho spoluúčastným (communem reddere).

Aby nebylo pochyb, oč jde, zdůrazňuje tento slovník dále: „communicare est multum dare“, tj. „komunikovat znamená mnoho dávat“. Netranzitivní význam tohoto slova ještě říká, že jde o slučování a spojování něčeho s něčím nebo někoho s někým. Tento význam slova „communicare“ je do češtiny převáděn řadou různých vazeb: sdílet se s tím, kdo nemá; někomu něco dát, někomu něco dopřát; někomu něco udělit (například vyznamenání, atp.), učinit někoho spolupodílníkem, někomu něco doručit či předat, poskytnout, propůjčit atp. (Křivohlavý, 1988, s. 19)

Význam a důležitost komunikace pro život lidí nelze nikdy dostatečně ocenit. Bez komunikace nemůže existovat žádná společnost, natož se pak vyvíjet nebo přežívat.

Komunikace je základním a životně důležitým procesem, neboť každá společná akce individuů je založena na významech, které poté, co byly přeneseny prostřednictvím komunikace, jsou společně sdíleny.

„Komunikace je jednáním, jehož cílem z hlediska komunikátora je přenos sdělení jedné či více osobám prostřednictvím symbolů. Vzájemné působení mezi komunikujícími partnery se nazývá **komunikační proces**.“ (Kunczik, 1995, s. 11-12)

Vymezení komunikace dle Gavory:

1. Dorozumívání

Toto slovo je odvozeno od slova dorozumění. Pojem dorozumívání je odvozen od slova dorozumění, shodu myšlenek, pochopení se. Z toho vyplývají jedny ze základních podmínek komunikace a to, aby si lidé porozuměli, mluvili přibližně stejným jazykem a dosáhli souladu sdělovaných myšlenek.

2. Sdělování

Komunikace může být charakterizována také jako sdělování. V tomto smyslu se jedná o informování, podávání postojů, pocitů, názorů, apod. V tomto případě je komunikace vymezená tak, že si vyžaduje partnera, druhého člověka, který je adresátem informace. Jeden partner chce něco říct druhému, informovat ho, poučit ho, apod.

3. Výměna informací

V rámci tohoto třetího pojmu chápeme komunikaci jako výměnu informací mezi lidmi. Jeden komunikující vyšle informaci a druhý ji přijme, a potom si oba dva role vymění, informaci vyšle druhý komunikující a ten první ji přijímá. Přirozeně, kromě přijetí a vyslání informací oba dva informace vnitřně zpracovávají - analyzují je, porozumívají jim. Při tomto vymezení je už zřejmé, že komunikace je obousměrná. Informace směřuje nejen od jednoho partnera k druhému, ale i naopak. (Gavora, 2005, s. 9)

Další pojetí dle Vybírala zase říká, že:

Komunikace je nejen proud informací, ale i podílení se samotného člověka na celku komunikace a na povaze nebo důsledku sdělené zprávy, třeba jen tím, že je u přenosu sám přítomen. Zmiňuje také, že někteří psychologové rozumějí komunikaci jak sdílení, tak i sdělování. Během komunikace jsou účastníci ovlivňováni různými faktory a vzájemná komunikace může být narušena či pozměněna i samotnou přítomností někoho jiného. Takovým narušením by informace proudily jinak, či třeba jen jiným směrem. (Vybíral, 2005, s. 25)

Historie komunikace

Počátky komunikace jsou spjaty s vývojem lidského druhu. Objem mozku specifického druhu primátů se stal rozhodujícím faktorem ve vývoji člověka.

Dalším zásadním faktorem pro evoluci byla schopnost vyměňovat si, zaznamenávat, obnovovat a šířit informace (řešit životní problémy).

Důležitým článkem komunikace byl vývoj lidského druhu:

1. Homo habilis (před 2 mil. let)
 - oheň, první kamenné nástroje
 - počátky vývoje lidské kultury
2. Homo erectus (před 1,6 mil. let)
 - lovci a sběrači
3. Homo sapiens neanderthalensis (před 150/125 000 – 35 000)
 - pohřbívání mrtvých, péče o nemocné a staré, lovci
4. Homo sapiens sapiens /kromaňonský člověk/ (před 90/40 000 - ?)
 - jeskyně (Altamira), dočasné přístřešky, lovec, sběrač, nástroje, použití kovů, sociální struktura komunity, oblečení, základy umění, domestikace zvířete, rozvoj zemědělství

Historický vývoj komunikace se dle DeFleura dělí na:

1. *Signály a znamení*

Signály a znamení se používali již od primátů, což byli předchůdci člověka. Jak se tyto signály a znamení zdokonalovaly, získávali někteří primáti výhodu oproti rivalům v možnosti synchronizace činnosti, například při lovu. V tomto stadiu se ještě nebyli schopni fyzicky domluvit, neexistovala ještě intrapersonální komunikace (uvažování). Nejdříve to byly pouze vrozené instinktivní reakce, později naučené komunikační chování - ustálená (naučená a sdílená) gesta a zvuky.

2. *Mluvení a jazyk*

Objevuje se poprvé u člověka cromagnonského, což je asi před 40-35 tis. lety. Člověk cromagnonský měl dostatečnou mozkovou kapacitu, která mnohem zrychlila komunikaci a synchronizaci. Umožnila v mysli provádět logické operace, jako byla abstrakce, syntéza, neboť už byli schopni přemýšlet v symbolech. Je to i jedna z teorií, proč zmizeli neandrtálci. V tomto období se začali vyskytovat i nástěnné malby v jeskyních, což považujeme za první umění + první ukládání informací.

3. *Písmo*

Zde již člověk dokázal zaznamenat své vědomosti. Nemusel nosit v hlavě celou kulturu, aby ji mohl předat další generaci. Jde o uchování (konzervování) symbolů. Objevilo se nezávisle na sobě. Písmo je vlastně ustálení významu obrázků. První písmo asi 4 tis. let před Kristem v Egyptě a Mezopotámii. Nejdříve to byly piktogramy, což byly symboly pro celá slova. Sumerové poté měly symboly pro zvuky, což byli slabiky (fonetický záznam). Řekové zase vymysleli abecedu - záznamy jednotlivých hlásek.

4. *Tisk*

První epocha, u níž víme přesný letopočet, dokázala zrychlit a multiplikovat dostupnost informací v knihách - rozvoj gramotnosti, dostupnost knih, růst „intelektuální úrovně“, oslabení pozice církve, která měla do té doby monopol na vzdělání. Každý mohl mít doma Bibli. Tisk přinesl obrovskou změnu v samotné organizaci společnosti. Dal základ vzniku masových médií, jako byli noviny - shromáždění finančních prostředků na pořízení levného papíru a vyřešení rychlého tisku a rychlé distribuce umožnilo vznik masového média. První tisk vznikl v Číně asi 800 let po Kristovi.

5. *Masová komunikace*

Zrychlila život společnosti, kdy k tomu přispěly nové objevy (telegraf, film, rozhlas, televize). Tyto objevy přicházely tak rychle, že se vešly do průběhu několika generací. De facto začala počátkem 19. století rozšířením novin, ale pravý počátek začal až rozšířením rozhlasu a televize, což indikovalo významnou změnu životního stylu. Telegraf a telefon využívalo menší množství lidí a noviny lze chápat jako pokračování tisku, proto lze za počátek považovat poč. 20. st. - rozšíření filmu, rozhlasu a televize. Vznik filmu - 1910, vznik rozhlasu - 1920, vznik televize - 1940.

6. Počítače

Počítače na začátku devadesátých let dvacátého století dali vzniku tzv. informační společnosti, což je společnost založená na integraci informačních a komunikačních technologií do všech oblastí společenského života v takové míře, že zásadně mění společenské vztahy a procesy.

Lidskou evoluci lze vyložit pomocí odlišných epoch ve vývoji lidské komunikace. Historický vývoj komunikace probíhal geometrickou řadou, kdy každý nový krok rozšířil obzory natolik, že nový krok byl jednodušší. Mezi signály a řečí uplynulo několik milionů let, mezi řečí a písmem tisíciletí. Dále byl vývoj zkrácen již na století. Každá další epocha přibírá jen další prvky. Nejde o přechod od jednoho typu komunikace k druhému, ale o rozšíření typů. Povaha komunikačních procesů uplatňujících se v dané společnosti je zásadním způsobem spojena prakticky s každým aspektem každodenního života lidí dané epochy. (Defleur, Ball-Rokeach, 1996, s. 17-58)

1.2 Verbální a neverbální komunikace

Základní dělení komunikace je na komunikaci verbální, komunikaci neverbální a komunikaci činem.

Verbální komunikace

Je to druh komunikace, který je zprostředkován slovy, tedy používá jazykového kódu. Jazykové prostředky se v odborné terminologii označují jako prostředky lingvistické. (Paulík, 2007, s. 10)

Mluvením se podle slovníku rozumí „vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí“, případně „dorozumívání se nějakým“ jazykem. Toto „mluvení“ má velice blízko tomu, co rozumíme slovesy „hovořit, povídat, vést hovor, domlouvat se, vyjadřovat se slovy“ atp.

Řeč tj. schopnost určitého společenství dorozumívát se navzájem určitým jazykem, je jednou z nejdůležitějších forem komunikace. Zvažujeme-li její význam v životě jednotlivce i lidstva, pak se nedivíme, že se stala předmětem studia řady vědních oborů. (Křivohlavý, 1988, s. 112)

Přehled oborů studujících různé stránky naší řeči:

1. *Lingvistika* (z lat. lingua - jazyk) - jazykověda.

Tohoto termínu se používá buď ve významu obecné vědy o jazyce, nebo ve významu konkrétní věty o zcela určitém jazyce (češtině, angličtině atp.), případně ve významu tzv. srovnávací jazykovědy (tzv. komparativní lingvistika).

2. *Filologie* (z řec. Philologos - ten, kdo má rád řeč) - věda o lidské řeči.

Filologie zahrnuje gramatiku, etymologii, rétoriku, literární kritiku atp. (viz. například termín „klasická filologie“, označující nauku o řeči Řeků a Římanů.)

3. *Filozofie řeči* (z řec. philos - milovník a sophos - moudrost).

Oblast zájmu filozofie o otázky řeči je možno rozdělit do dvou skupin. V první jde o řeč samu, v druhé o určité filozofické aspekty řeči. Do první skupiny spadají například práce B. Russella, L. Wittgensteina, R. Carnapa, P. Ricoeura, R. Jacobsona, C. Lévi-Strausse, F. Saussura atp.

Příkladem druhého přístupu může být problematika logiky – viz. například otázky matematicko-logického charakteru řeči moderní fyziky, problematika etiky řeči - pravdivosti našich slovních výpovědí a hodnotové stránky řeči, problematika noetiky slovního vyjadřování našich poznatků atp.

4. *Fonologie a fonetika řeči* (z řec. phone - zvuk)

Věda o akustické stránce lidské řeči, zabývající se otázkami intonace, rytmu a spektrálního složení, tj. tzv. barvy zvuků v naší řeči. Viz například fonetiku českých samohlásek a souhlásek, slabik, taktu (přibližně slova), kolonu (přibližně věty) a fonetiku celé promluvy, například přednášky. Ortofonetika - nauka o správné výslovnosti. (Křivohlavý, 1988, s. 113)

5. *Sémiotika, případně sémiologie* (z řec. sémeion - znak).

Nauka o znacích obecně a o jazykových znacích (slovech) speciálně. Zabývá se jednak studiem „značek“, které používáme například ve fyzice, matematice, chemii atp., jednak studiem „symptomů“ - jako je tomu například v lékařství, kde podle určitých vnějších znaků usuzuje lékař na přítomnost určité nemoci. Obdobně se dívá i na slovní vyjádření skutečnosti.

6. *Etymologie* (z řec. etymos - pravý a logia - prozkoumávat, hledat rozumné vysvětlení atp.).

Etymologie se zabývá sledováním historického vývoje slov, tj. jejich fylogenetickou dimenzí. Sleduje jejich různé tvary v průběhu historie a změnu významů, k níž v průběhu historie docházelo či dochází.

7. *Sémantika* (z řec. séma - znamení)

Věda o významu slov, kterých ve verbální sociální komunikaci používáme.

8. *Paralingvistika* (z řec. para - to, co leží za něčím)

Studium „svrchních“ tónů řeči, tj. toho, co jsme schopni vypočítat, ale co nejsme schopni zapsat z toho, co bylo řečeno - například rychlost produkce slov za minutu, nespisovné zvuky, které při řeči vydáváme, délka přestávek na různých místech v řeči, různé druhy chyb v řeči, zkomolení, přeřeknutí atp.

9. Gramatika (z řec. techné grammatiké - umění číst a psát)

Mluvnice, tj. nauka o správném tvaru slov používaných v určitém jazyce a o jejich pravopisu.

10. Syntax (z řec. syntaxis - seřazení)

Nauka o správném řazení slov ve větě. Syntax se snaží vystihnout architekturu jazykových výpovědí.

11. Stylistika (z řec. stylos - písátko)

Nauka o slohu našich slovních projevů (zpráv, oznámení, hlášení, referátů, popisů, vypravování, posudků, charakteristik, žádostí, dopisů, životopisů, výkladů, proslovů, výzev, kritik, zápisů, diskusních příspěvků atp.).

12. Pragmatika (z řec. pragmatikos: pragma - skutky, činnost a prassein - dělati)

Studium vztahu slovního projevu k tomu, co se ve skutečnosti děje, například k tomu, co dělají ti, kteří hovoří. Pragmatiku řeči považuje řada lingvistů vedle sémantiky a syntaxe za jeden ze tří hlavních sloupů nauky o řeči. Podle definice Ch. G. Morrise se pragmatika zabývá „užitím slovních znaků v rámci chování“, i účinkem tohoto způsobu užití znaků typu slov atp. V širším pojetí jde o zjišťování důvodů (například motivačních snah) pro použití zcela konkrétních slov, vět a slovních projevů, tj. otázkami typu „proč jsi to či ono řekl?“ či naopak „proč jsi to či ono v té či oné situaci neřekl?“.

13. Estetika řeči (z řec. aisthétés - citlivě vnímat krásu)

Nauka o kráse lidské řeči, například řeči básníků a básní (lyrických, epických, tragických apod.), řeči dramatického umění (divadelních her, románů, povídek) atp. (Křivohlavý, 1988, s. 114)

14. Rétorika (z řec. rhéma - řeč a rhétoriké - dovednost mluvit)

Řečnické umění, považované v určitých historických údobích za nejdůležitější „vědu“ o jazyce (viz zpracování rétoriky v soudobé podobě v knize J. Tomana)

15. Sémaziologie (z řec. séma - znamení)

Studie dynamiky historického vývoje významu slov a změn tohoto významu v průběhu věků, tj. tzv. sémantický dějepis.

16. Lingvistická aplikace teorie informace

Moderní přístup k problematice řeči jako nositelky zpráv, sdělení a informací - viz například studie negativní entropie a nadbytečnosti – redundance v našich slovních projevech, otázky kapacity informačních kanálů atp. (Křivohlavý, 1988, s. 115)

Obsahová a formální stránka verbální komunikace

V **obsahové stránce** verbální komunikace se uplatňuje vzdělanost, všeobecný přehled (rozsah a hloubka znalostí), slovní tvořivost (pestrost, množství používaných slov) i zájmová a hodnotová orientace mluvčího (o čem hovoří, čemu dává přednost, jak často mluví o sobě a v jakém smyslu) i jeho aktuální potřeby i dalších psychické stavy (vyjadřuje je buď přímo, nebo nepřímo, např. preferováním určitých témat hovoru).

Formální stránka komunikačního hlasového projevu zahrnuje zvukové charakteristiky hlasu, (síla a výška, barva, intonace, ladění) množství a délku promluv, rytmus i rychlost mluvení. Tyto charakteristiky se označují jako paraverbální nebo paralingvistické (přímo s jazykovým vyjádřením v mluvené řeči souvisejí).

Např. silný, zvučný, případně hřmotný hlas nebo křik snadno vytváří dojem životní energie, ale také horšího sebeovládání, zlosti, snahy prosadit se za každou cenu. Silný hlas také může být důsledkem nejistoty, strachu a snahy je zastřít. Oproti tomu tichý hlas až šepot navozuje spíše představu o opatrnosti, nesmělosti či strachu hovořícího a někdy i o jeho nejistotě či snaze něco utajit.

Výška hlasu je zejména u mužů podmíněna vývojem. Mužský hlas je podle výšky odstupňován od vysokého k hlubokému: fistuli - tenor - baryton - bas, ženský: soprán - mezzosoprán - alt.

Zvyšování hlasitosti může na posluchače působit rušivě také v důsledku zvýraznění jeho výšky, případně hloubky až do nepříjemné polohy. (Paulík, 2007, s. 10-11)

Barva hlasu se jako kvalita charakterizuje obtížně, i když je dobře slyšitelná. Je ovlivněna stavbou hlasového orgánu i aktuálním psychickým stavem. Intonace je dána jednak zvyšováním a snižováním hlasu, jednak poměrem používání samohlásek a souhlásek.

Celkové ladění hlasu souvisí s jeho barvou i intonací. Na okolí může působit jako uvolněný či stísněný, veselý či smutný, případně vážný, přátelský či nepřátelský, přirozený či nepřirozený, upřímný či neupřímný, vzrušený či klidný, zaujatý či lhostejný atd.

Podle rytmu (členění) řeči se rozlišuje řeč plynulá (aktivita, uvolnění, dobrá znalost věci ap.) a přerušovaná. Náhlé přestávky mohou být přičítány na jedné straně uvažování či sebeovládání, ale na druhé straně i rozpakům, váhavosti, obavám, neznalosti, případně afektovanosti a nekoncentrovanosti.

Rozdíly mezi lidmi v tempu řeči spadají na vrub jednak kultury (zvyky, nářečí), jednak aktuální situace (prostředí, účel řeči) a v neposlední řadě i na vrub individuality mluvčího.

Rychlá řeč může být zapříčiněna více faktory jako např. přebytkem vnitřní energie, nedostatkem sebeovládání, vnitřní jistotou, znalostí tématu a silným zájmem o ně (ale i nezájmem až nechutí k němu - mluvící to chce mít co nejrychleji za sebou), vzrušením (radostným i nepříjemným).

Pomalá řeč může signalizovat na jedné straně rozvážnost, zdrženlivost a sebekontrolu, na druhé straně váhavost, nejistotu až depresi, skromnost, pomalost myšlení, nedostatek znalostí. Podle množství a trvání promluv rozlišujeme mnohomluvnost s častým a dlouho trvajícím hovorem a málomluvnost. (Paulík, 2007, s. 11-12)

Neverbální komunikace

Neverbální neboli mimoslovní komunikace vymezuje negativním způsobem ten druh komunikace, o němž chceme hovořit. Z názvu se dá vyvodit pouze to, že jde o jiný než slovní (verbální) druh sdělování. Při neverbální komunikování jde o to, co si sdělujeme.

Sdělování se uskutečňuje:

1. výrazem obličeje,
2. oddálením,
3. dotekem,
4. postojem,
5. pohyby,
6. gesty,
7. pohledy,
8. „tónem“ řeči,
9. úpravou zevnějšku, atp.

Zájem o mimoslovní způsoby sdělování se znovu probudil před několika desítkami let a neustále roste.

Mimoslovní sdělování zajímá umělce - herce, dramatiky, malíře, sochaře; zajímá však i ekology, pedagogy, právníky. Je možno říci, že růst zájmu o mimoslovní způsoby sdělování v nejšířších vrstvách je do určité míry způsoben tím, že se denně milióny lidí dívají na obrazovky televizorů a pozorují obličej, pohyby, gesta, pohledy apod. druhých lidí.

Nyní si uvedeme přehled toho, co je vše možné si sdělovat neverbálně:

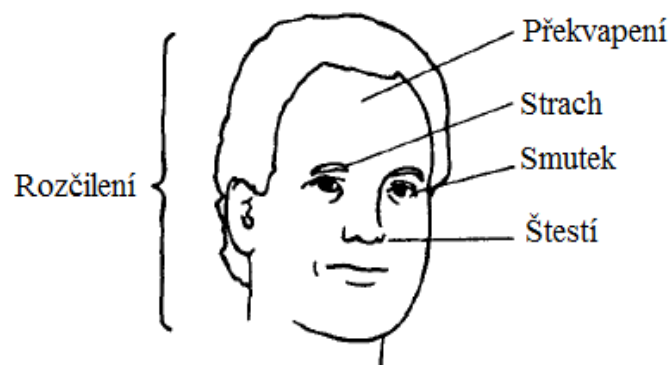
- sdělujeme si emoce - pocity, nálady, afekty,
- sdělujeme si zájem o sblížení - navázání intimnějšího styku,
- snažíme se vytvořit u druhého dojem o tom, „kdo jsem já“,
- snažíme se záměrně ovlivnit postoj partnera,
- řídíme tak chod vzájemného styku.

(Křivohlavý, 1988, s. 32-33)

Přehled jednotlivých druhů mimoslovního sdělování:

1. Mimika – sdělování výrazem obličeje

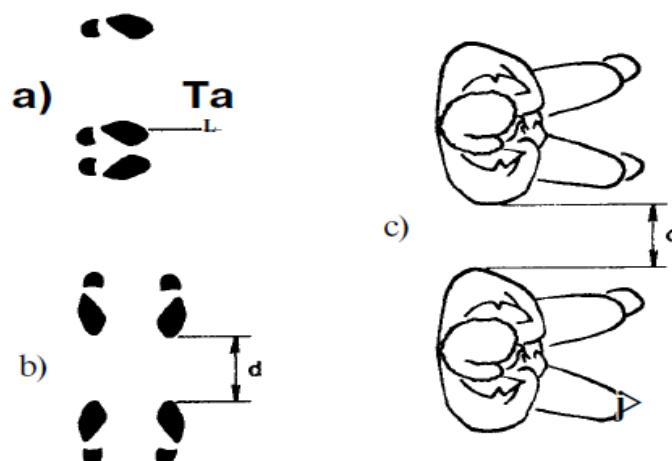
Setkáme-li se s termínem „mimoslovní sdělování“ pak první věc, která nás napadne je „mimika“. Lidská tvář má velice bohatý komunikační potenciál. Je prvořadě důležitým sdělovačem emocionálních stavů. Dle některých výzkumů je tvář vedle slova druhým nejdůležitějším sdělovacím prostředkem v mezilidském vztahu. I když je v našem jazyce poměrně omezený počet slovních výrazů pro popis toho co se děje v lidské tváři, (úsměv, výsměch, zakabonění) je možno konstatovat, že svaly v našem obličejí jsou natolik složitým předivem, že nám umožňují více než 1000 různých výrazů obličeje. (Křivohlavý, 1988, s. 34)



Obr. 1. Kde se v obličeji nejvýrazněji projevují lidské emoce
(Křivohlavý, 1988, s. 41)

2. Proxemika – sdělování přiblížením a oddálením

Nejen výrazy obličeje, ale i tak nevinný způsob, jako je přiblížení se k druhé osobě nebo naopak odstoupení a tím i oddálení se od ní, jí něco sdělujeme. Obdobně přiblížením se k nám či naopak odstoupením od nás sděluje druhý člověk též něco sám. O tomto druhu mimoslovního sdělování pojednává proxemika. Oproti mimice má tu výhodu, že vzdálenost mezi dvěma lidmi, kteří spolu přicházejí do styku, je možno měřit v metrech. Tuto vzdálenost měříme v horizontální rovině, například na podlaze, ale také ve vertikální, tj. svislé rovině, a to tak, že zjišťujeme, oč má jeden oči výše než druhý. (Křivohlavý, 1988, s. 43)



Proxemické údaje

Oddálení (d) a přiblížení dvou lidí v interakci

a) ... při stání a chůzi vedle sebe

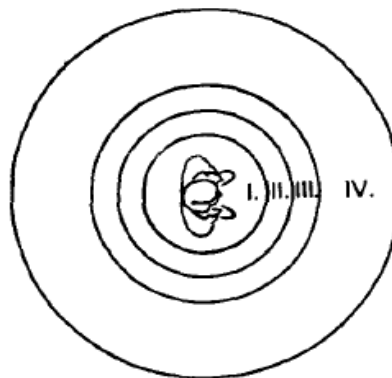
b) ... při stání proti sobě

c) ... při sezení vedle sebe

Obr. 2. Proxemické údaje (Křivohlavý, 1988, s. 45)

Dalším důležitým údajem u proxemiky jsou tzv. proxemické zóny:

- *Intimní sféra* - její dolní hranice splývá s těsným hmatovým dotekem partnerů (s projevy taktilního kontaktu dvou lidí). Takovýto styk můžeme pozorovat například mezi matkou a dítětem, mezi milenci, manžely atp.
- *Osobní sféra* - dolní hranici této osobní sféry tvoří oddálení těl dvou partnerů o 45 - 75 cm. Je to prakticky maximální vzdálenost, v níž je ještě možno se držet za ruce, případně jít vedle sebe tak, jak vedle sebe chodí manželé.
- *Sociální sféra* - v mnohém styku člověka s člověkem nejsou partneři osobně zaujati jednáním. Je tomu tak například ve služebním styku, při obchodním jednání, při diskusi ve skupině apod. Při takovémto služebním styku jsme zvyklí zachovávat poměrně větší odstup od druhých lidí, než jaký stanoví osobní zóna. Větší oddálení nám přitom dodává pocit psychického bezpečí.
- Veřejná sféra – vystupuje-li někdo veřejně – jako například herec na jevišti v divadle, učitel ve třídě, profesor v posluchárně, atp., pak je třeba, aby zaujal takovou vzdálenost, aby byla zřetelně vidět nejen celá jeho postava a pohyby, ale i jeho pohyb v prostoru.

**Odstupňování proxemických zón**

- I. Intimní zóna
- II. Osobní zóna
- III. Sociální zóna
- IV. Veřejná zóna

Obr. 3. Odstupňování proxemických zón

(Křivohlavý, 1988, s. 51)

3. *Haptika – podání ruky a bezprostřední dotyk*

Proxemika pojednává o mimoslovním sdělování oddálením či přiblížením se druhé osobě. Bezprostřední dotyk je z tohoto hlediska extrémním případem přiblížení. I tím se něco sděluje. Podání ruky může být příkladem tzv. haptického kontaktu, tj. dotyku „kůží na kůži“.

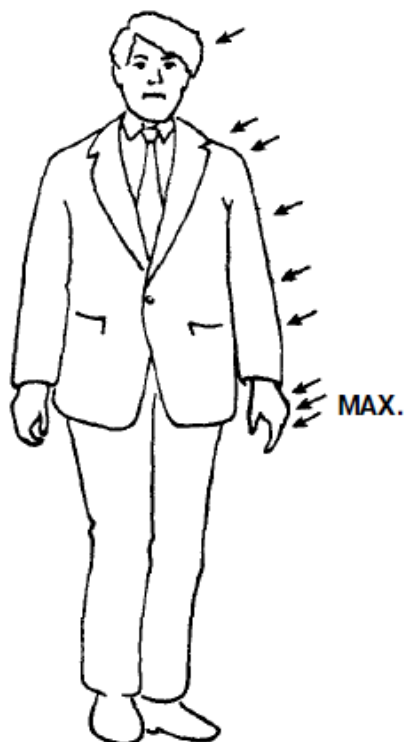
Termín „haptika“ byl zaveden lingvistou Williamem Austinem. Tímto termínem se vyjadřuje taktilní kontakt (dotek). Klasická představa o pěti smyslech člověka (zrak, sluch, čich, chuť a hmat) doznala v posledním století podstatných změn. Ty se týkají v první řadě hmatu. Zjistilo se totiž, že hmat není jedním jediným smyslem, ale celým souborem různých smyslů, které mají společné to, že jejich orgány jsou zakončeny v kůži. (Křivohlavý, 1988, s. 55)

Souhrnně zde hovoříme o taktilním kontaktu - o dotekovém dráždění a stimulaci kožních smyslů.

Tento taktilní kontakt zahrnuje:

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

Ukázalo se, že v kůži jsou milióny smyslových perceptorů tlaku, tepla, chladu, bolesti, vibrace atp. Nejsou však rovnoměrně rozloženy. V některých místech na těle jich připadá na čtvereční centimetr mnoho, jinde málo. Přitom jinou mapu četnosti rozložení mají perceptory citlivé na tlak, jinou citlivé na chlad. (Křivohlavý, 1988, s. 51-56)



Rozložení haptických údajů

Šípkami je naznačeno, kde dochází nejčastěji k bezprostřednímu haptickému kontaktu v běžném sociálním styku

Obr. 4. Rozložení haptických údajů (Křivohlavý, 1988, s. 56)

4. *Posturologie – řeč našich fyzických postojů*

Dá se říci, že posturologie je „odbornou naukou pro sochaře“. Ti dovedou dávat pozor na to, kde má kdo ruce a nohy, jak a kam naklání hlavu, zda je předkloněn či zakloněn, případně zda se naklání na tu či onu stranu. Tak vidí člověka v celkovém obraze - konfiguraci všech jeho částí. Vidí-li dva lidi při vzájemném styku, pak si všímá nejen toho, jak vypadá konfigurace všech částí těla jednoho a druhého, ale i jaká je shoda či neshoda v polohách těchto dvou lidí, jaká je harmonie či disharmonie v jejich postojích, jak se svými postoji navzájem doplňují či naopak, jak se jeden snaží distancovat svou polohou od toho, co vyjadřuje druhý. (Křivohlavý, 1988, s. 58)

5. *Kinezika – řeč pohybů*

Oblast neverbální komunikace, která se zabývá pohyby těla a jeho částí. Používá se též termínů kineziologie nebo kinetika. Kinezika zahrnuje všechny druhy pohybů. Jde-li ale o pohyby určitých částí těla, setkáváme se s označením speciálním. Chironomie či chiologie

(z řeckého cheir – ruka) tvoří část kineziky a pojednává o pohybech rukou, které doprovázejí nebo nahrazují slovní projev.

6. *Gesta*

Gesty se rozumějí pohyby, které mají výrazný sdělovací účel, které doprovázejí slovní projevy nebo je zastupují. Jde přitom o pohyby kterékoliv části těla, nejen rukou, i když je pravda, že většina gest je prováděna právě rukama. Z hlediska historie jsou gesta starší formou lidské komunikace než řeč. Někteří vědci se domnívají, že gesta předchází zrodu jazyka o jeden milión let. I přes obrovský komunikační pokrok verbální formy sdělování zpráv hrají gesta v komunikaci dosud mimořádnou roli.

7. *Řeč očí a našich pohledů*

Je to řeč očí - pohledů druhých lidí na nás a našich pohledů na ně, co tvoří vlastní jádro mimoslovní komunikace. Magnus před 100 lety o této řeči řekl: I kdybychom byli tak výřeční jako Demosthenes či Cicero, přece jen by se tato naše dovednost nedala srovnat s tou, kterou vládou naše pohledy. Pohled obsahuje informaci, která sice nemusí být jednoznačná, ale přesto je to informace mimořádně vzácná a důležitá v našem osobním styku. (Křivohlavý, 1988, s. 65-75)

8. *Paralingvistika – sdělování svrchními tóny řeči*

Paralingvistika patří do základního souboru neverbálních projevů. U paralingvistiky je možno se domnívat, že tvoří určitý přechod od mimoslovních k slovním způsobům vyjadřování.

Paralingvistické složky akustického projevu je možno rozdělit do čtyř skupin:

- *Hlasová dimenze akustického projevu* - hlas je velice bohatým a obsažným projevem lidské sociální komunikace. Netlumočí jen obsah sdělení, je rovněž velice účinným sdělovačem psychického stavu hovořící osoby. Tento psychický stav se přitom zvláště výrazně odráží ve zbarvení hlasu, v tónině, ve které je hovor veden, a v hlasitosti slovního projevu.

- *Časové charakteristiky řečového projevu* - porovnáme-li slovní projevy několika lidí nebo slovní projevy téže osoby v různých situacích, pak vidíme, že se od sebe liší i v tak jednoduché dimenzi, jakou je rychlost či tempo řeči. Rychlost mluvy se měří množstvím produkovaných slov za minutu. Prakticky se to provádí tím způsobem, že se zjistí doba, po kterou daná osoba hovořila a tímto údajem se dělí počet slov v jejím projevu.
- *Interakční vztahy v jazykovém skupinovém projevu* - dosud jsme řeči rozuměli převážně monolog. Daleko častější je však rozhovorová forma řeči. Jde o situace, kde nemluví stále jen jeden člověk, ale kde se lidé v rozhovoru střídají. Sledujeme-li takovýto rozhovor, na němž se podílí několik lidí, pak můžeme vidět řadu jeho znaků.
- *Jiné než slovní akustické projevy* - nasloucháme-li hovoru, pak slyšíme častokrát zvuky, které lze těžko popsat, tj. zachytit a registrovat. Máme na mysli všelijaké zvuky a pazvuky, které vycházejí z hrdla, ale kterých si slovník jazyka českého vůbec nevšímá. Příkladem mohou být všelijaká ta „éééé ...“ nebo „ehm, ehm, ehm, ehm ...“ či „hm, hm, hm ...“ Patří sem i vzdechy a obdobné akustické projevy hlasitého dýchání. I když tato produkce není snadno písemně zaznamenatelná, přece jen nám něco říká o hovořící osobě a o jejím psychickém stavu. (Křivohlavý, 1988, s. 134-140)

9. Úprava zevnějšku

K těmto okrajovým tématům patří například sdělování úpravou zevnějšku a úpravou prostředí. Sdělováním úpravou zevnějšku se rozumí to, co je možno vyčíst ze způsobu oblečení, účesu, líčení atp. U některých mladých lidí je možno pozorovat, jak například volbou oblečení dávají najevo, že patří do zcela určité skupiny lidí. Od druhých lidí se snaží odlišit tím, co si vezmou na sebe. V sociálně psychologické literatuře je možno nalézt studie o této komunikační funkci obleku, účesu či makeupu. V ještě širším pojetí tematiky neverbálního sdělování je možno se setkat i se studiiemi komunikační funkce úpravy prostředí, v němž daná osoba žije a pracuje či pohybuje se, tj. úpravy okolí, které ji do určité míry reprezentuje. (Křivohlavý, 1988, s. 87)

Komunikace činem

Sdělování činy je velice významným druhem komunikace, zvláště pedagogické. Na rozdíl od komunikace verbální a neverbální je mu však věnována v oblasti teoretické a výzkumné malá pozornost. Co se vlastně rozumí jednáním činy? Zahrnuje to, co se dělá a jak se to dělá.

V pedagogické komunikaci je to způsob jednání učitele se žáky a naopak. Jedná se zejména o postoje, např. postoj učitele k nepřipravenému žákovi, k výchovným situacím, k individualitě žáka a jeho specifickým zvláštnostem. Čin jako nositel komunikačního sdělení se projevuje dle J. Mareše a J. Křivohlavého informací o aktuálním vztahu žáka ve škole - k vyučovacím předmětům, k učitelům, k učení i ke spolužákům. Totéž se týká učitele. (Nelešovská, 2005, s. 57)

Pokud se zamyslíme nad rozhovorem, tj. nad tím co říkáme, pak se nám může stát, že nám snadno unikne mnoho toho, co k němu patří. Jde nám o to, co zahrnujeme pod pojem činnosti a co se rozumí sdělováním činem. Rozhovor se nevede ve vzduchoprázdnu. Vždy se k němu vztahuje to, co děláme, jak jednáme a jak se chováme. Rozhovor je vždy v určité relaci k tomu, co dělají obě do rozhovoru vstupující strany. Slovo „čin“ ve vazbě „sdělování činem“ zahrnuje nejen velké a „hrdinné“ činy, ale i zcela konkrétní rozhodnutí. Zahrnuje naše chování a jednání, tj. vše co děláme a co má určitý hodnotový „dopad“ či vztah k tomu, jak se ten či onen účastník k rozhovoru „má“.

Ve skutečném životě je činnost člověka nedílně spojena s každým setkáním lidí, s jejich osobním stykem a osobním rozhovorem. I když se může zdát, že v rozhovoru jde o to, kdo co řekne, přece jen je dobré vidět, jak je to, co se říká, zasazeno do širšího činnostního rámce, tj. do souvislosti s tím, co se dělá. Na jedné straně můžeme pozorovat, že člověk, který něco říká, se též určitým způsobem chová, že něco dělá a že zcela určitým způsobem jedná. Na druhé straně je třeba položit důraz na to, co daný člověk dělá a vidět tuto jeho činnost jako hlavní, a to, co říká jako druhotný průvodní jev. Závažnost toho, co děláme, pro to, co říkáme, je mimořádná. Podílí se na věrohodnosti našeho chování, mluvení a jednání. Obdobný vztah je i mezi tím, co říkáme, když něco děláme. Rozhoduje o tom, jaká je kvalita naší řeči.

Bylo by možno se domnívat, že naše práce, naše chování a jednání, tj. naše činy, mají jen svou ryze věcnou, objektivní stránku. Tato představa je možná, není však správná. Již v úvodu jsme upozornili na základní poznatek teorie sociální komunikace, který dříve, než

vyjádřil tezi o tom, že „není možno nekomunikovat“, jednoznačně naznačil, že „není možno se nijak nechovat“. Odtrhujeme-li to, co děláme, jak jednáme a jak se chováme, od toho, co říkáme, jde o určitou obdobu pokusu odlišit od sebe to, „co“ říkáme, od toho, „jak“ to říkáme. Jde o snahu namluvit si, že důležité je jen to, „co“ říkáme. Podobně jako v tom, „jak“ něco říkáme, je možno vidět náš vztah k lidem, s nimiž hovoříme, je možno též vidět určitý náš postoj k druhým lidem v tom, jak se chováme, jak jednáme a co děláme, případně co neděláme. Může to odrážet například úctu a vážnost nebo naopak neúctu a nevážnost k nim. Může to respektovat to, co oni dělají, oč se snaží a oč jim jde, nebo naopak, může to být děláno bez ohledu na to. Způsob, jak se k nim chováme, jak s nimi jednáme a děláme to či ono, je může urážet, ponižovat nebo povzbuzovat, může posilovat jejich sebevědomí. To, co děláme, může být pro ně hodnotovým přínosem nebo naopak hodnotovou ztrátou.

Za určitých podmínek tento druh sdělování činem může vystoupit do popředí tak výrazně, že lze hovořit nejen o sdělování činy, ale přímo o sdílení. Příkladem může být situace, kdy za mimořádného hladu je rozdělení se s někým o poslední skývu chleba takovýmto činem sdílení, při němž není třeba slov.

Při sdělování činy je třeba upozornit na dva aspekty a to na **hodnotovou stránku** tohoto sdělování a na **morální stránku**, tj. evalvační a devalvační stránku našeho jednání, chování a naší činnosti. (Křivohlavý, 1988, s. 177-178)

1. Hodnotová stránka

Takovouto psychologicky zvažovanou hodnotu má například slovo uznání i úsměšek, ironie a sarkasmus, pronesený na naši adresu. Má ji pochvala i výtky, bagatelizace našeho snažení i uznání jeho hodnoty, vyjádřené pohledem. Má ji mimo jiné a v daleko větší míře, než si častokrát uvědomujeme i to, co v další části této kapitoly o sdělování činem označujeme termínem devalvace a evalvace. Určitou hodnotu pro nás má to, co někdo o nás říká, jak s námi jedná a jak se k nám chová, když spolu mluvíme, i to, co o nás říká, jak jedná a co dělá, když nás nevidí, tj. za našimi zády. Rozhodne-li například náš nadřízený, že se nesmíme zúčastnit porady, kterou považujeme za důležitou a které bychom se rádi účastnili, má to pro nás určitý hodnotový dopad.

Psychologie se snaží tyto hodnoty nejen vyjadřovat, ale i měřit. Nepoužívá k tomu ekonomických měřítek, tj. nevyjadřuje tyto hodnoty v korunách, ale v tzv. „utilech“. Těmito jednotkami hodnot se pokouší vyjádřit například to, jakou hodnotu má pro mne ten či onen projev uznání. V záporně předznamenanych „utilech“ pak vyjadřuje i opačné - ztrátové

hodnoty „minus“, kterými se vyznačují například projevy zneuznání, ponižení, ignorování atp. Pravdou je, že tam, kde jsme přeloženi na více nebo naopak méně placenou práci, má takovéto rozhodnutí pro nás i svůj hodnotový dopad, který lze vyjádřit v korunách. Psychologie však i zde má širší záběr a v „utilech“ vyjadřuje nejen to, co se v korunách vyjádřit dá, ale i to, co to pro nás osobně znamená. (Křivohlavý, 1988, s. 178-179)

1. Devalvace a evalvace

Ať chceme nebo nechceme, jsme-li s někým ve styku, pak slovy nebo beze slov, i když nejčastěji mimoslovně a činy, si sdělujeme buď určitou míru úcty a vážnosti, případně i uznání, nebo naopak určitou míru neúcty, nevážnosti. V prvním případě mluvíme o evalvací, tj. zvyšování hodnoty, ve druhém o sociální devalvací, tj. snižování hodnoty. Podívejme se v přehledu na některé způsoby jednání a sdělování, které jsou charakteristické pro ten či onen druh vzájemného hodnocení. Devalvací, tj. snižování našeho sebevědomí, pocítujeme často daleko bolestněji než cokoliv jiného. Týká se vlastního jádra naší osobnosti. Podívejme se proto na ni nejdříve.

Devalvace jsou vlastně projevy neúcty, nevážnosti, snižování a ponižování v mezilidském styku. Naopak evalvace jsou projevy úcty a vážnosti ve vzájemném styku. (Křivohlavý, 1988, s. 187-189)

2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Pedagogická komunikace je specifickou formou komunikace sociální. Jde při ní o dorozumívání, sdělování určitých významů v sociálním chování v rámci mezilidských vztahů.

2.1 Pojem a funkce pedagogické komunikace

Pojem pedagogická komunikace je chápán z různých hledisek. V diferencovaném rozsahu i obsahu. Každý autor má jiné vymezení pojmu pedagogická komunikace.

Například P. Gavora (1988, s. 22) uvádí pedagogickou komunikaci jako výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoci jejich účastníků.

A. N. Leont'jev (1973, s. 34) má tuto definici: „Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.“

S. Navrátil, J. Fleischmann, K. Klimeš (1982, s. 23) uvádějí: „Komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu.“

Sup (1985) uvádí: „Komunikací rozumíme přenos informací, myšlenek, pocitů, atd. od jednoho člověka k druhému, resp. skupině lidí, uskutečňovaných pomocí symbolů (znaků) umožňujících přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi.“

Je samozřejmostí, že v pedagogické komunikaci jde o dvousměrný proces. Nejlepší přirovnání uvádí J. Andersonová, která přirovnává pedagogickou komunikaci k ping-pongu: „Jde o dávání a braní. Neshrábněte míček. Střídejte se. Ať je míč v pohybu“. Autorka tímto přirovnáním hovoří o komunikaci mezi rodičem a dítětem, ale stejné pravidlo platí i pro pedagogickou komunikaci. Bez komunikace žáka s učitelem by se učitelem nemohl dozvědět, zda se žák něčemu naučil, nebo zda pochopil výklad. Chyběla by mu kontrola žákovy práce, tj. zpětná vazba.

J. Gric dle publikace J. Křivohlavého a J. Mareše (1995, s. 25) koncipuje pedagogickou komunikaci v pěti bodech:

- princip kooperace – spolupracuj s partnery,
- maxima kvantity – řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytné, ať je tvé sdělení dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější,
- maxima kvality – nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů,
- maxima relevance – řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům, účastníkům,
- maxima způsobu – vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně, jednoznačně.

Zajímavým faktem je že, podobné myšlenky jako J. Gric vyslovil již před několika stoletími náš pedagog, myslitel, filozof J. A. Komenský. Jeho úvaha ještě navíc nese jistou noblesu doby, ve které vznikala:

„Řeč nechť souhlasí s rozumem jak mluvícího, tak naslouchajícího. Mluvícího, aby nevyjadřoval něco jiného, než cítí, poslouchajícího, aby se to hodilo k jeho chápavosti. Jinak budeš mluvit marně. Řeč nechť se shoduje s okolnostmi, kdo, co, proč, kdy, kde mluví, neboť kdo má mnoho vykonat, musí mluvit málo, kde není dost času, nesmí být řeč rozvláčná. Nemluv vše, co bys mohl nebo co víš, ale jen to, co prospívá. Prázdné nádoby duní. Je lépe neříci sto věcí, jež měly být řečeny, než říci jednu, jež měla být zamlčena.“ (Nelešovská, 2005, s. 26-28)

Funkce pedagogické komunikace**J. Mareš a J. Křivohlavý uvádějí z důvodu vývoje pojetí pedagogické komunikace šest funkcí:**

- zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy,
- 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.

(Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25)

Jestliže ovšem vycházíme z definice pedagogické komunikace P. Gavory, vyplývají nám z ní dvě důležité funkce:

- pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání,
- zprostředkovává vztahy, společnou činnost a mezi účastníky komunikace – učitelem a žákem, žáky navzájem. (Nelešovská, 2005, s. 28)

2.2 Účastníci a pravidla pedagogické komunikace

Účastníci pedagogické komunikace

Nejčastější účastníci pedagogické komunikace jsou učitel a žák. Na první pohled vidíme, že jde o nesouměrné komunikační partnery. Nesouměrnost můžeme spatřovat jak v rovině komunikativní, tak v rovině sociální. Existuje mnohem více odlišností mezi těmito dvěma účastníky, ale pro základní vymezení budou postačovat.

Roli učitele zastává jednotlivec, dospělá osoba, která stojí zpravidla proti 20-30 žákům, nedospělým jedincům. V našem pojetí vyučování to vede k tomu, že učitel komunikuje s touto skupinou jako s celkem. Tedy v jistém charakteru nabývá pedagogická komunikace charakteru masové komunikace.

Účastníci pedagogické komunikace jsou navzájem v určitých vztazích. D. Gavora vymezuje několik typů těchto vztahů:

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

První tři typy vztahů jsou nesymetrické nadřazeným postavením učitele. Je to učitel, který rozhoduje, kdo bude komunikovat.

Vztah učitel x žák můžeme pojmut i opačně žák x učitel. Žák si tvoří ke svému učiteli vztah, který se časem upevňuje, proměňuje. Vztahy v pedagogické procesu se neustále vyvíjejí. (Nelešovská, 2005, s. 29)

Jiný druh vztahů můžeme najít mezi žáky navzájem. Zde se již nenachází asymetričnost ze vztahů učitel x žák, protože žáci mají ve třídě stejná práva a povinnosti, která jsou zpravidla dána školním řádem. Samozřejmě i mezi žáky můžeme najít rozdíly v jejich postavení. Žák dostává pověření od učitele nebo získává čelní postavení dosazením skupinou žáků. Žáci rozvíjejí vztah mezi sebou nejčastěji v práci ve skupině. Je přirozené, že mají jasně určeného vedoucího skupiny, pracují tedy mnohem efektivněji, spolupráce se jim velmi daří. U skupin, kde jsou dva nebo více dominantních žáků, spolupráce vážne. Ve skupině se často vyskytují spory, žáci se obtížně domlouvají na společném postupu.

V pedagogické komunikaci žák nekomunikuje jen s druhými jedinci, ale i sám se sebou. Tuto komunikaci nazýváme intrakomunikací (P. Gavora).

Žák je veden během komunikačního procesu k hodnocení získaných informací, vyvstávají před ním otázky a argumenty. Jako by žák musel vést rozhovor sám se sebou.

Intrakomunikace se samozřejmě nespojuje jen s žáky, ale je neoddělitelně spojena s myšlením člověka vůbec. Tento proces přehodnocování, formulování zpráv je velmi pozitivní a je důležité si uvědomit, že v pedagogické komunikaci je potřebné posilovat tvořivý přístup k vytváření výpovědí a potlačovat jen pouhou reprodukci hotových informací. (Nelešovská, 2005, s. 29-30)

Pravidla pedagogické komunikace

Průběh pedagogické komunikace je do značné míry ovlivněn tím, jaká jsou ustanovena pravidla, podle nichž se komunikuje. Pod pojmem pravidla se ukrývá více než jen klasický školní řád, který platí v každé škole.

J. S. Cangelosi (1996, s. 120) uvádí, že „Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování“

J. Mareš (1995, s. 32) zase uvádí tři skupiny, které formulují komunikační pravidla:

- škola,
- daná společnost,
- výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky.

Škola svá pravidla formuluje ve školním řádu. Problémem těchto pravidel je celý výčet povinností, které si žáci nechťejí a ani nemohou zapamatovat. Proto na našich školách plní většinou jedinou funkci – jsou vhodným textem k přepisu pro problémové žáky.

Pravidla, která jsou dána společností, se na první pohled nemusí jevit jako významná. Teprve zkušený pedagog dokáže rozpoznat i jemné rozdíly v chování žáků daných odlišnou kulturou, náboženským přesvědčením, atp.

Pravidla, která jsou dána výsledkem procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky se dlouho a složitě vyvíjejí. Můžeme připomenout takřka vždy se opakující proces vzájemného poznávání „oťukávání“, když žáci dostanou nového učitele. Je to období, kdy žáci zkoušejí, co nový učitel vydrží a co si mohou k učiteli dovolit. Záleží na autoritě učitele, na jeho nárocích a požadavcích, které vůči žákům má, ale i na žácích samotných. Navzájem předurčují, jaká pravidla budou mezi nimi nastolena. Značnou mírou jsou tato pravidla ovlivněna mírou benevolence učitele.

Velký počet pravidel ztrácí svoji funkčnost. Žáci se podle nich nechovají, nedodržují je. Pravidla jsou pak žákům stavěna jen jako zrcadlo, když se proti nim prohřeší.

J. S. Cangelosi (1996, s. 122) je zastáncem malého množství pravidel a udává pro to tyto důvody:

- málo pravidel se snadněji zapamatuje, nežli mnoho,
- jednotlivé pravidlo se v malém počtu nařízení bude jevit jako důležité,
- funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k tomu, aby přemýšleli o svém chování,
- funkční pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování, než na nefunkční formality.

Vymezení pravidel je složitou a komplikovanou záležitostí. Pedagog se musí vyvarovat toho, aby pravidla nebyla úzce vymezena nebo byla obecná do té míry, že ztrácejí svou vypovídající hodnotu. (Nelešovská, 2005, s. 30-31)

Existují tři způsoby jak pravidla vytvářet:

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

Někteří učitelé se domnívají, že nejlepší je vytvářet pravidla za účasti žáků. Jiní zase považují zodpovědného za stanovení pravidel výhradně jenom učitele. Můžeme jen spekulovat, zda je názor prvně zmiňovaných učitelů, že žáci se budou spíše podřizovat pravidlům, která navrhli, než pravidlům, která jim byla předložena.

Pedagog by se měl vyvarovat zavádění nadbytečných pravidel. Každé takové pravidlo může vést žáky ke zobecnění „Když je pravidlo nedůležité, pak i ostatní pravidla jsou nedůležitá“.

J. Petty uvádí, že pravidla by měla být „založena na pohnutkách výchovných, bezpečnostních a morálních, neměla by vycházet z vaší povahy či osobních sklonů“.

Pravidla plní dle J. S. Cangelosiho (1996, s. 123) několik účelů:

- maximalizují spolupracující chování a minimalizují chování nespolupracující, rušivé,
- zajišťují bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí,
- zamezují rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě,
- udržují přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy. (Nelešovská, 2005, s. 30-32)

2.3 Organizační formy

Na pedagogickou komunikaci a na její průběh navazuje zvolená organizační forma vyučovací hodiny.

Nejčastěji používané organizační formy jsou:

1. Hromadné vyučování
2. Skupinové vyučování
3. Individuální vyučování

1. Hromadné vyučování

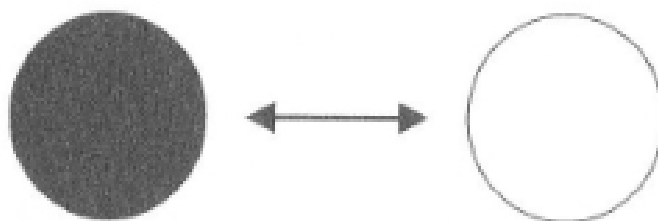
V našich školách se jedná o nejčastější používanou organizační formu. Hovoříme také o frontálním vyučování. Podle toho, mezi kým probíhá komunikace, dělíme hromadné vyučování do tří struktur

Podle J. Mareše a J. Křivohlavého:

- obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem,
- jednosměrná komunikace od učitele ke třídě,
- jednosměrná komunikace učitele k žákovi jako jednotlivci.

Obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem

Zpravidla se jedná o rozhovor, který probíhá tak, že učitel klade otázky a žák odpovídá. Učitel nepracuje se skupinou, ale se souborem jednotlivců. Rozhovor mezi žáky je zpravidla nepřipustný. Zde je podstatné, jak dokáže učitel formulovat své otázky, jak zaujme a zapojí žáky do rozhovoru (Nelešovská, 2005, s. 32)



Obr. 5. Obousměrná komunikace mezi učitelem (vyznačen černě) a žákem (Nelešovská, 2005, s. 33)

J. Křivohlavý aj. Mareš uvádějí ještě další typy obousměrné komunikace mezi učitelem a žákem:

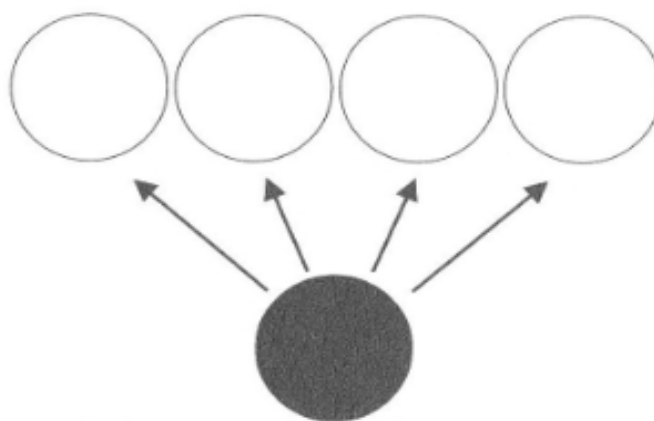
- rozhovor se žákem před třídou,
- rozhovor se žákem mezi ostatními žáky,
- rozpravou ve třídě.

Jednosměrná komunikace od učitele ke třídě

Zde se dá hovořit o monologu pedagoga, přednášejícího, který se nejčastěji vyskytuje u výkladu, vyprávění nebo případně při hodnocení žáků. Je prokázáno, že této struktury komunikace přibývá s vyššími ročníky.

Je jasné, že je zde komunikace mezi žáky zakázána. Hlavním problémem je zde situace, že se žáci během takovéto výuky málo mobilizují a brzy ztrácejí koncentraci. Přednášející často při výkladu přestává vnímat žáky a soustřeďuje se na obsah výkladu. Závažným rysem této struktury je, že učitel nemá možnost se informovat, jak žáci spolupracují během výkladu, jak ho vnímají, chápou a zpracovávají sdělení učitele.

U hromadného vyučování nedochází k rozvoji sociálních vztahů mezi žáky. Naopak tyto vztahy je hromadné vyučování „nuceno v zájmu nerušeného průběhu maximálně potlačit a pokud možno zcela vyloučit“ (J. Skalková). (Nelešovská, 2005, s. 32)



Obr. 6. Jednosměrná komunikace od učitele ke třídě
(Nelešovská, 2005, s. 33)

2. Skupinové vyučování

Skupinové vyučování využívá sociální vztahy mezi žáky. Vytváří se malé skupiny žáků (3-6 členné), které spolupracují při řešení úkolu. Učitel tedy neřídí činnost jednotlivců, ale právě těchto skupin. Pro účinnost je potřebné dodržovat takové podmínky jako je správné sestavení skupin nebo dvojic (velikost skupiny, počet skupin, složení a způsob utváření skupin, správná volba skupinového cíle a úkolu, pracovní prostředí, změna forem činnosti žáků i učitele, prezentace a hodnocení výsledků skupinových úkolů). Vztahy mezi žáky a mezi učitelem a žáky ovlivňují průběh učení, žáci si navzájem pomáhají a rozvíjejí své sociální dovednosti.

Některé charakteristiky skupinového vyučování:

- žáci určité třídy se dělí do několika skupin, které společně pracují na řešení úkolů,
- práce skupiny je řízena vedoucím skupiny (předsedou), tuto roli nemá zpravidla stále stejný žák,
- všechny skupiny pracují pod vedením učitele, volba úkolu je závislá na učiteli, tématu a cíli hodiny,
- základní metodou skupinové práce je diskuze při řešení problémů.

Pozitivní stránky skupinového vyučování:

- přispívá k utváření dovedností ke společné práci,
- rozvíjí zodpovědnost, samostatnost, tvořivost,
- získané vědomosti se stávají trvalejšími, neboť se k nim sami žáci dopracovali, volili si vlastní cestu,
- zvětšuje podíl aktivity žáků ve vyučování (větší zájem o úkoly, volba vlastního tempa, porovnávání postupů řešení),
- rozvíjí komunikační dovednosti a spolupráci, přirozenější vyjadřování.

Problémy, které přináší skupinové vyučování:

- někteří žáci zůstávají pasivní, žáci nepracují rovnoměrně – často převažuje aktivita výkonnostně lepších žáků,
- žáci neumějí zorganizovat práci, překřikují se, odbíhají od úkolu,

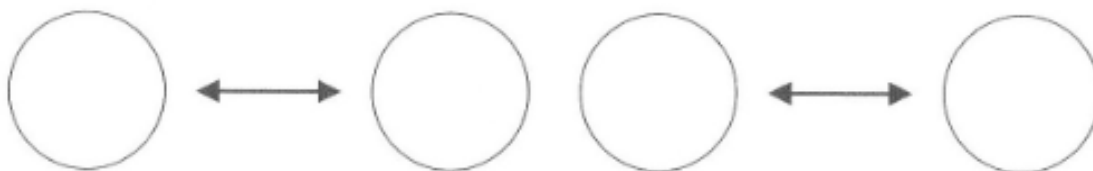
- děti mají společný úkol ve skupině, ale pracují individuálně (společný úkol nezaručuje spolupráci ve skupině),
- vyžaduje pečlivou přípravu učitele na vyučování, aby nezůstalo jen u rozdělení žáků do skupin, kde žáci pracují jen s učebnicí. (Solfronk, 1991, s. 19-24)

Skupinové vyučování můžeme podle účastníků ve skupině rozdělit na:

- párové vyučování,
- skupinové vyučování po třech a více dětech ve skupině.

Párové vyučování

Je takové vyučování, kdy je skupina tvořena dvěma žáky. Tato struktura výuky je jakoby přechodem mezi hromadným a skupinovým vyučováním. Jestliže žáci nemají zkušenosti s prací ve skupině, pak je tato forma považována za ideální přechodový článek, při které si mohou zvyknout na práci ve skupině.

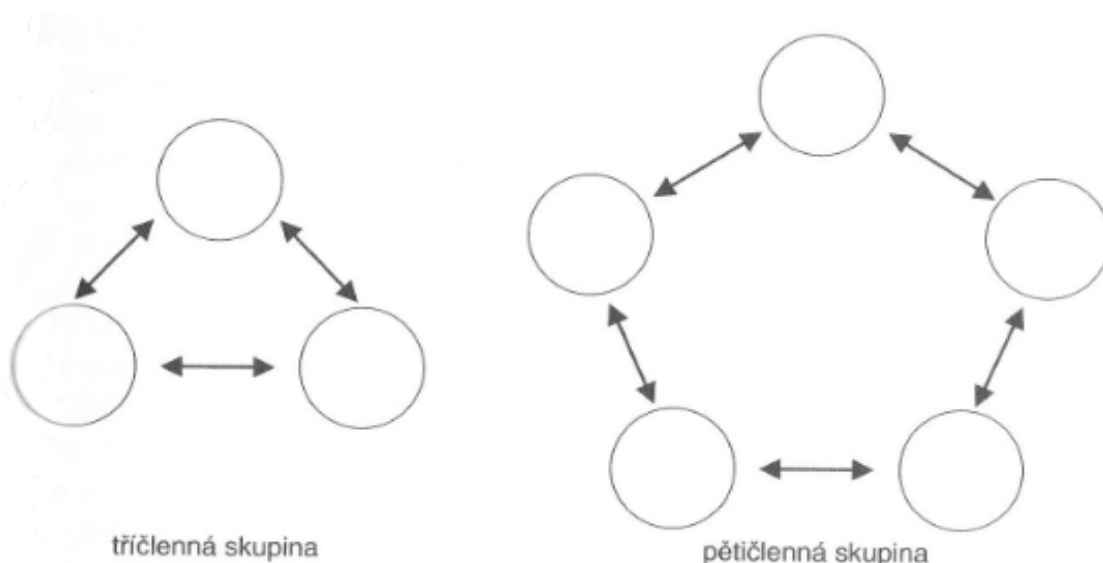


Obr. 7. Párové vyučování – obousměrná žákovská komunikace (Nelešovská, 2005, s. 34)

Skupinové vyučování po třech a více dětech ve skupině

Skupinové vyučování přináší hodně úskalí a problémů při přípravě učitele, organizaci a při samotném průběhu výuky a při hodnocení žáků. Pokud toto učitel zvládne, může se dočkat skvělých výsledků - kooperujícího chování dětí.

Prvořadým pedagogovým úkolem při organizaci skupinového vyučování je sestavení žákovské skupiny.



Obr. 8. Skupinové vyučování – obousměrná žakovská komunikace (Nelešovská, 2005, s. 35)

Skupina se dá rozdělit:

- náhodně (žáci losují číslo skupiny, učitel žáky rozpočítává),
- podle vzájemných žakovských sympatií, kdy si děti samy vyberou, s kým budou ve skupině pracovat,
- na základě studijních výsledků žáků (skupiny slabších žáků a žáků s vynikajícími výsledky),
- záměrně vytvořit různorodé skupiny, kdy učitel děti rozdělí bez ohledu na studijní výsledky, pohlaví, věk znalosti.

Pravidla komunikace pro skupinové vyučování musí učitel přesně a srozumitelně vymezit. Náš školní systém většinou se skupinovým vyučováním nepočítá, proto si musí učitel vyjasnit rozestavení nábytku v učebně, kdo ve skupině bude plnit jaké úkoly, jaký pohyb žákům ve třídě bude umožněn, kolik času žáci stráví na zadaném úkolu, atp. (Nelešovská, 2005, s. 34-35)

Mezi hlavní úskalí skupinové práce řadí J. Mareš aj. Křivohlavý následující body:

- formální používání této formy s minimálním efektem,
- učitel nepřipravuje žáky na nový typ sociální dovednosti,
- učitel špatně volí sestavu skupiny vzhledem k zadanému úkolu,

- učitel nedokáže eliminovat rušivé působení některých žáků, nedokáže řešit nespolupracující jednání některých jedinců,
 - špatně volí otázky a úkoly skupiny,
 - učitel nedokáže zorganizovat jednotlivé etapy skupinové práce, zvláště pak počátek výuky,
 - učitel nemá promyšlený způsob vyhodnocování úkolů,
 - učitel nedomýšlí pedagogické důsledky skupinové práce.
- (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 45-46)

Skupinové vyučování v sobě skrývá velký učební potencial. Žáci tuto činnost přijímají s velkým nadšením. I slabší žáci, kteří se během hromadného vyučování neprojevují, ve skupině živě komunikují, stávají se smělejšími, cítí se bezpečně. Pokud učitel dokáže zorganizovat svou práci, může během vyučování obměňovat dle potřeby zmiňované organizační formy, aniž by hodina ztrácela své „tempo“ a kontinuitu. Je lépe, aby žák určité věci ve vyučovacím procesu prováděl sám. Jiné úkoly přímo vyzývají k účasti dalších osob. Je v rukou pedagoga, aby pro své žáky zvolil to nejlepší. (Nelešovská, 2005, s. 36)

3. *Individuální vyučování*

Individuální vyučování je možné označit za nejstarší organizační formu výuky. Běžně se tímto způsobem učilo ve starověku i středověku.

Tato organizační forma je založena na následujících principech:

- jeden učitel vystupuje jako řídicí prvek - vyučuje činnost jednotlivých žáků, kteří sice jsou v jedné místnosti, ale vzájemně nijak nespolupracují – každý z nich pracuje individuálně,
- žáci mohou být různého věku, přičemž ani úroveň jejich vědomostí nemusí být stejná,
- každý z žáků má stanoveno učivo „přímo na míru“, tj. je stanoveno pro každého zvlášť,
- nepoužívají se tedy ani společné učebnice,
- doba vyučování není pevně ohraničena,
- zasedací pořádek neexistuje – rozmístění žáků je libovolné.

Z těchto bodů je možné odvodit některé nedostatky individuálního vyučování. Jedná se především o nesnáze plynoucí z velkého počtu žáků na jednoho učitele a s tím spojenou těžkopádnost organizace, která má za následek malou efektivitu vyučování.

Dnes se s individuální formou vyučování můžeme setkat například na školách specializovaných (uměleckých, jazykových, autoškolách), nebo například při práci s handicapovaným žákem, s žákem méně úspěšným při frontální výuce apod. (Solfronk, 1991, s. 20-21)

3 OSOBNOST JAKO VÝZNAMNÁ SOUČÁST PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE

„Osobností se v psychologii rozumí individuální jednota člověka, vyznačující se integrací, interakcí a směřováním k cíli.“ (Nelešovská, 2002, s. 7)

3.1 Osobnost učitele

Sebelepší metodický systém, moderní učebnice, tresty a poučování nenahradí osobní příklad učitele, jeho nasazení, nadšení a kouzlo jeho osobnosti. Chceme-li dosáhnout nějakého zlepšení ve školství, musíme začít od učitele. Vše totiž závisí na jeho vůli, schopnostech a profesionalitě.

Ovšem sám učitel, student pedagogiky i vychovatel je především člověk. Se šťastnějším nebo méně šťastným dětstvím, se starostmi i radostmi, s problémy osobních vztahů a rodiny, bydlení a ekonomických podmínek, zdraví a nemoci, s množstvím úkolů a časového stresu, změn a nároků. Tyto zátěže se kombinují se zátěží náročného učitelského povolání. Skutečnost, do jaké míry učitel tyto problémy zvládá, ovlivňuje jeho emoční stav a chování k lidem, emoční klima ve třídě i ve vlastní rodině, v osobních vztazích. (Čáp, 1993, s. 384)

Rozvoj učitelovi osobnosti není jednoduchou záležitostí. Jako všechny utvářecí procesy je procesem složitým a dlouhodobým. Základem socioprofesní přípravy jsou tři dimenze:

- teoretická (vědomostní),
- praktická (dovednostní),
- osobnostní (hodnotová, axiologická).

Teprve vzájemné propojení tohoto trojúhelníku „vím, umím, chci“ může vytvořit plnohodnotného, profesně dokonale připraveného učitele, který se stane rozhodujícím činitelem při realizaci kvalitních změn ve školství.

Osobnost učitele, její rozvoj a otázky vztahu žák-učitel mají rozhodující význam pro vytváření výchovně vzdělávacího procesu.

Každá profesní činnost je založena na specifických požadavcích, normách, je určitým způsobem organizována. Vzhledem k cíli a obsahu činnosti vyžaduje každá profese určité vědomosti, dovednosti, návyky. Klade požadavky na psychické procesy, pozornost, vůli, překonání obtíží. Pedagogická profese je v současné době předmětem mnoha výzkumů. Souvisí to se stoupajícími nároky na učitele v oblasti výchovně vzdělávací práce. Učitel se má připravit na to, že jeho činnost nebude nikdy jednoduchá, že je v pravém slova smyslu neopakovatelná, musí hluboce pronikat a ve svých důsledcích zasahovat do života žáků. Práce učitelů mnohdy znesnadňuje řada činitelů, o nichž jsme přesvědčeni, že by měly být jeho nejlepšími pomocníky – např. rodiče, kteří někdy jednají v rozporu s úsilím školy.

Můžeme si proto položit otázku: Kdo je dobrý učitel? Je to především člověk, který miluje děti, nachází radost ve styku s nimi, umí se s dětmi přátelit, bere si k srdci dětské radosti i žalosti, zná dětskou duši a nikdy nezapomíná, že on sám byl také dítětem. Věří, že se každé dítě může stát dobrým člověkem. Dobrým učitelem je také ten, který zná dobře svůj obor, jemuž vyučuje, miluje ho a je obeznámen s nejnovějšími pedagogickými trendy i výzkumy. (Nelešovská, 2005, s. 12)

Struktura osobnosti

Jednotlivé aspekty osobnosti či její části, subsystemy, lze třídit a uspořádat různým způsobem. Nejčastěji je přijímán způsob, který je rozlišen na motivaci, schopnosti a rysy osobnosti, popřípadě soustavy těchto rysů, vyjadřované výrazy temperament a charakter.

1. Motivace

Motivaci chápeme jako souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje. (Čáp, Mareš, 2001, s. 145)

J. Čáp zdůrazňuje orientaci učitele na „naději na úspěch“ jako pozitivní součást motivace, oproti „strachu z neúspěchu“. Nevhodným příkladem se může stát učitel bez nadšení nebo už vyhořelý. Jeho negativistický přístup, chlad nebo odměřenost znechutí i jedince, kteří o vzdělání projevovali zájem. (Čáp, 1993, s. 187)

Už samotná volba povolání učitele a jeho postoj k dětem předurčuje kvalitu utváření vzájemných vztahů. Motivace k této volbě „...může zahrnovat potřeby porozumění, pomoci

druhým, uspokojení z dosažení cíle, jímž je pomoc žákům v dosažení vzdělání, v rozvinutí jejich schopností a charakterové zralosti. Učitele může silně motivovat identifikace s modelem výborného učitele, kterého zažil sám jakožto student, případně i úsilí stát se ještě lepším, být jiným než byl negativní model učitele obávaného a nenáviděného. V motivaci k učitelskému povolání mohou působit také podobné momenty, jako je nedostatek jistoty, silná dominance, úsilí o vyniknutí (s předpokladem uvědomovaným nebo i ne zcela vědomým).“ (Čáp, 1993, s. 266)

2. Schopnosti a dovednosti

Schopnosti a dovednosti jsou předpoklady ke správnému vykonávání učitelské praxe. Schopnosti jsou vlastnosti, které umožňují člověku naučit se určitým činností a dobře je vykonávat. Rozlišují se schopnosti různého druhu: verbální (slovní porozumění a myšlení), numerické (početní), prostorové (schopnosti prostorových představ), paměťové, percepční (dobře vnímat, rozlišovat barvy, zvuky), umělecké, sportovní, sociální (schopnost k sociální percepci a komunikaci, ke spolupráci).

Dovednosti a schopnosti spolu těsně souvisí a není snadné je přesně odlišit. Rozdíly mezi nimi lze vyjádřit zejména v různé obecnosti a proměnlivosti. (Čáp, Mareš, 2001, s. 152)

Pojem schopnosti dále souvisí s dalším psychologickým pojmem, a tím je tvořivost. Tvořivost není podmíněna výškou inteligence, ale spíše pružností poznávání a otevřeností nové zkušenosti. Např. tvůrčí myšlení společně s představivostí mohou pomoci učitelům s řešením náročných, často i nečekaných situací. „Učitel ve své práci nemůže postupovat podle „hotových receptů“, ani kopírovat postupy jiných učitelů, ale musí uplatňovat zkušenosti své i jiných s přihlédnutím k individuálním zvláštnostem svých žáků, jejich věku, klimatu třídy, školy a zvláště pak k individualitě a svým schopnostem. Od učitele se žádá, aby pracoval racionálně, ale na druhé straně se nesmí bát intuice a konfrontace racionálního s intuitivním.“ (Čáp, 1993, s. 266)

3. Temperament

Jistě i dispozice související s temperamentem ovlivňují pracovní výkon i celkovou atmosféru ve třídě. Jsou dány biologicky a jsou spojeny s vlastnostmi charakteru, který má především význam společenský a morální.

„V současné době se termínu temperament užívá k označení soustavy psychických vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování, prožívání člověka, zvláště tím, jak snadno u něj vznikají city, jak jsou silné, jak živě se projevují navenek a jak rychle se střídají.“ (Čáp, 1993, s. 96)

Klasické typy temperamentů vytvořil Hippokrates a jsou to:

Sangvinik – stabilní extrovert

Sangvinik je společenským typem člověka. Je citový a svůj život si neumí představit jinak než bez vzrušení. Své životní zážitky také dokáže barvitě a hlasitě vyprávět. Už v dětském věku byl zvědavým dítětem, které si nejraději hrálo ve skupině ostatních dětí. Pro sangvinika je přirozený fyzický kontakt s lidmi, doteky, hlazení, což může být někdy méně temperamentním lidem nepříjemné. Tito lidé se často uplatňují ve vedoucích pozicích, dokáží beze studu produkovat množství kreativních nápadů a přitáhnout ostatní vlastní energií a nadšením.

Charakteristika záporných vlastností sangvinika: Často překypuje nápady, ale leckdy je nedokáže dotáhnout do zdárného konce. Příliš mluví, často rád přehání. Se svou překypující energií se někdy nedokáže soustředit a bývá k ostatním málo vnímavý. Bývá egocentrický, jako přítel nestálý a nespolehlivý, s čímž souvisí to, že přátel nikdy neměl nedostatek. Často mu nic neříkají termíny či stálost v zaměstnání.

Melancholik – labilní introvert

Melancholik je uzavřený pesimistický člověk, který se nerad dělí o své myšlenky a nápady. Ve vztahu k lidem bývá rezervovaný. Často přemítá o svém životě a jeho podstatě. Není výjimkou, že pro svou přemýšlivost a uváženost k nim ostatní chodí pro rady. Nejsou mu cizí chmurné nálady, nevysvětlitelná úzkost a stavy podobné depresím. Často trpí nízkou

dávkou sebevědomí, která hraničí až s pocitem méněcennosti. Je rezervovanější člověk a se svými soudy se drží spíše v ústraní. Svého životního partnera si vybírá cíleně a obezřetně.

Díky své vnímavosti bývají melancholici dobrými přáteli, kterým se můžete svěřit a u kterých najdete pochopení. Uplatňují se v zaměstnáních jako psychologové, psychoterapeuti a umělci. Nehodí se na vedoucí pozice.

Cholerik – stabilní extrovert

Cholerik je jako sangvinik dynamická osobnost. Je zásadovým člověkem, který se v životě řídí určitými hesly a snaží se je dodržovat. Má rád ve všem navrch a někdy nesnese pomyšlení, že by mohl mít pravdu někdo jiný. Často nesnese pocit porážky, či nedokonalosti. Bývá netolerantní i ke slabostem ostatních lidí. Není mu cizí ani netrpělivost, která může vyústit až v agresi. Jeho reakce někdy bývají přehnané, ale vzápětí se dokáže uklidnit a jednat opět s chladnou hlavou.

Stejně jako sangvinik je vstřícným, otevřeným člověkem. Je úspěšný ve vedoucích pozicích, nebývá apatický či lhostejný. Na rozdíl od sangvinika má cholerik schopnost dotáhnout věci do zdárného konce a exceluje mimořádnou soustředěností v krizových situacích.

Flegmatik – stabilní introvert

S flegmatikem se vychází nejlépe ze všech temperamentových typů. V dětství bývá tichým, klidným a nekonfliktním dítětem. Má rád své přátele a bývá šťastný i o samotě, kde může hloubat o svých myšlenkách. V tomto je podobný melancholikovi. Představuje klidovou osobnost, která málokdy podléhá tlakům okolí. Do ničeho nevkládá velké naděje, takže bývá vesměs smířený se životními nezdary. Málokdy spěchá a jen těžko se dá vyvést z míry. V krizových situacích působí jako vyjednaváč a řešitel problémů. Ke svým přátelům je slušný, ohleduplný, umí být dobrým důvěrníkem.

Na druhou stranu flegmatik bývá laxní a těžce se dokáže nadchnout pro jakoukoli věc. Brání se změnám, a přestože by jeho nápady mohly mít úspěch, raději se vyhýbá tomu, aby podnítil svou představivost. Nedává najevo své city a v životě se bojí odmítání, jako druhých, tak vlastních. (<http://cz.psychotests.net/temperament/>)

S tímto klasickým dělením se již nesetkáváme, protože takto vyhranění jedinci téměř neexistují. V odborné literatuře se většinou pracuje s charakteristikou v jednotlivých dimenzích (labilita a extroverze) popřípadě v jednotlivých vlastnostech typu vyšší nervové činnosti.

Na základě určitých výzkumů bychom mohli říci, že nevhodnými kandidáty na pedagogickou profesi jsou jistě introvertní osoby s vyšší mírou lability. Předpokládejme tedy, že tyto uvedení krajně introvertní osoby nebudou hledat uplatnění v pedagogické praxi. Prostředí školy s takovou mírou podnětů, hlukem a stálými změnami bude pravděpodobně snášet extrovertní typ člověka.

Dle Čápa se nejen krajní introverti, ale i krajní extroverti vyznačují zvýšenou labilitou osobnosti. Nejlepší stabilitu vykazují osoby ve středním pásu introverze – extroverze.

Fontana na základě osobnostních testů tuto tezi potvrzuje. Pochybuje, že by úspěšnost učitele s vyšší úrovní extroverze nebo introverze korelovala. V takových případech doporučuje vzít v úvahu osobnostní vlastnosti dětí. „Extrovertní žáci si budou asi vytvářet lépe vztah k extrovertnímu učiteli a introvertní žáci k učiteli, který má sám sklon k introverzi.“ Dodává, že to však nemusí o spokojenosti učitele se svou profesí vypovídat. (Fontana, 1997, s. 366)

4. Charakter

Charakterové vlastnosti se utváří už od raného dětství na základě předcházejících zkušeností pod vlivem dalších složek osobnosti (vůle, temperamentu, potřeb atd.). Již vrozené dispozice jsou regulovány nebo podporovány vlivem výchovy a sociálního prostředí. **Odrážejí kvalitu vztahů:**

- k sobě samému (sebevědomí, sebeúcta, rozhodnost, sebekritičnost ...),
- k druhým lidem (přátelskost, humánnost, takt, soucit...),
- k učení, práci (svědomitost, zodpovědnost, spolehlivost...).

Podle J. Čápa je obtížné až nemožné oddělovat temperament od charakteru. „Temperament označuje tu část osobnosti, která je určována převážně biologicky a projevuje se hlavně způsobem citového reagování; charakter pak označuje druhou část, která je determinována převážně sociálně a má společenský, zejména morální význam. Obě však

jsou navzájem těsně spjaty.“ To znamená, že člověk, který si uvědomuje svůj temperament, může na něj také působit a v určité míře regulovat své jednání či ho vyvažovat svými charakterovými nebo volnými vlastnostmi. Tato aktivita je typická pro zralou osobnost, ke které by měl směřovat i učitel. „Zralost v protikladu k nezralosti, nevyspělosti, infantilnosti je charakterizována jednáním a chováním nejen „rozumným“, ale také samostatným, iniciativním, vytrvalým překonáváním překážek i sebeovládáním, tím že jedinec nečeká a nespolehá na rozhodnutí druhého, nepřenáší na něho odpovědnost, nepodléhá okamžitým vlivům zvenčí.“ (Čáp, 1993, s. 93)

Pro zralého učitele je typické sebeovládání. Takový člověk je schopen poznávat a regulovat své motivy, nálady, podráždění nebo zklamání. Zároveň projevuje přiměřenou citovou vzrušivost, bohatost a upřímnost citů. Zralý učitel se např. nenechá vtáhnout do hádky se svými žáky, nenechá se strhnout ke křiku či snižování. Ví, že své pocity může přiměřenými formami sdělit, avšak ne se jimi nechat ovládnout. „Nezralá osobnost reaguje na nezralé projevy žáků (na chování klackovité, hrubé, agresivní apod.) podobným způsobem, na stejné úrovni, a tím oslabuje možnost výchovně působit. Zralá osobnost reaguje uvážlivě, věcně, projeví svou „vnitřní převahu“, třída a posléze i jednotlivec ji uzná, přijme její výchovné požadavky.“ (Čáp, 1993, s. 328)

Současně se sebeovládáním se od učitele vyžaduje také trpělivost a pedagogický takt. „Učitel s pedagogickým taktem pozná, že žáci přestali chápat výklad, nebo že poklesla jejich pozornost, pozná, zda způsob vyjádření pochvaly nebo napomenutí je adekvátní či nikoliv, a podle toho upravuje další postup. Pedagogický takt můžeme chápat jako složitou sociální dovednost (popřípadě soustavu sociálních dovedností a návyků) zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti. Jde o specifickou zpětnou vazbu. Učitel zachycuje sociální percepce podstatný signál, zpracovává ho srovnáním se zkušeností, volí adekvátní reakci, popřípadě modifikuje svou činnost.“ Tato dovednost je založena na schopnosti empatie, vcítění se do druhých, rozpoznání jejich potřeb a projevů uspokojení či neuspokojení. (Čáp, 1993, s. 330)

3.2 Osobnost žáka

Dle psychologických studií je osobnost dítěte ovlivněna několika faktory. Nedají se proto oddělit dědičné vlastnosti dítěte od působení prostředí a dalších okolností – vliv rodiny, přátel, školy, spolužáků, atd.

Dalším faktorem působícím na osobnost dítěte je *prostředí*, tím nejbližším jsou pro dítě jeho rodiče. Zejména mimořádně trpěliví a důslední rodiče jsou schopni působit na dítě a výrazně takto ovlivnit jeho osobnost. V opačném případě by dítě podléhalo svému vrozenému temperamentu a vyvíjelo se odlišným způsobem. (Fontana, 2003, s. 187-188)

V období dospívání probíhá v lidském těle řada významných psychických změn. Osobnost žáka se vyvíjí a paralelně dochází k novému sociálnímu zařazení jedince. V závislosti s měnícím se sebepojetím se mění přístup žáka ke svému okolí. V tomto období hraje výchovný postoj rodičů, učitelů a dalších osob významnou roli. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 142-146)

Motivace k učení

Podle tradičního názoru je zájem o jednotlivý učební předmět nebo zájem o učení jakoby kamének v složité mozaice žákovy motivace položený vedle mnoha dalších zájmů, potřeb a motivačních činitelů osobnosti. Jinak lze chápat zájem o učení jako souhrnné označení žákovy motivace ve vztahu k učení. Je to motivace složitá, působí v ní větší počet rozmanitých potřeb, citů, hodnotových orientací, dílčích motivačních momentů a to v kombinacích, které jsou odlišné intraindividuálně.

Motivace k učení se může zesílit kompenzací, usilovné studium se může stát východiskem z nezdarů a z tíživé osobní situace.

Rozlišuje se vnitřní a vnější motivace k učení. Vnitřní motivací se rozumí dílčí motivy spjaté přímo s příslušným předmětem nebo činností, které se žák učí.

Je to především:

- poznávací potřeba, zvědavost,
- potřeba činnosti, funkční libost.

Někteří autoři zařazují do vnitřní motivace také:

- uspokojení z toho, že jsem se něčemu naučil, že jsem si osvojil dovednost, že jsem zvýšil svou kompetenci,
- uspokojení ze společné činnosti, ze sociální komunikace a interakce při učení.

Naproti tomu vnější motivace zahrnuje takové momenty, které jsou spjaty s příslušnou učební činností a jejím předmětem jen zprostředkovaně: zvláště je to odměna, pochvala, prestiž, trest, donucení. Motivování žáka souvislostí učiva s budoucím povoláním nebo jiným životním cílem může mít ráz vnější i vnitřní motivace.

Různí žáci různě reagují na různé formy ovlivňování motivace k učení. Ve výzkumu na druhém stupni základní školy bylo zjištěno, že žáci sociálně neúspěšní zvyšují výkon hlavně po pochvale, kdežto žáci sociálně úspěšní nereagují na pochvalu zvýšením výkonu, potřebují spíše upozornění na chyby v činnosti. Tyto údaje zdůrazňují, jak důležitý je individuální přístup k žákům v působení na jejich motivaci.

Existuje větší počet rozmanitých vnějších pobídek ovlivňujících motivaci k učení a různé možnosti, jak je záměrně formovat, vychovávat motivaci k učení.

Motivaci můžeme třídit do několika skupin z hlediska činitelů působících na motivaci:**1. Novost situace, předmětu nebo činnosti**

Žáka kteréhokoliv věku upoutá vše, co je pro něho nové. Je to projev zvědavosti, poznávací potřeby. Z tohoto hlediska sám vstup dítěte do školy, začátek vyučování novému předmětu, nové učebnice nebo pomůcka, přechod na školu vyššího stupně – to vše jsou příznivé situace pro vznik nového zájmu.

2. Činnost žáka a uspokojení z ní

Na motivaci k učení působí příznivě, když žák není odsouzen k pasivní roli diváka a posluchače, ale má možnost vlastní výraznější aktivity. Působí přitom radost z činnosti „funkční libost“ potřeba činnosti.

3. Úspěch v činnosti

Dobrý výsledek, úspěch v činnosti je odměnou „zpevněním“. Je pro žáka dokladem toho, že překonal překážky a obtíže, že prokázal pozitivní vlastnosti – schopnosti a dovednosti, vůli, charakter, někdy i fyzické vlastnosti.

4. Sociální momenty

Se kombinují se všemi uvedenými činiteli při formování motivace k učení.

Silně působí zejména:

- pozitivní sociální hodnocení předmětu a činnosti,
- sociální hodnocení žákova úspěchu v učebních činnostech,
- společná činnost.

Mladistvý je při formování svých zájmů značně ovlivněn tím, co kladně hodnotí a považují za zajímavé ty osoby, se kterými má kladné vztahy.

5. Souvislost nového předmětu, nové činnosti s předchozími činnostmi, zkušenostmi a zájmy žáka

V praxi se vykytují případy tohoto druhu: Dítě se zajímá o přírodu, sbírá rostliny nebo motýly, sleduje časopisy a pořady o přírodě a vyvine se u něho zájem o některý obor techniky nebo přírodních věd. Došlo k vývoji zájmů, jeden zájem se zformoval na podkladě jiného, dřívějšího. Je to důležitý způsob formování motivace k učení. Předchozí žákovy příbuzné činnosti, zkušenosti a zájmy usnadňují realizaci nové činnosti, úspěch v ní a zformování motivace k ní.

6. Souvislost předmětu, činnosti s životními perspektivami

Motivace k učení vzniká a prohlubuje se také uvedením učiva do souvislosti s budoucí žákovou činností, s jeho perspektivami, např. profesionálními. Zkušenost ukazuje, že nestačí jen slovem připomínat a opakovat, co všechno žák bude potřebovat. Působivá je žákova zkušenost, zážitek s emočním zabarvením. Například v rozhovoru se zaměstnanci závodu ho při exkurzi překvapí, co mohou pro praxi znamenat teoretické vědomosti z fyziky, které mu do té doby připadaly zbytečné. (Fontana, 2003, s. 186-190)

Schopnosti, dovednosti a vědomosti

K úkolu školy patří rozvinout schopnosti žáků, zvláště intelektové. Proto se při vyučování realizují činnosti s postupně se zvyšujícími požadavky na tyto schopnosti. Pokud žákovi schopnosti nejsou rozvinuté adekvátně k požadavkům, vznikají velké obtíže v učení a vyučování.

Mylný dojem o žákovi, že jeho intelektové schopnosti jsou nižší, než požaduje škola, je často působen nedostatkem vědomostí a dovedností. Osvojení nových vědomostí a dovedností zpravidla předpokládá, aby si žák přinesl již z předchozího vyučování určité vědomosti a dovednosti, které jsou základem pro nové. Jinak novým neporozumí, bude si je osvojovat jen s obtížemi, nebo je vůbec nezvládne.

I při nejlepším seřazení učebních témat vznikají mezery ve vědomostech a dovednostech žáků: při onemocnění a absenci, při nepříznivém citovém stavu žáka v souvislosti s konflikty v rodině nebo ve skupině vrstevníků, při nedostatečném pochopení, procvičení a zopakování některého tématu. Taková dílčí mezera se může stát počátkem v sérii školních neúspěchů žáka, v poklesu jeho prospěchu i zájmu o učení. Její podcenění může mít vážné následky. Kontrola předchozích vědomostí a dovedností a doplnění mezer patří k základním předpokladům efektivního učení a vyučování.

Obtíže vznikají již na začátku školní docházky, pokud učitel předpokládá u všech dětí některé všeobecné informace a dovednosti běžně předávané v rodinách alespoň s průměrnou sociokulturní úrovní. Většina dětí ve třídě takové dovednosti a vědomosti má, ale některým přece jen chybí, což jim ztěžuje postup v učení. Ukazuje to význam individuální práce učitele se žáky i na důležitost programů přípravy dítěte pro školu v rodinách i mateřských školách.

Příznivé působení dříve osvojené dovednosti na dovednost nově osvojovanou se nazývá „přenos“ neboli „transfer“. Například při učení novému jazyku využíváme toho, co již ovládáme z jiného jazyka. Oba jazyky mohou mít podobná některá slova, gramatické formy, atd. (Fontana, 2003, s. 191-193)

Temperament

Když ve školní třídě vyhledáme žáky, kteří jsou vyhraněnými, krajními představiteli čtyř klasických temperamentů, popřípadě typů vyšší nervové činnosti, zpravidla se ukáže, že mnoho z nich má problémy s chováním při vyučování.

Cholerici (se silnou excitací a slabým útlumem) vyrušují při vyučování svou živostí, slabou kontrolou afektů a pohybů. I sangvinické dítě připadá některému učiteli jako příliš živé, neukázněné. Naproti tomu děti melancholické (slabého typu) a flegmatické (inertního typu vyšší nervové činnosti) bývají hodnoceny jako hodné, tiché, což učitelé přijímají kladně. I s takovými dětmi mohou však být problémy. Jejich pracovní tempo bývá pomalé, zdržují v projevu písemném, ústním, při oblékání, apod. Dítě slabého typu se brzy unaví, jeho pozornost je snadno narušena, odpoutána rušivými podněty, které nelze plně vyloučit při vyučování ani při domácí přípravě.

Uvedené nepříznivé formy chování se nyní vyjadřují spíše výrazem slabost nervového systému. Souhrnně označujeme rozmanité formy zhoršených charakteristik centrálního nervového systému, včetně lehkých mozkových dysfunkcí a ještě menších odchylek. Základem jsou vrozené odchylky anatomicko-fyziologické, modifikované nepříznivými vlivy přírodními i společenskými, včetně vlivu rodiny a školy. Táž determinace se předpokládá u temperamentu a typu vyšší nervové činnosti. (Fontana, 2003, s. 185)

4 VÝUKOVÉ METODY

Metoda – cesta (meta-hodos) je postup nebo návod, jak získávat správné poznatky.

Nejadekvátnějším operativním nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence je výuková metoda, neboť právě metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů. Metoda ovšem nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují. Avšak metodě navíc přísluší funkce nositele a realizátora postupných kroků při osvojování učebních obsahů žáky. Pro efektivní řízení výuky je ovšem důležité dočasně vyčlenit výukovou metodu z kontextu složitých vazeb jako relativně samostatný edukační fenomén, poznat její charakteristické vlastnosti, potencionální funkce, podmínky pro její optimální nasazení, neboť jen na tomto základě lze využít konkrétní metodu jako účinný nástroj k dosažení vytyčených cílů. (Maňák, Švec, 2003, s. 7)

4.1 Klasické výukové metody

Klasifikace klasických výukových metod:

1. *Metody slovní*

- Vyprávění
- Vysvětlování
- Přednáška
- Práce s textem
- Rozhovor

2. *Metody názorně-demonstrační*

- Předvádění a pozorování
- Práce s obrazem
- Instruktaž

3. *Metody dovednostně-praktické*

- Vytváření dovedností
- Napodobování
- Manipulování, laborování a experimentování
- Produkční metody

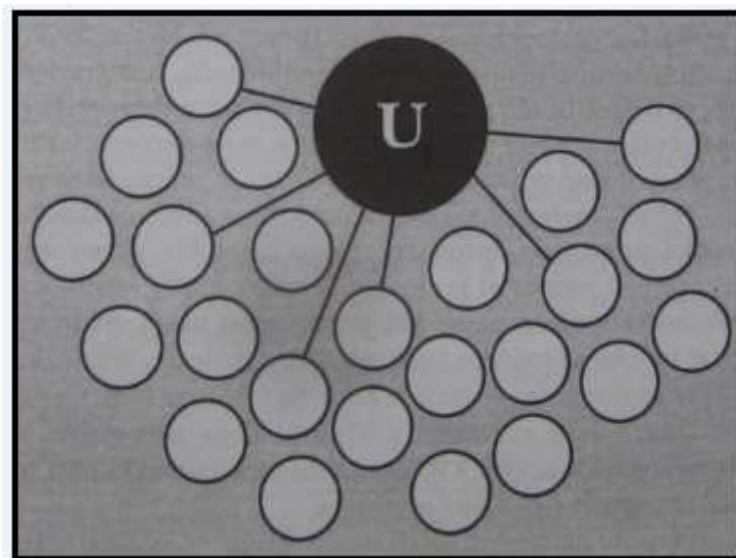
1. Metody slovní

Vyprávění

Vyprávění patří k těm výukovým metodám, které po celou dobu existence záměrného působení na jedince nebo skupinu nachází v edukačním procesu funkční uplatnění. Souvisí to pravděpodobně s potřebou člověka vyjadřovat své zážitky, zkušenosti a poznatky epickou formou, která umožňuje vypravěči projevit své pocity, fantazii, postoje a stanoviska dokreslující sdělované informace, které tím dostávají ráz autenticity a dramatického napětí. Stejně tak je to zřejmě i s potřebou naslouchat kultivovanému vyprávění, které posluchačům přináší estetický zážitek a pocit spoluúčasti na sdělovaných událostech.

Vyprávění jako metoda výuky sice nese své dědictví obecného komunikačního média, ale ve škole se podřizuje vzdělávacím cílům. Metoda vyprávění patří do skupiny monologických slovních metod, kdy ji charakterizuje převážně jednosměrný proud informací od učitel k žákům, i když ze strany žáků může být směřován dotaz nebo žádost o upřesnění nebo doplnění příběhu.

Obratný vypravěč dokáže vyvolat koncentrovanou pozornost, dlouhodobě ji udržovat a vhodně usměrňovat. K charakteristickým znakům vyprávění patří poutavost obsahu, dynamičnost, podání a dramatičnost děje. (Maňák, Švec, 2003, s. 54-55)



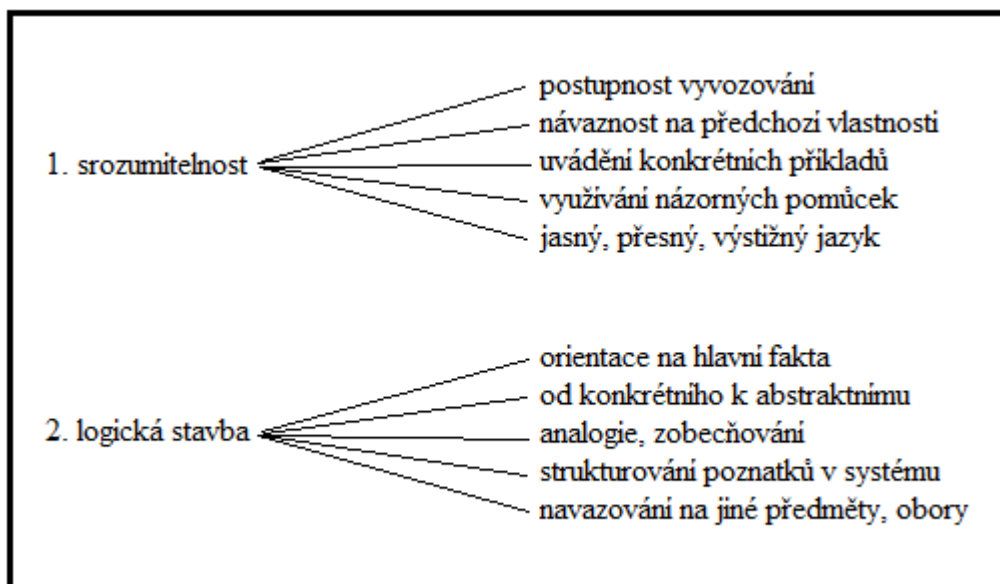
Obr. 9. Metoda vyprávění (Maňák, Švec, 2003, s. 55)

Vysvětlování

Jestliže je vyprávění svým projevem obráceno do světa fabulace, dramatického napětí a estetického zážitku ze slovního projevu, řadí se vysvětlování, výklad k postupům orientovaným výrazně kognitivně, jako univerzálně funkční metoda použitelná ve většině výukových situacích.

Metodu vysvětlování charakterizuje logický a systematický postup při zprostředkování učiva žákům, který respektuje jejich věkové zvláštnosti a vychází z aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností. Vysvětlování je didaktickou variantou vědecké explanace, v níž jde o rekonstrukci nebo pochopení nějakého jevu na základě argumentů vycházejících z příslušných zákonitostí.

Podstata vysvětlování je ve vedení žáků k pochopení a osvojení si jádra sdělení, podstaty jevu, funkce předmětu. Výklad složitějšího jevu musí probíhat postupně, po úsecích, etapách, krocích a neustále je třeba zjišťovat, zda žák daný prvek či úsek učiva zvládl, neboť teprve osvojení daného dílčího úkolu umožňuje další úspěšný postup. (Maňák, Švec, 2003, s. 57-59)



Obr. 10. Požadavky na vysvětlování (Maňák, Švec, 2003, s. 59)

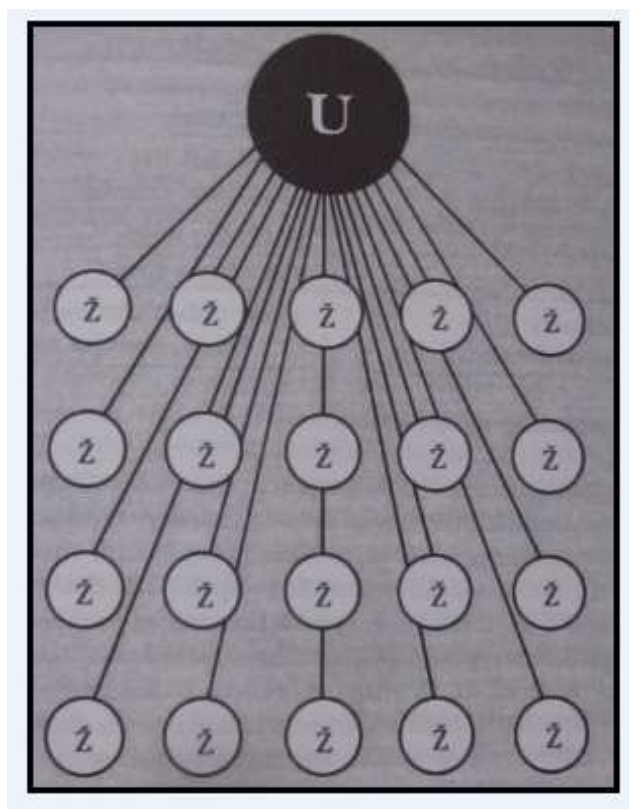
Přednáška

Přednáška je z hlediska náročnosti slovních monologických metod jedna z nejtěžších metod. Přednáška se na rozdíl od vysvětlování vyznačuje delším uceleným projevem, zprostředkovávajícím závažné téma skupině zainteresovaných posluchačů. Je po obsahové, formální i řečnické stránce jasně strukturovaným a promyšleně prokomponovaným řečnickým útvarem, který v přímé komunikaci vědomě využívá síly živého slova, aby posluchače získal, informoval a přesvědčil. Jako vyučovací metoda byla přednáška kritizována a odmítána reformním hnutím, protože nepočítá s aktivitou účastníků.

V dnešní škole nachází přednáška mnoho příznivců, neboť plní některé specifické funkce, a to:

- je úvodem k novým žákovským aktivitám a učebním jednotkám, je motivačním faktorem,
- učivo lze v přednáškách přehledně shrnout a systematizovat,
- vyplňuje mezery mezi jednotlivými lekce, které nemohou obsáhnout všechno učivo,
- je vhodná pro vysvětlení teorie.

Aby přednáška zaujala, musí učitel zvládnout techniku řečového projevu, který proslovuje spatra. Důležitým předpokladem dobrého řečníka je nesesedět, ale přiměřeně se pohybovat, zrakem posluchače sledovat. Je též nutné volit přiměřenou sílu hlasu, měnit tempo i melodii řeči a využívat všech řečových prostředků a řečnických postupů, včetně řeči těla. (Maňák, Švec, 2003, s. 60-63)



Obr. 11. Monologická slovní metoda (Maňák, Švec, 2003, s. 61)

Práce s textem

Práce s textem patří k nejstarším metodám. Klasické varianty této metody založené na práci s učebnicí a učebními texty, příručkami, encyklopediemi, odbornou literaturou, jsou rozšiřovány o učení z textu zprostředkovaného moderními médii, zejména televizí (teletext) a počítačem.

Práce s textem obvykle rozumíme výukovou metodu založenou na zpracování textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení, popř. k jejich upevnění, fixaci. Jde o metodu, v níž dominuje žákovské učení, podporované v řadě didaktických situací učitelem. Prostřednictvím textu však žák získává podněty i ke svým dalším samostatným aktivitám, např. k pozorování, experimentování, atd.

Ve škole nejčastěji žáci pracují s učebnicovým textem, jehož základní strukturou je:

- verbální informace, popř. instrukce, doplněné čísly, obrázky,
- příklady ilustrující tyto informace,
- otázky a učební úlohy,
- klíčová slova,
- přílohy (mapky, schémata, apod.),
- rejstříky.

Při práci s textem jde hlavně o to mu porozumět. Porozumění je založeno na dovednostech žáka dešifrovat text, tj. nalézt klíčové pojmy a poznatky a postihnou vztahy mezi nimi.

Projevuje se tím, že žák dovede:

- vyčlenit a označit v textu (podtržení, zvýrazňovačem) klíčové informace a hlavní myšlenky,
- stanovit vztah mezi těmito informacemi,
- uspořádat klíčové informace podle určitého kritéria,
- vyjádřit uspořádané informace graficky,
- prezentovat obsah textu vlastními slovy,
- zaujmout k hlavním myšlenkám textu vlastní stanovisko,
- zformulovat otázky k textu,
- doplnit text vlastním, hodnotícím komentářem.

Metoda práce s textem nemá vést jen k osvojení si technické nebo metodické dovednosti, ale zahrnuje též vytvoření pozitivního postoje a vztahu ke knize vůbec. (Maňák, Švec, 2003, s. 64-67)

Rozhovor

Rozhovor jako výuková metoda sice úzce navazuje na běžné hovory a besedy, které vedeme v každodenním styku se svými přáteli a známými, ale současně se od nich podstatně liší svou zaměřeností, cílevědomostí a náročností. Jádrem rozhovoru je dvoustranná komunikace, výměna zkušeností.

Metoda rozhovoru představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob (učitel-žák) na dané výchovně vzdělávací téma, které se vyznačuje svou

vnitřní zaměřeností na stanovený cíl. Základními prvky rozhovoru jsou oslovení a replika, přičemž partneři rozhovoru mají v ideálním případě stejná práva, tím vzniká dialog. V našem případě při výukovém rozhovoru má však učitel vedoucí roli, poněvadž zodpovídá za cílovou orientaci i celkový průběh.

Učitel by měl zvládat zejména techniku kladení otázek, kdy je nutné:

- nejdříve otázku položit, aby byl čas na promyšlení odpovědi, teprve po krátké přestávce vyvolat žáka,
- na žakovu odpověď by učitel měl pozitivně reagovat, tím si žáka získává ke spolupráci. I částečně správnou odpověď je třeba přijmout kladně, ale taktně vysvětlit, v čem žák chyboval. V žádném případě nelze žáka zesměšňovat,
- žádoucí je rovnoměrná distribuce otázek na všechny žáky skupiny, nevynechávat žáky nacházející se mimo zorné pole učitele,
- střídání a obměňování druhů otázek zvyšuje zájem žáků a aktivizuje je.

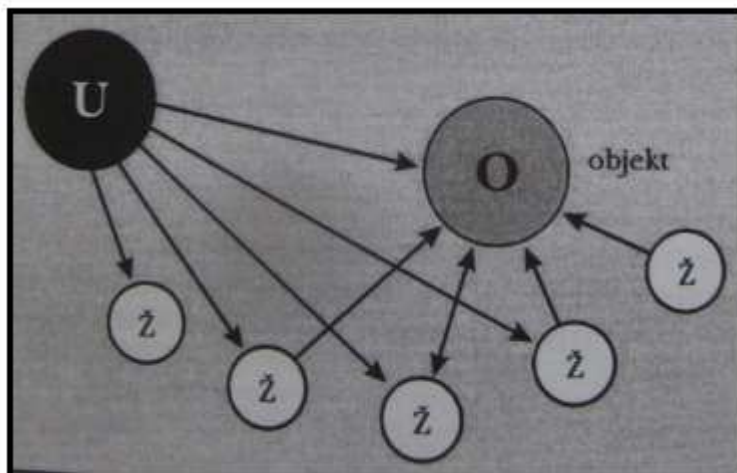
Přestože má metoda rozhovoru neobyčejně širokou paletu svého použití, nejde o metodu univerzální a vždy nejefektivnější. (Maňák, Švec, 2003, s. 69-73)

2. Metody názorně-demonstrační

Předvádění a pozorování

Předvádění a pozorování předmětů a jevů patří ke starým, původním postupům, jimiž se ve vznikající lidské společnosti záměrně předávaly zkušenosti mladšímu pokolení. Při primitivním učení není nic jednoduššího, než ukázat předmět hodný zájmu a předvést činnost, která vede k naplnění jeho funkce.

Metoda předvádění zprostředkovává žáku prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro následné psychické úkony a procesy.



Obr. 12. Předvádění (Maňák, Švec, 2003, s. 78)

Nedílnou součástí metody předvádění je pozorování, které jakoukoliv demonstraci jevu doprovází, musí se však uplatňovat i samostatně. Pozorování jako záměrné, cílené a soustavné vnímání je třeba soustavně nacvičovat, neboť žáci většinou vnímají povrchně, zejména pod vlivem spěchu a četných rozptylujících dojmů.

Výcvik ve vnímání a pozorování je vhodné rozfázovat do etap:

1. celkové postižení objektu,
2. jeho analýza,
3. zapojení do souvislostí,
4. myšlenkové zpracování.

Pro žáky 1. stupně je vděčným objektem předvádění celý svět, který je obklopuje, a v němž se postupně orientují. Na vyšších stupních se metoda předvádění více zaměřuje na specifické objekty a na schematické znázorňování, které má výrazněji vyústit v náročnější usuzování a myšlení. (Maňák, Švec, 2003, s. 78-81)

Práce s obrazem

Práce s obrazem při výuce představuje starý a osvědčený postup, jak dosvědčují známé příklady z antiky. Základ novověké práce s obrazem najdeme již v Komenského Světě v obrazech.

V obecném smyslu obraz znamená znázornění reality různými prostředky za účelem zachování vjemu nebo představy. Didaktický (školní) obraz se chápe jako zobrazení

nějakého jevu pro využití v edukačním procesu, a to v rozmanitých podobách a modifikacích, bez ohledu na jeho konkrétní realizační formu.

Pro optimální zapojení didaktického obrazu do výchovně-vzdělávacího procesu je potřebné stanovit psychologické parametry obrazu, které charakterizují jeho působení na žáky. (D. Tollingerová).

Jedná se následující parametry:

- míra sémantizace obrazu vyjadřuje jeho obsahovou náplň, efektivnost jeho sémantického přínosu pro žáky,
- stimulační síla obrazu ukazuje, jaké psychické funkce a učební operace u žáků evokuje, jak navozuje vnímání, vyvolává pozornost a podněcuje myšlenkové operace,
- míra reliability obrazu znamená, do jaké míry obraz ukazuje to, co má vysvětlit,
- míra antientropického působení obrazu označuje, jak obraz snižuje původní neuspořádanost jevu, nejasnost jeho chápání, a jak zmenšuje žakovu neznalost,
- míra komprimovanosti obrazu je výrazem toho, jak mnoho informací obraz sděluje, co vše lze z obrazu vyčíst. (Maňák, Švec, 2003, s. 82-85)

Instruktaž

Instruktaž patří mezi osvědčené a ve školní praxi hojně využívané názorně-demonstrační metody. Uplatňuje se zejména při vytváření různých druhů dovedností pohybových, pracovních, technických, laboratorních, ale také dovedností sociálních. Instruktaž je výuková metoda, která zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti.

K tradičním druhům instruktaže patří slovní instruktaž, při níž jsou žákům prezentovány auditivní instrukce nebo instrukce textové.

Tyto druhy instrukcí plní v procesu vytváření dovedností tyto základní funkce (podle R. M. Gagného):

- informují žáky o jejich předpokládané činnosti (popisují postup činnosti),
- řídí pozornost žáků a zaměřují ji na důležité, popř. náročnější kroky (nejdříve udělej, nyní dej pozor na...),

- aktualizují u žáků již dříve osvojené dovednosti a evokují jejich zkušenosti (vzpomeň si na, zkus to udělat podobně jako, když).

Je zřejmé, že instruktáž může mít řadu variant. Zajímavou variantou je tzv. kognitivní (mentální) trénink, který je známý např. z tělesné výchovy a sportu pod názvem ideomotorický trénink. Je to trénink, který probíhá v představách žáka a navazuje na reálný trénink pohybové nebo pracovní činnosti. Žák si v jeho průběhu představuje činnost, kterou reálně prováděl. (Maňák, Švec, 2003, s. 87-89)

3. *Metody dovednostně-praktické*

Vytváření dovedností

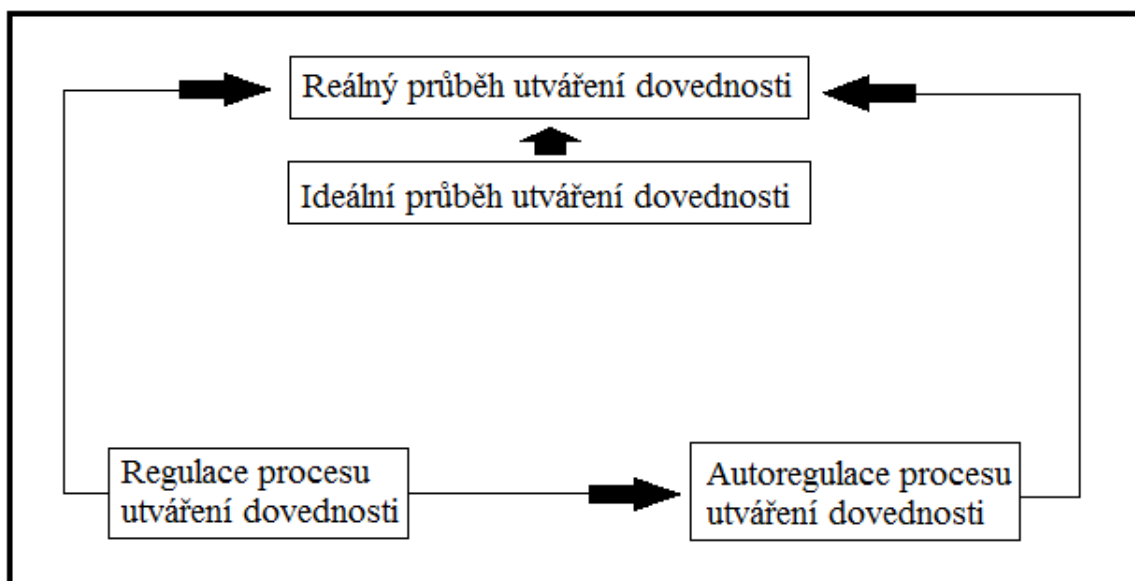
Dovednosti tvoří jednu z klíčových oblastí kurikula moderní školy. Kategorie „dovednost“ je však mnohem staršího data. Již J. A. Komenský považoval dovednosti za důležitou složku vzdělanosti člověka. Dovednost je často považována za připravenost žáka k činnosti (např. k psaní, počítání).

Na základě výzkumů se stále více vyvrací teze, že úroveň (kvalita) dovedností je přímo závislá na době procvičování příslušné činnosti. Nezáleží však ani tak na počtu opakování a cvičení dovednostem, jako spíše na jejich pochopení, které vyrůstá z žákových zkušeností vytvářených v situacích, v nichž se žák ocitne a musí se s nimi vypořádat.

Znaky, jimiž se dovednost vyznačuje:

- vyladěnost žáka na řešení situací, porozumění situacím, žákova disponovanost tyto situace zvládat,
- tvořivá aktivita žáka,
- řešení situací, které se rodí z činnosti žáka,
- rekonstrukce již zvládnutých činností a zkušeností při řešení nových situací.

Utváření dovedností je procesem, na který lze nahlížet přinejmenším ve třech rovinách.



Obr. 13. Utváření dovedností (Maňák, Švec, 2003, s. 93)

V procesu utváření dovedností můžeme rozlišit několik klíčových momentů, a to:

- aktualizace schopností a zkušeností žáka v dané situaci, při setkání s úlohou, problémem, zájem tento problém řešit (když je pro žáka nezajímavý), popř. potřeba vyrovnat se s problémovou situací,
- orientace v situaci, úloze, problému,
- aktivní hledání řešení, užší kontakt s problémem, experimentování apod. – krystalizace dovednosti,
- variace podmínek pro širší uplatnění dovednosti,
- přenos dovednosti do nových situací.

(Maňák, Švec, 2003, s. 92-96)

Napodobování

Ačkoliv napodobování je mocným faktorem socializace člověka už od začátku lidské společnosti, a taktéž ontogenetického vývoje jedince, bývá jen zřídka řazeno k výchovně-vzdělávacím metodám. Napodobování se vymezuje jako proces „přebírání určitých způsobů chování od jiných, zejména starších lidí, kteří mají autoritu“ (L. Ďurič, M. Bratská).

Z pedagogického hlediska je důležité, zda napodobovaný příklad působí pozitivně nebo negativně. Podstatou nápodoby je učení, přičemž rozhodující úlohu má model, vzor,

společenské klima. Nejúčinnější je přímé působení vizuální, tzv. observační učení, ale značný vliv má též model nepřímý, např. postavy z literatury.

Učení pomocí napodobování se sice uznává z vývojového hlediska za jeden z hlavních druhů učení ve škole (G. Petty), ale v didaktické teorii a praxi se s napodobováním jako s metodou příliš nepočítá, poněvadž se zřejmě považuje za doménu sociálního učení, které se zatím převážně realizuje při mimovyučovacíh aktivitách (M. Sovák). (Maňák, Švec, 2003, s. 97-98)

Manipulování, laborování, experimentování

Manipulování začíná člověk zkoušet už v kojeneckém období při hře s končetinami, postupně se však vztahuje k vnějšímu světu a malý človíček se pokouší poznávat věci kolem sebe (ohmatáváním, ochutnáváním). Tato manipulace s předměty se v předškolním věku stupňuje a zkvalitňuje, nabývá charakteru hry a cílevědomého poznávání.

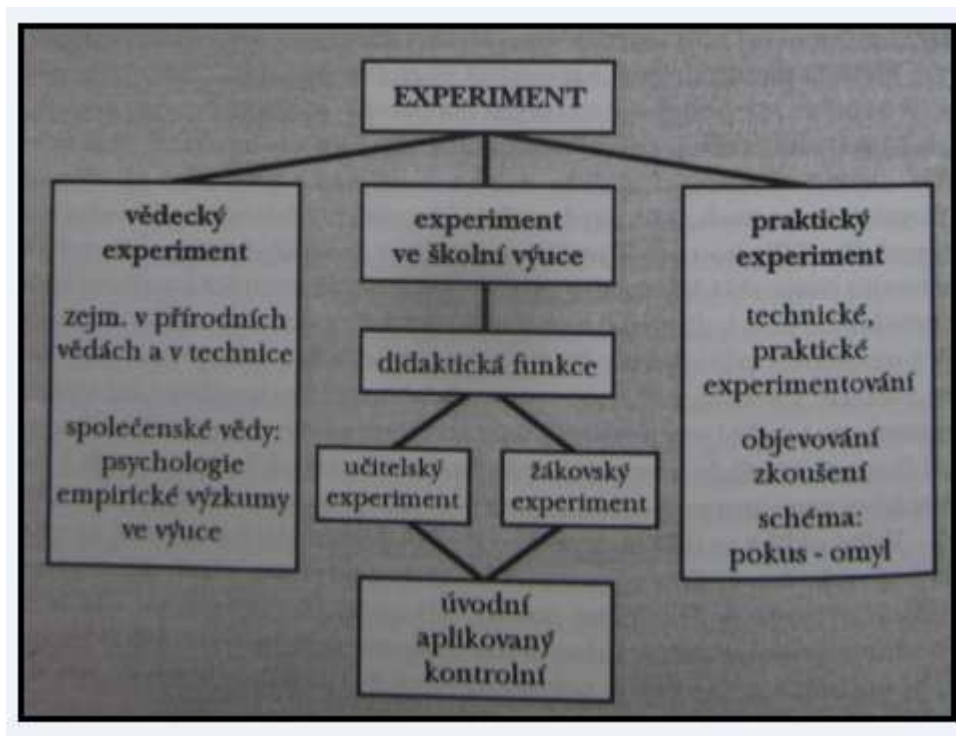
Metoda manipulování napomáhá poznávat prostředí, zařízení a vybavení, v němž se žák pohybuje, a které si má osvojit, proto je vhodná zejména v mladším školním věku, kdy žáky přitahuje všechno, co lze zkusit, vyzkoušet, ověřit a využít. Konkrétní podoby nabývá zacházení s předměty při různých pracovních činnostech. Pro žáky jsou atraktivní demontážní a montážní práce, při nichž se rozebírají a znovu skládají vhodné výrobky a pomůcky, technická zařízení apod.

Velké oblibě se u žáků mladšího školního věku těší laborování, které se uplatňuje zejména ve fyzice, v chemii a v přírodovědných předmětech, které umožňují provádět jednoduché pokusy, při nichž žáci ověřují poučky nebo zdůvodňují svá pozorování. Laborování většinou probíhá ve skupinách žáků, v nichž dochází k dělbě práce, neboť žáci se mohou u jednotlivých úkonů střídat.

Při laborování se žáci učí zaznamenávat průběh prací, registrovat dosahované výsledky, které dále zpracovávají: řeší a vypočítávají údaje, pořizují grafy, píšou protokoly, formulují závěry. Na vyšších stupních školy se laborování mění v soustavnější a komplexnější laboratorní práce, které se většinou realizují ve speciálních pracovnách, na školním pozemku, v dílnách, ale také v terénu.

Experimentem se rozumí takový badatelský přístup k realitě, kterým se „na základě určité, teoreticky zdůvodněné hypotézy záměrně mění nebo ovlivňují některé stránky

sledované skutečnosti (nezávislá proměnná), při čemž se existující podmínky udržují konstantní a provedené zásahy a dosažené výsledky se přesně registrují“ (J. Maňák). (Maňák, Švec, 2003, s. 99-101)



Obr. 14. Typy experimentu (Maňák, Švec, 2003, s. 100)

Produkční metody

V rámci této skupiny metod vstupuje do popředí výsledek, produkt praktické činnosti. Významné místo mezi nimi zaujímá produktivní, fyzická práce, prováděná rukama nebo pomocí tělesných pohybů. V moderní škole se pracovní kompetence žáků považují za součást všeobecného vzdělávání.

J. Skalková podává přehled hlavních funkcí pracovních činností v životě člověka, které by měla škola zajišťovat:

- naučit se vnímat úkoly a problémy vysoce industrializovaného světa práce i všedního dne,
- posilovat vlastní individuální zkušenost žáků,
- vést v mnohostranné komunikaci k hlubšímu chápání společensko-kulturního prostředí,

- motivovat žáky k učení a pomáhat jim nalézat souvislosti vědění a jednání, myšlení a činnosti.

Produkční metody zahrnují všechny ty postupy, úkony a operace, při nichž vzniká nějaký, smysly registrovatelný produkt, výkon, výtvar, výstup. Těmito metodami se nacvičují různé pohybové dovednosti, patří sem však také výkony jemné motoriky, jako např. psaní, rýsování, kreslení, modelování, hra na hudební nástroje, apod., poněvadž výsledkem těchto aktivit je konkrétní výkon, jehož základ je v motorické činnosti. Produkční metody nebo jejich prvky se uplatňují ve výchovně-vzdělávacích organizačních formách, jako jsou pracovní činnosti ve výrobě, ruční práce, tělovýchovné aktivity, práce na pozemku, výtvarná tvorba, hudební a pěvecké aktivity. Jejich strukturálním prvkem je dovednost. U produkčních metod se nesmí zapomínat na úzké spojení práce, vzájemné interakce, myšlení a řeči, které ve své kompetenci věcné (odborné), sociální a jazykové je základem lidské orientace ve světě. (Maňák, Švec, 2003, s. 103-104)

4.2 Aktivizující výukové metody

Aktivizující výukové metody se vymezují jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.

Klasifikace klasických výukových metod:

1. Metody diskuzní
2. Metody heuristické, řešení problémů
3. Metody situační
4. Metody inscenační
5. Didaktické hry

1. Metody diskuzní

Metoda diskuze organicky a plynule navazuje na metodu rozhovoru a její různé varianty. Ještě poměrně nedávno vydané některé publikace o výukových metodách se o diskuzi vůbec nezmiňují nebo diskuzi připouštějí pouze v mimoškolní práci, protože prý žáky „málo nutí k plánovitému myšlení“ (J. Václavík). Naštěstí dnes již existují publikace a studie, které diskuzi jako výukovou metodu jednoznačně oceňují a na školách působí pedagogové, kteří ji považují za součást edukačního procesu.

Diskuze – disputace, rozprava, beseda, rokování, výměna názorů, má jak naznačují uvedená synonyma, řadu variant a modifikací vzájemně se odlišujících svými cíli a způsoby realizace, ale v podstatě jde vždy o komunikaci ve skupině zájemců o určitý problém. Výuková metoda diskuze se na rozdíl od rozhovoru vymezuje jako taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.

Diskuze se osvědčuje zejména v situacích a případech:

- kdy lze mít na jevy, fakta a problémy různé názory,
- kdy jde o to seznámit se s novými nebo zajímavými poznatky nebo zkušenostmi,
- týká-li se hodnotových postojů,
- při vytváření vlastních názorů a jejich obhajobě,
- méně vhodná jsou témata, obsahující objektivně nesporná fakta, která jsou pravdivá, proti nimž nelze vnášet námitky.

(Maňák, Švec, 2003, s. 108-111)

2. Metody heuristické, řešení problémů

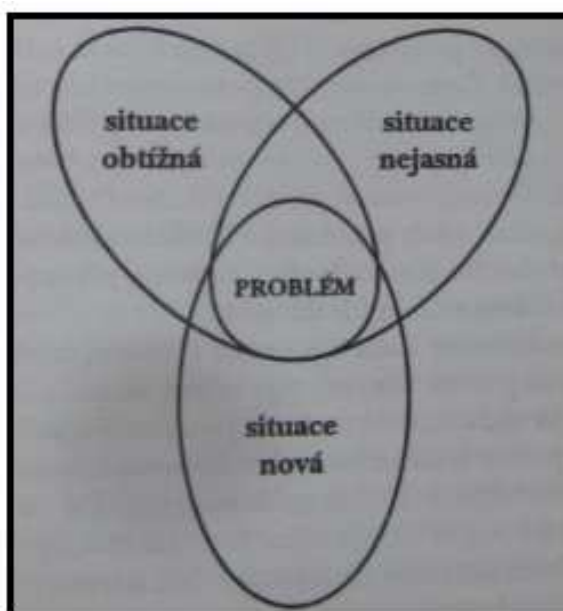
Heuristika (z řeckého heuréka – objevil jsem, našel jsem) je věda zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristická činnost, tj. způsob řešení problémů. Jde o moderní odborný termín označující významný rys lidských bytostí poznávat, odhalovat a objevovat v daném prostředí vše, co je důležité pro život.

Prostřednictvím heuristických metod se učitel snaží žáky získat pro samostatnou, odpovědnou učební činnost různými technikami, které mají podporovat objevování, pátrání, hledání, jako např. kladením problémových otázek, expozicí různých rozporů a problémů,

seznamováním se se zajímavými případy a situacemi. Tyto strategie a techniky podporující heuristické procesy žáky silně motivují, pomáhají jim osvojovat si potřebné vědomosti a dovednosti.

Za nejpropracovanější a nejefektivnější heuristickou výukovou strategií je považována metoda řešení problémů, problémová výuka, která představuje myšlenkovou variantu učení pokusem a omylem, při níž se subjekt učí ze svých úspěchů, ale také z chyb a nezdarů. Ústřední kategorií této výukové metody je „problém“, jehož vymezení a pojetí určuje též jeho metodické ztvárnění.

Problémy vlastně člověk řeší neustále, neboť podle K. R. Poppera, je celý život řešení problémů, ať se týkají situací a činností orientačních, rozhodovacích nebo výkonových.



Obr. 15. Pojetí problému (Maňák, Švec, 2003, s. 115)

Fáze řešení problému:

1. Identifikace problému, tj. jeho postižení, nalezení, a vymezení.
2. Analýza problémové situace, proniknutí do struktury problému, odlišení známých a potřebných, dosud neznámých informací.
3. Vytváření hypotéz, domněnek, návrhy řešení.
4. Verifikace hypotéz, vlastní řešení problému.
5. Návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení.

(Maňák, Švec, 2003, s. 113-118)

3. Metody situační

Situační metody rozšiřují řešení relativně vyhraněných a identifikovaných problémů o novou dimenzi, neboť se vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování. Vznik situačních metod je spojován s Harvardovou univerzitou ve 20. a 30. letech minulého století, kde byly původně uplatňovány v právních disciplínách a poté v ekonomických oborech.

Podstatu situačních metod tvoří řešení problémového případu, který odráží nějakou reálnou událost, zobrazuje určitý komplex vztahů a okolností, je výrazem střetu různých zájmů. Postup řešení dané situace je sice obdobný jako při problému do značné míry zbaveném situačního kontextu, ovšem protože předmětem analýzy jsou právě tyto vazby, je realizace situační metody obtížná.

Fáze řešení situace:

1. Volba tématu – musí být v souladu s cíli výuky a odpovídat připravenosti žáků.
2. Seznámení s materiály – žáci musí mít přístup k důležitým faktům, které jsou pro řešení nepostradatelné, jde o dokumenty, písemnosti, obrazy, televizní nahrávky, atd. Je možné, aby si je žáci opatřovali sami.
3. Vlastní studium případu – žádoucí je, aby učitel žáky do dané problematiky uvedl, vytyčil sledované cíle a poskytl úvodní rady a pokyny.
4. Návrhy řešení, diskuze – v diskusi o navrhovaných postupech řešení vítězí řešení nejpropracovanější a nejvěrohodnější. Žáci sdělují své názory, návrhy a závěry, které učitel konfrontuje se skutečností. Pokračovat v řešení případu se může metodou hraní rolí, případně jinými metodami. (Maňák, Švec, 2003, s. 119-122)

4. Metody inscenační

Inscenační metody používali už staří Římané při školení právníků a rétorů, v oblibě byly u jezuitů a jejich stoupencem byl také J. A. Komenský. V moderní době k nim přispěl J. L. Moreno, ovšem později v jeho pojetí vedly k psychodramatu při skupinové psychoterapii.

Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací. (M. Bratská). Jde o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď

předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, nebo kombinací obou postupů.

Pro žáky inscenace znamená možnost získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání, seznámit se s formami vystupování typickými pro budoucí profesi apod.

Fáze inscenace:

1. Příprava inscenace – zahrnuje stanovení cíle, konkretizace obsahu, časový plán, rozdělení rolí a vytyčení postupu.
2. Realizace inscenace – obtížným úkolem se někdy může stát získání účastníků k spolupráci při obsazování konkrétních rolí. V této fázi dostávají jednotliví aktéři pokyny k zpodobení dané postavy, ovšem diferencovaně a taktně. Při nácviku inscenace se připouštějí rozmanité kombinace provedení, počítá se s improvizacemi.
3. Hodnocení inscenace – koná se pokud možno bezprostředně po jejím ukončení. Je důležité, aby hodnocení výkonů bylo provedeno citlivě a v pozitivním duchu. Hodnocení může probíhat také jako diskuze v plénu, ve skupinách, pomocí připravených otázek, na základě záznamu inscenace nebo individuálně s každým účastníkem. (Maňák, Švec, 2003, s. 123-125)

5. Didaktické hry

Hra se z obecného pohledu chápe jako podstatný rys celého evolučního procesu, v němž spoluvytváří podmínky pro změny a vznik nových jevů. Spojuje svět vnější a vnitřní a ovlivňuje existenci mnohadimenzionálních komplexů, sítě vztahů, které se navzájem překrývají a na jejich základě se projevuje dynamika vývoje (G. E. Schaefer).

U člověka je to jedna ze základních forem činnosti, pro níž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě. Hra zahrnuje jak oblast racionálně-kognitivní, tak i imaginativně-emotivní. (O. Čačka).

Začleňování didaktických her do výuky musí počítat také se skutečností, že hra v životě dnešních žáků plní také specifické funkce - zejména ve větší míře než dříve kompenzuje chudost sociálních podnětů a citových vztahů. Mimo to je hra a vše, co s ní souvisí, poznamenána komerčními zájmy, neboť dnešní hravý svět dětí je manipulován výrobcí hraček a hrám sloužících zařízení (videohry).

Didaktické hry začleňují velké množství různorodých aktivit, které lze utřídit z různých hledisek.

Dobrou orientaci v rozsáhlé nabídce didaktických her z aspektu jejich obsahu a cílů podává M. Heyer:

1. Interakční hry, svobodné hry (s hračkami, stavebnicemi), sportovní a skupinové hry (účastnit se mohou všichni hráči), hry s pravidly, společenské hry myšlenkové a strategické hry, učební hry.
2. Simulační hry (hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky, maňásci).
3. Scénické hry, rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení (volná nebo úzká návaznost na divadelní hry, divadelní představení).

Podrobnější přehled hledisek pro klasifikaci didaktických her navrhuje M. Jankovcová:

- doba trvání (hry krátkodobé – dlouhodobé),
 - místo konání (třída, klubovna, příroda, hřiště),
 - převládající činnost (osvojování vědomostí, pohybové dovednosti),
 - hodnocení (kvantita, kvalita, čas výkonu, hodnotitel učitel – žák).
- (Maňák, Švec, 2003, s. 126-130)

4.3 Komplexní výukové metody

Klasifikace komplexních metod:

1. Frontální výuka
2. Skupinová a kooperativní výuka
3. Partnerská výuka
4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
5. Kritické myšlení
6. Brainstorming
7. Projektová výuka
8. Výuka dramatem
9. Otevřené učení
10. Učení v životních situacích
11. Televizní výuka
12. Výuka podporovaná počítačem
13. Sugestopedie a superlearning
14. Hypnopedie

1. Frontální výuka

Frontální výuka se vyznačuje společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků, výuka se orientuje převážně na kognitivní procesy, hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků.

Realizačním rámcem frontální výuky je tzv. vyučovací hodina, která se různě modifikuje podle převládající fáze vyučovacího procesu (hodina motivační, opakovací, examinační, smíšená), je metodicky propracována a inovována, ale jen v hranicích frontální výuky.

Typický průběh vyučovací hodiny smíšeného typu má následující podobu:

- zahájení (pozdrav, organizační záležitost),
- opakování minulého učiva (kontrola domácích úkolů),
- výklad nového učiva,
- procvičování a upevňování učiva,

- zadání domácí úlohy,
- ukončení.

Profilujícím rysem frontální výuky je cílově orientované řízení všech probíhajících procesů učitelem, jehož vyučovací činnost dává ráz všem použitým didaktickým prostředkům. (Maňák, Švec, 2003, s. 133-136)

2. Skupinová a kooperativní výuka

V posledních letech se vedle pojmu skupinová výuka objevuje pojem kooperativní výuka (H. Kasíková). Je to také komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Velmi často bývá kooperativní výuka realizována ve skupinách. Proto ji můžeme s jistým zjednodušením považovat za formu skupinové výuky.

Pro skupinovou výuku jsou charakteristické tyto rysy:

- spolupráce žáků při řešení obvykle náročnější úlohy nebo problému,
- dělba práce žáků při řešení úlohy, problému,
- sdílení názorů, zkušeností, prožitků ve skupině,
- prosociálnost, tj. vzájemná pomoc členů skupiny,
- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce.

Naopak C. Basset, J. McWhirter, K. Kitzmiller považují v kooperativní výuce ve třídě za klíčové následující prvky:

- pozitivní závislost členů skupiny, tzn., že úspěšnost každého jednotlivého člena skupiny je závislá na úspěšnosti všech jejích ostatních členů,
- interakce žáků ve skupině „tváří v tvář“,
- individuální odpovědnost žáků za skupinovou spolupráci (její průběh, výsledky), včetně hodnocení přínosu jednotlivců pro společné řešení úlohy nebo problému,
- vývoj účinných sociálních dovedností,
- komunikace členů skupiny o zlepšování skupinového procesu.

(Maňák, Švec, 2003, s. 137-147)

3. Partnerská výuka

Partnerskou výukou se rozumí spolupráce žáků při učení v dyadických (dvoučlenných) jednotkách. V rámci frontální výuky partnerská výuka představuje krátkodobé pracovní společenství dvou žáků, usměrňované učitelem, podle jehož instrukcí žáci plní úkoly v souladu s celkovým vyučovacím postupem ve třídě.

Podstatou partnerské výuky je vzájemná spolupráce dvou žáků (sousedů v lavici), při níž si žáci vyměňují názory na řešení úloh, srovnávají své postoje, pomáhají v obtížných situacích, konverzují v cizím jazyce, opravují své chyby, kompenzují své nedostatky, atd.

Pro partnerskou výuku se osvědčují různé učební aktivity, které vlastně spontánně vyplývají ze sousedství dvou žáků (H. Meyer):

- opakování, procvičování a upevňování učiva,
- příprava a formulace otázek pro následný rozhovor nebo diskuzi,
- kontrola správnosti různých písemných elaborátů a artefaktů, domácích úkolů, atd.,
- shromažďování informací, údajů, příkladů, materiálů,
- společné zpracování některých cvičných úkolů, vyplňování pracovních listů,
- vzájemná spolupráce při zhotovování modelů, kreseb, při přípravě a provádění pokusů, zhotovování výrobků, pořizování zvukových nahrávek,
- práce u počítače,
- učební hry ve dvojicích, řešení hádanek,
- partnerský dialog o zadaném problému,
- cizojazyčná konverzace.

(Maňák, Švec, 2003, s. 14-151)

4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

Označení individuální práce žáka se i v odborné pedagogické terminologii používá ve více významech, o čemž svědčí paralelně se vyskytující synonyma, jako např. práce individualizovaná, samostatná, svobodná, volná, nezávislá, aj.

Ve vztahu k frontální výuce individuální práce žáka znamená vyčlenění určitého časového prostoru pro aktivní myšlenkovou nebo motorickou činnost jednotlivého žáka, která je plánována a řízena učitelem.

Základním nezbytným východiskem veškeré výchovně vzdělávací práce je aktivita žáka. Aktivitou ve výchovně-vzdělávacím procesu se rozumí zvýšená, intenzivní, spontánní nebo uvědomělá činnost žáka, jejímž cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a způsoby chování.

Stupně aktivity:

- aktivita vynucená,
- aktivita navozená,
- aktivita nezávislá,
- aktivita angažovaná.

Přínos samostatné práce žáků se vidí v tom, že žáci:

- se individuálně zapojují do výukových aktivit, realizují své nápady,
- učí se odpovědnosti, spoléhají na vlastní síly,
- volí si vlastní tempo práce, plánují a rozvrhují svůj čas a síly,
- podporuje se diferenciaci třídy, učitel se může individuálně věnovat některým žákům,
- respektují se specifické předpoklady jednotlivých žáků, jejich zaujetí, tvořivost.

(Maňák, Švec, 2003, s. 152-158)

5. Kritické myšlení

Rámcový vzdělávací program (2001) upřesňuje, že kritické myšlení není kutikulární téma, ani vyučovací předmět nebo projekt, který by se realizoval v určitém období. (P. Gavora) chápe zase kritické myšlení jako činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učiva a k vlastním závěrům. Kriticky myslet znamená uchopit myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, podrobit ji zdravému skeptickému posouzení, porovnat s jinými názory a s tím, co již o dané problematice vím, a posléze zaujmout vlastní stanovisko.

Kritické myšlení vychází z koncepce konstruktivistické psychologie a pedagogiky, podle níž člověk při učení nepřebírá hotové poznatky, ale konstruuje je na základě svých dřívějších zkušeností a dříve osvojených znalostí.

Ústředním momentem kritického myšlení je tzv. třífázový model učení, který kromě myšlenkových procesů zahrnuje **rozhodování, řešení problémů, a metodické aspekty:**

- 1) Fáze evokace – má vyvolat zájem o problematiku, jde o zjišťování, co žáci o tématu, problému vědí, co si myslí, že vědí. Následně žáci formulují své nejasnosti, otázky, výsledkem by mělo být zaujetí pro řešení úkolu.
- 2) Fáze uvědomění si významu – jejímž posláním je udržet zájem žáka a podnítit ho, aby sledoval i své myšlenkové postupy. Žák hledá nové informace, upřesňuje si své názory a konfrontuje je se svými původními představami.
- 3) Fáze reflexe – vede k prohloubení učiva. Žáci třídí, systematizují získané vědomosti a upevňují je tím, že je přetvářejí ve své poznatkové struktury a převádějí do smysluplného rámce souvislostí a vazeb. (Maňák, Švec, 2003, s. 159-163)

6. Brainstorming

Název této komplexní výukové metody je anglickým slovem. V českém překladu znamená brainstorming doslova „bouři mozků“ nebo také „útok na mozek, na myšlení“. V českém a slovenském prostředí se setkáváme také s pojmem „burza nápadů“.

Hlavním smyslem brainstormingu je vyprodukovat co nejvíce nápadů a potom posoudit jejich užitečnost. Není to tedy metoda zajišťující úplné dořešení problémů. Naopak, tvořivé vytvoření nápadů a návrhů řešení problému je velmi účinným východiskem pro další fáze a metody řešení daného problému.

Pravidla brainstormingu:

- 1) Nepřipouští se kritika žádných navrhovaných řešení, nápadů. Posuzování nápadu se odkládá až do další fáze.
- 2) Podporuje se naprostá volnost v produkci nápadů. Tato volnost produkce předpokládá neformální, tvůrčí klima ve třídě.
- 3) Pozornost je zaměřena na vyprodukování co nejvíce nápadů.
- 4) Každý návrh, nápad se musí zapsat.
- 5) Inspirovat se při vytváření nových nápadů již vyprodukovanými nápady. (Maňák, Švec, 2003, s. 164-167)

7. Projektová výuka

Projektová výuka (učení v projektech) částečně navazuje na metodu řešení problémů, jde však v ní o problémové úlohy komplexnější, o výukové záměry a plány, které mají vždy

také širší praktický dosah. Původní obecně koncipovaná idea projektové výuky byla postupně zpřesňována a konkretizována v pojetí, v němž se zdůrazňuje problémový charakter řešené úlohy a její společenská vázanost, přičemž téma by mělo iniciovat interdisciplinární spolupráci a spojovat práci hlavy a rukou.

Do popředí také vystupuje požadavek propojovat život, učení a práci, a to ve spolupráci učitelů, žáků, zainteresovaných rodičů, případně přizvaných expertů tak, aby vybraná témata mohla být řešena vzhledem ke společenským a současně individuálním potřebám.

Projekt můžeme vymezit jako komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je možno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu. (Maňák, Švec, 2003, s. 168-171)

8. Výuka dramatem

Výuka dramatem má svým charakterem blízko k inscenačním metodám. Odlišnost je hlavně v komplexnějším utváření výchovně-vzdělávacích situací, při němž se využívají základní principy a postupy dramatu a divadla.

Dle J. Valenty je tvořivé drama „improvizovaná, k předvádění určená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni učitelem k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti“.

Ve výchovně vzdělávacím procesu se všechny formy dramatické simulace a skutečnosti podílejí na formování celé osobnosti člověka, a to jsou zejména:

- dovednosti – drama rozvíjí dovednosti uměleckého charakteru, přispívá k formování speciálních dovedností, posiluje dovednost řešit problémy, evidentní je přínos pro zkvalitnění řečových a komunikativních schopností,
- fotografické vědomosti, a to z okruhu různých vyučovacích předmětů a oblastí života, facilituje jejich osvojení, motivuje učební proces,
- vztahy - vede k pochopení souvislostí mezi jevy a k jejich hlubšímu prožívání,
- teorie - podněcuje studium specifických společenských jevů, prostřednictvím analýzy rozmanitých situací,
- děje - odráží praxi života v jeho šíři i v objektivních podmínkách,

- postoje a hodnoty - vytváří, aktivuje, a silně ovlivňuje mravní postoje, hodnotové stupnice. (Maňák, Švec, 2003, s. 172-174)

9. Otevřené učení

Otevřené učení je termín, který není ještě jednoznačně ustálený, označující pedagogickou koncepci, která v návaznosti na reformní hnutí a alternativní školy usiluje o celkovou změnu výchovy a vzdělávání v současné škole tím, že jednak „otevívá školu dítěti“ podle jeho zájmů a schopností, jednak „otevívá školu navenek“, tj. k mimoškolnímu prostředí a podporuje žáka v plánování vlastního učení. (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš)

Hlavní tendence otevřeného učení je otevřít školu mimoškolnímu prostředí tak, aby výsledky práce školy byly přístupné demokratické kontrole a kritice, a na druhé straně umožnit škole vyjadřovat se ke konkrétním, škole přístupným společenským jevům a problémům.

Hlavní rysy otevřeného učení jsou:

- otevřenost pro aktivní, samostatnou práci žáků,
- otevřenost výuky, tj. prostupnost a spolupráce mezi jednotlivými vyučovacími předměty,
- otevřenost školy vůči prostředí (rodině, komunitě), tj. neformální plodná spolupráce. (Maňák, Švec, 2003, s. 175-177)

10. Učení v životních situacích

V našem pojetí komplexních metod učení v životních situacích reprezentuje proud moderní pedagogiky, který se jednak snaží kompenzovat školní zaměstnání zážitky ze skutečného života, jednak při učení posílit žákovu aktivitu, zkušenosti, zájmy a potřeby.

Podstatou učení v životních situacích je snaha přiblížit školu životu, nebo spíše opačně umožnit životu proniknout do školy. Tendenci propojit školu se životem musí odpovídat výběr vhodného učiva a volba témat, která vycházejí víc z životních souvislostí, než ze struktury vědeckých poznatků.

Příkladem vhodné situace, již je možno všestranně využít pro přirozené nenásilné učení, je např. školní výlet, který může být organizován jako poznávací projekt. Sledovat, pozorovat, případně zkoumat je možno na výletě mnoho jevů, které žákům přinášejí cenné

poznatky: použité dopravní prostředky (chování cestujících, čistota, jízdní řád, cena jízdného), ubytování a stravování (ochota personálu, kvalita služeb, hygiena), ekologické problémy (znečištění, vztah lidí k životnímu prostředí), charakter navštívené krajiny, kulturní památky ve městech, atd. (Maňák, Švec, 2003, s. 178-180)

11. Televizní výuka

Za prudkým rozvojem televizní techniky se však opožďovala a stále zaostává teorie televizní vzdělávací tvorby, neboť se dosud nepodařilo vytvořit nosnou koncepci výukové televize, prosadit ji jako relativně samostatný televizní žánr, neboť je často zaměňována s pořady publicistickými, dokumentárními, populárně-vědeckými nebo dokonce zábavnými.

Televizní výuka představuje specifické využití forem a technik televizního média ve výchovně-vzdělávacím procesu. Zprostředkovává na principu magnetického záznamu obrazového a zvukového signálu příslušné učivo a účelně je uspořádává do výukových struktur a forem tak, aby bylo dosaženo optimálních edukačních výsledků (R.W. Burns).

Podle formy audiovizuálního sdělení a charakteru kompoziční výstavby se v praxi osvědčilo následující třídění televizních pořadů:

1. Individuální nácvik (komunikativních, pracovních dovedností)
2. Kolektivní nácvik (mikroteaching v přípravě učitelů)
3. Návod ke cvičení, instruktáž (bezpečnost práce v laboratoři)
4. Exkurzní pořad (zeměpisná vycházka, geologický průzkum)
5. Metodický pořad (problémová výuka, didaktické prostředky)
6. Populárně-vědecký pořad (informace o nových objevech, metodách)
7. Metodicky upravená reportáž (konfliktní situace ve výuce)
8. Metodicky neupravená reportáž (výchovné situace zachycené skrytou kamerou)
9. Dokument (činnost málotřídní školy)
10. Inscenace (záznam z divadelního představení)
11. Výukový kurs (jazyková výuka)
12. Krátký záznam nějakého jevu, tzv. trigger (průběh chemické reakce)

(Maňák, Švec, 2003, s. 181-185)

12. Výuka podporovaná počítačem

V základech dnešních počítačových systémů a internetové sítě můžeme najít principy kybernetiky a podněty kybernetické pedagogiky, která obohatila učení a vyučování z hlediska informačně psychologického a z aspektu technologie řízení (H.G. Frank).

Za jeden ze základních požadavků na vzdělání moderního člověka se považuje počítačová gramotnost, která mu má umožnit zvládat narůstající rozsah informací a pomocí počítačů umožnit řešit i velmi složité úkoly.

Využití počítačů ve škole je mnohostranné, neboť může zajišťovat informační systém školy, poskytuje strategické informace pro pedagogické pracovníky, je encyklopedickým zdrojem informací, pro učitele slouží také jako operační prostředek a diagnostický nástroj, pro všechny zájemce poskytuje obecné programy.

Stále více se uplatňuje počítačová podpora výuky; uveďme tyto možnosti (J. Slavík, J. Novák):

- multimediální programy,
- simulační programy, modelování,
- testovací programy,
- výukové programy,
- informační zdroje,
- videokonference,
- distanční formy výuky,
- virtuální realita.

Z hlediska výukových metod se počítač nejvíce uplatňuje při prezentaci výukových programů, podle nichž žák postupuje buď samostatně, nebo pod supervizí učitele. (Maňák, Švec, 2003, s. 186-189)

13. Sugestopedie a superlearning

Sugestopedie vděčí za svůj vznik bulharskému psychiatru a terapeutovi G. Lozanovovi, který se už v roce 1963 začal zabývat psychologicko-fyziologickými základy sugesce a jejím vlivem na učební procesy (sugesce – z lat. suggero, suggeri, suggere – podložit, přidávat).

Podle G. Lozanova je sugesce neoddelitelnou součástí každého komunikačního aktu, může aktivizovat nebo tlumit myšlení, podílí se na emocionálním a myšlenkovém životě člověka.

Sugesce se představuje ve třech formách:

- sugesce nezáměrná,
- sugesce záměrná ze strany učitele, ale nezáměrná ze strany žáků,
- sugesce záměrná ze strany učitele i přijímána žáky.

Dále se uvádějí tři nejdůležitější sugestopedické principy výuky:

- radost a nenásilnost, odstranění napětí,
- jednota vědomého a podvědomého učení,
- příjemná atmosféra výuky, sugestivní vzájemný vztah učitele a žáků.

Rozvinutím sugestopedických postupů vznikla jejich obměna s názvem superlearning (zvýšené učení). J. Gnitecky vymezuje superlearning jako nestresový systém učení, který umožňuje dosahovat vyšších výsledků učení. O vyšších výsledcích lze hovořit tehdy, kdy výkon (chápán jako změna dosažená učením) je větší než příčiny, které změnu vyvolávají.

Školní superlearning má několik fází:

1. fáze přípravy – překonání psychologických bariér a myšlenkových bloků,
2. fáze projekce – transformace učebního materiálu pomocí připravených integrovaných školních úloh,
3. fáze realizace – recepce učiva v relaxovaném stavu, vytváření nestereotypních asociací,

4. fáze shrnutí – opakovaná aktivace učiva, analýza výsledků, rozšiřování a zobecňování učiva,
5. fáze plánování – příprava na pokračování práce ve škole i doma, vnitřní motivace pro další žádoucí aktivity. (Maňák, Švec, 2003, s. 191-194)

14. Hypnopedie

Hypnopedie (z řec. hypnos spánek) je výraz pro proces výuky, který probíhá ve stavu (hypnotického) spánku na základě sugestivního působení. U laiků je hypnopedie spojována s přehnaným očekáváním snadného úspěchu, odborníky je posuzována kriticky.

V běžné školní praxi je hypnopedie nerealizovatelná, ale její některé aspekty nejsou ani obvyklým edukačním metodám zcela cizí.

Ovlivňování v přirozeném nebo hypnotickém spánku se využívá nejen pro zkvalitnění výuky, ale i pro výchovu a převýchovu lidí. Dobrých výsledků se dosáhlo nejen při odstraňování záporných návyků (lhaní, kouření), ale též při upevňování kladných návyků a žádoucích rysů osobnosti (přesnost, vytrvalost).

Pro efektivní výsledky hypnopedie jen nutno vytvořit a zajistit náročné podmínky, bez nichž je hypnopedie neúčinná. Navíc hypnopedie je součástí celkového učebního procesu, který dovršuje tím, že osvojované učivo uceluje, prohlubuje a upevňuje. (Maňák, Švec, 2003, s. 195-196)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 NEJČASTĚJŠÍ CHYBY V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI ZPŮSOBUJÍCÍ ZTRÁTU ZÁJMU ŽÁKŮ

Hlavním cílem praktické části této práce bude zjistit chyby v pedagogické komunikaci, které způsobují ztrátu zájmu žáků o probíranou látku. Vedlejším cílem práce bude zjistit jaký druh výkladu (výuky) je u žáků na základních a středních školách nejoblíbenější.

5.1 Cíle výzkumné části

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bude zjistit a upozornit na chyby v pedagogické komunikaci, které způsobují ztrátu zájmu žáků o probíranou látku a u některých i ztrátu zájmu o studium. Bude důležité ukázat, jestli tyto chyby mají negativní vliv na výchovně vzdělávací proces. Zaměříme se zde na chyby, jako jsou nedostatečná motivace žáků ke studiu ze strany pedagogů a nesrozumitelnost a složitost vyjadřování učitele při výkladu a vliv těchto chyb na ztrátu motivace o studium a ztrátu zájmu o probírané učivo.

5.2 Hypotézy výzkumného problému

H1: Předpokládá se, jestliže učitel při výkladu mluví nespisovně a příliš hlasitě, ztrácí žáci o výklad zájem.

H2: Předpokládá se, že pokud učitel mluví při výuce nesrozumitelně (rychle, potichu, používá cizí slova), žák ztrácí zájem o probírané učivo.

H3: Předpokládá se, že žákovi při výkladu nového učiva vyhovuje skupinová práce.

H4: Předpokládá se, jestliže učitel přednáší látku složitě a nezaujatě, ztrácí žák o látku zájem a musí se ji doučit jiným způsobem.

5.3 Volba a zdůvodnění použitých technik a metod

Vzhledem k velikosti výzkumného vzorku a počtu respondentů byla zvolena metoda výzkumu formou dotazníkového šetření s následnou kvantitativní analýzou vyhodnocení jednotlivých problémů.

Položky v dotazníku jsou zaměřeny do několika zkoumaných oblastí. Dotazník obsahuje jak otázky uzavřené, tak i otázky otevřené. Dotazník má celkem 9 otázek, které jsou formulovány tak, aby byly respondentům co nejvíce srozumitelné. Pro ověření

správnosti otázek byl dotazník nejprve předložen menšímu počtu respondentů, po kterém byl upraven tak, aby byl srozumitelný pro všechny kategorie respondentů. Počet otázek v dotazníku je nízký a otázky jsou jasně a stručně formulovány. Vzhledem k tomu, že respondenti budou i žáci na základních školách, velký počet otázek, složitost otázek nebo užití cizích slov v dotazníku, by způsobil to, že by mu žáci nerozuměli, nebo by jej nedokončili právě z důvodu velkého počtu otázek.

Dále bude výzkum doplněn o moje osobní poznatky získané pozorováním ve školních třídách a samozřejmě i doplněn o poznatky získané rozhovory s některými žáky.

5.4 Analytická jednotka

Výzkumný vzorek bude tvořen žáky základních a středních škol v Jihomoravském kraji. Respondenti budou vybíráni ze žáků na základní škole v Lysicích a gymnáziu v Boskovicích. Na základní škole v Lysicích budou respondenti z řad žáků šesté a deváté třídy, v případě gymnázia v Boskovicích z řad žáků primy a maturitního ročníku. Zajímavé bude v těchto dvou směrech srovnání dotazníkového šetření u stejné věkové skupiny, tj. žáků lysické základní školy s žáky studujícími na gymnáziu v Boskovicích.

Zajímavé bude také srovnání odpovědí žáků nejmladších a nejstarších, takřka dospělých, kde bude pravděpodobně znát rozdíl v odpovědích, daný věkovým rozdílem těchto respondentů. K tomuto srovnání budou užita data od žáků studujících na Gymnáziu Boskovice.

5.5 Metody zpracování dat

Data získaná průzkumem byla tříděna a analyzována. Analýzy dat byly zaměřeny na četnosti a procentuální zastoupení. Četnosti a procentuální zastoupení byly tříděny podle věku a typu školy. Výsledky šetření jsou zpracovány do tabulek a grafů. Z jednotlivých zvolených grafů a tabulek jsou vyvozovány závěry.

5.6 Interpretace výsledků výzkumu

Respondenti byli tvořeni žáky základních a středních škol, kdy byly rozděleny do čtyř skupin a to na žáky:

- Gymnázium Boskovice – prima
- Základní škola Lysice - 6. ročník
- Základní škola Lysice - 9. ročník
- Gymnázium Boskovice - maturitní ročník

Z gymnázia v Boskovicích z primy se z 60 předložených dotazníků vrátilo 50 vyplněných dotazníků.

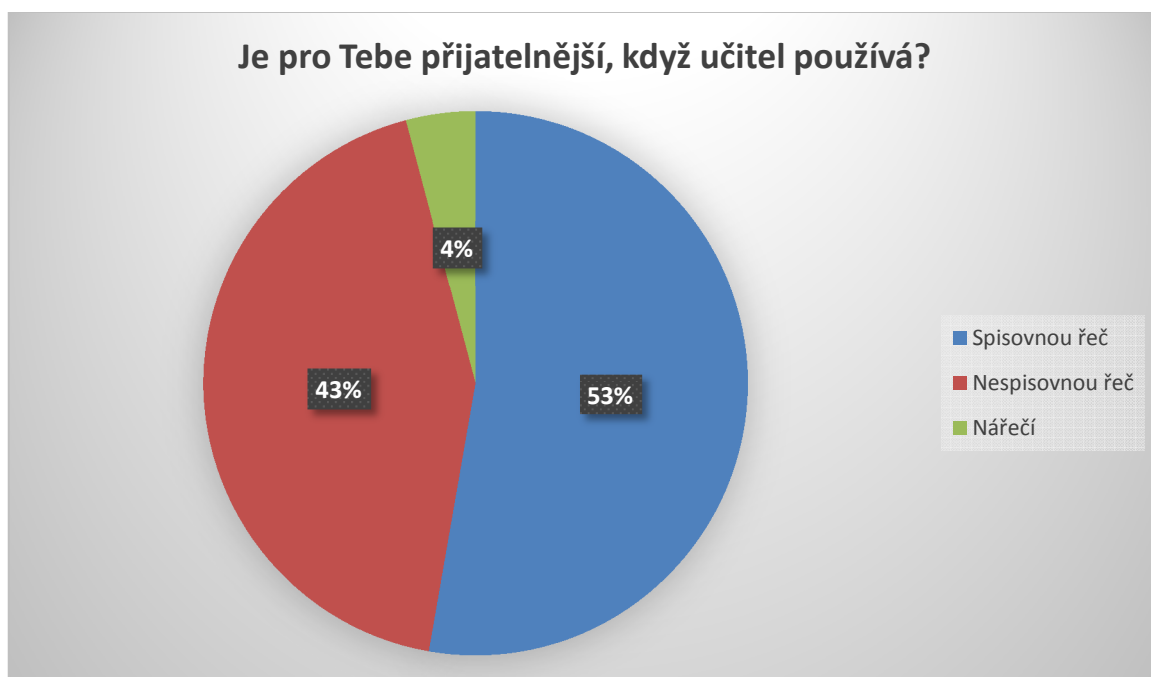
Ze základní školy v Lysicích z 6. ročníku se z předložených 60 dotazníků vrátilo 53 dotazníků.

Ze základní školy v Lysicích z 9. ročníku se z předložených 60 dotazníků vrátilo 56 dotazníků.

Z gymnázia v Boskovicích z maturitního ročníku se z 60 předložených dotazníků vrátilo 59 vyplněných dotazníků. Dotazníky zůstaly buď částečně, nebo úplně nevyplněny, nebo byly zničeny nebo úmyslně vyplněny tak, aby se nedaly vyhodnotit. Některé otázky v dotaznících a to hlavně otázky otevřené, byly vyplněny tak, že vytvářeli více odpovědí. Dle toho byli i dotazníky vyhodnocovány. Bohužel i některé uzavřené otázky v dotaznících zůstaly nevyplněny.

Otázky č. 4, 8, 9 byly koncipovány jako otevřené a proto se každý z žáků k nim mohl vyjádřit dle své svobodné vůle. Vzhledem k tomu, že dotazníky byly anonymní, byly často v odpovědích zaznamenány i hanlivé a urážlivé výrazy, které směřovaly hlavně k vyučujícím pedagogům. Takovéto odpovědi nebyly samozřejmě do výzkumu započítány. Do výzkumu byly započítány nejčastější odpovědi na tyto otevřené otázky, které se ve většině případů u těchto typů otázek vyskytovaly.

Graf č. 1. Přijatelnější způsob výkladu – celkové vyhodnocení

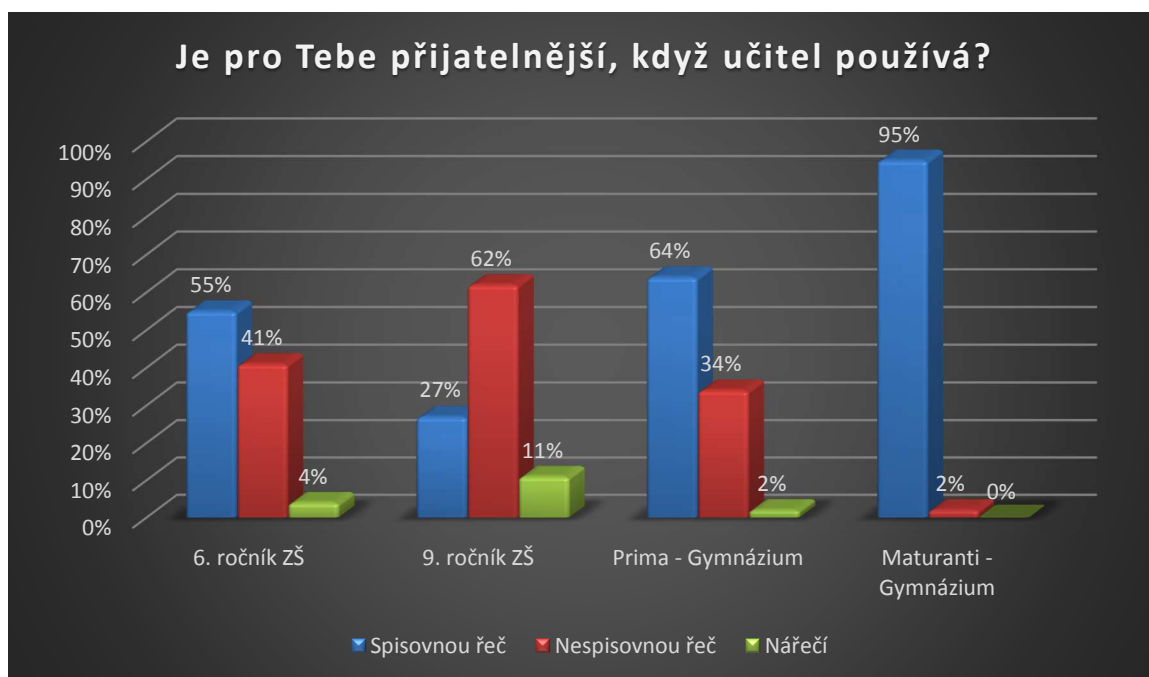


Z odpovědí vyplývá, že nejvíce žáků při výkladu učitele upřednostňuje spisovnou řeč a to 53 %. Dále menší polovina žáků a to 43 % při výkladu učitele má raději, když učitel používá nespisovnou řeč a 4 % žáků vyhovuje, když učitel mluví nářečím.

Zjištěné výsledky mne nepřekvapili a považuji je za optimální. Přece jen, většina žáků preferuje při výuce spisovnou řeč, protože mají zájem se naučit mluvit řádně a spisovně a spisovný jazyk by pro ně měl být základem veškerého vzdělání.

To, že i velká část preferuje při výuce nespisovnou řeč, je dle mého názoru dáno změnou životního stylu a také výchovou v rodině a v různých skupinách. Bohužel, když to dítě slyší doma i mezi kamarády, je mu tento styl mluvení bližší.

Graf č. 2. Přijatelnější způsob výkladu – jednotlivé vyhodnocení



Z odpovědí mezi jednotlivými ročníky vyplývá, že největší počet žáků, kteří upřednostňují při výkladu spisovnou řeč, se nachází v maturitních ročnících gymnázia a to 95 %. Dále jsou to žáci z gymnázia z primy, kteří jsou pro spisovnou řeč s 64 %. Poté žáci základní školy 6. ročníku s 55 %. A nejmenší zájem o spisovnou řeč při výkladu mají žáci 9. ročníku základní školy s 27 %.

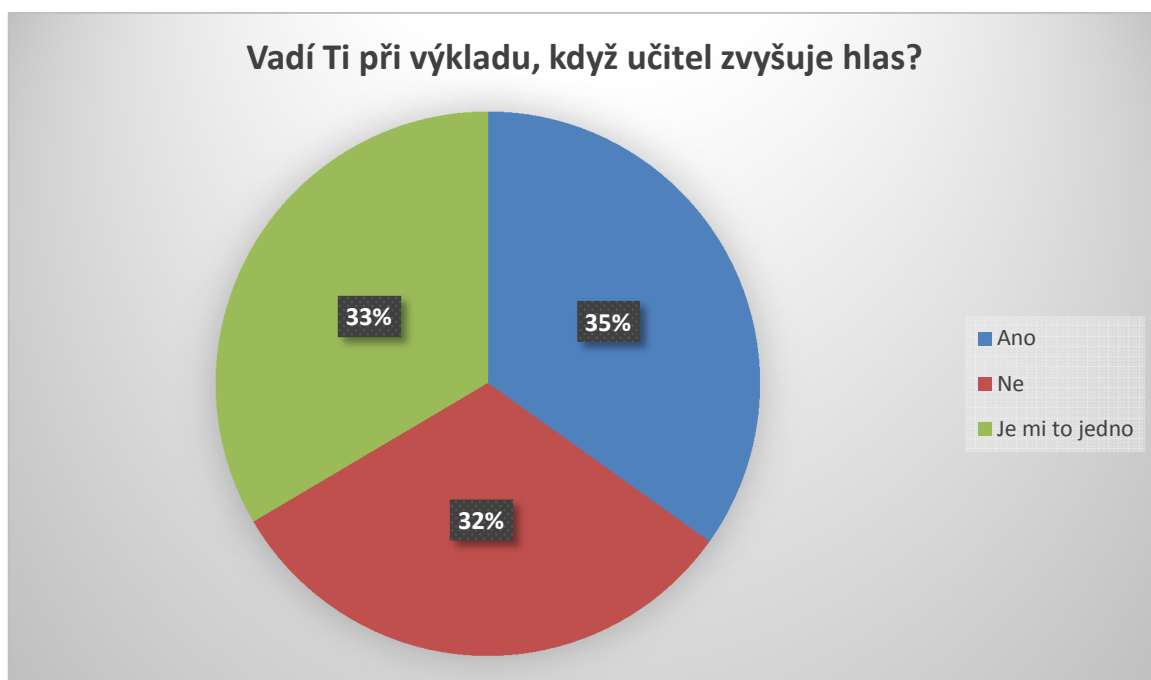
Nejvíce žáků, kterým vyhovuje používání nespisovné řeči při výuce je z 9. ročníku základní školy a to celých 62 %. Poté žáci 6. ročníku základní školy s 41 %. Dále žáci z gymnázia z primy a to 34 % a na posledním místě jsou to žáci z maturitních ročníku gymnázia a to pouhé 2 %.

Pro užívání nářečí při výkladu bylo nejvíce žáků z 9. ročníku základní školy a to 11 %. Dále žáci 6. ročníku základní školy se 4 % a žáci gymnázia z primy z 2 %. Z žáků maturitního ročníku gymnázia není pro užívání nářečí při výkladu nikdo.

Výsledky v této oblasti napříč jednotlivými ročníky mne opět nepřekvapili. Žáci 6. ročníku základní školy a z primy gymnázia jsou stejného věku a mají o vzdělání a výuku zájem. S tímto zájmem je samozřejmě spojená spisovná mluva. Žáci maturitního ročníku gymnázia musí mít ke spisovné mluvě vztah z důvodu výběrovosti žáků studujících na této škole.

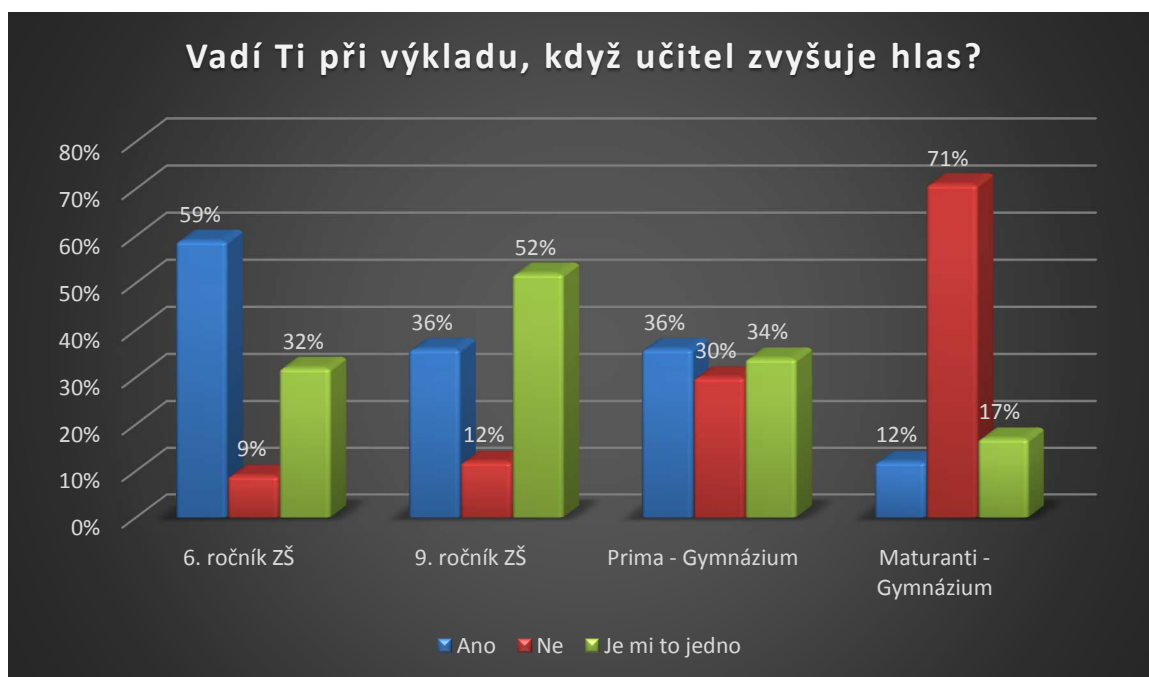
Skutečnost, že žáci 9. ročníku základní školy preferují spíše nespisovnou řeč, je také fakt, který lze předpokládat. Zde dle mého názoru hraje hlavní roli hlavně věk studentů a s ním i období dospívání, kdy dochází k zásadním tělesným změnám.

Graf č. 3. Zvyšování hlasu pedagoga – celkové vyhodnocení



Z odpovědí vyplývá, že 35 % žáků při výkladu vadí, když učitel zvyšuje hlas. 33 % žáků je jedno, když učitel při výkladu zvyšuje hlas a 32 % žáků nevadí, když učitel při výkladu zvyšuje hlas.

Graf č. 4. Zvyšování hlasu pedagoga – jednotlivé vyhodnocení



Z odpovědí mezi jednotlivými ročníky vyplývá, že zvyšování hlasu při výkladu vadí nejvíce žákům 6. ročníku základní školy a to 59 %. Za nimi jsou žáci 9. ročníku základní školy a žáci primy z gymnázia a to se 36 %. Nejméně zvyšování hlasu při výkladu vadí maturantům gymnázia a to pouhým 12 %.

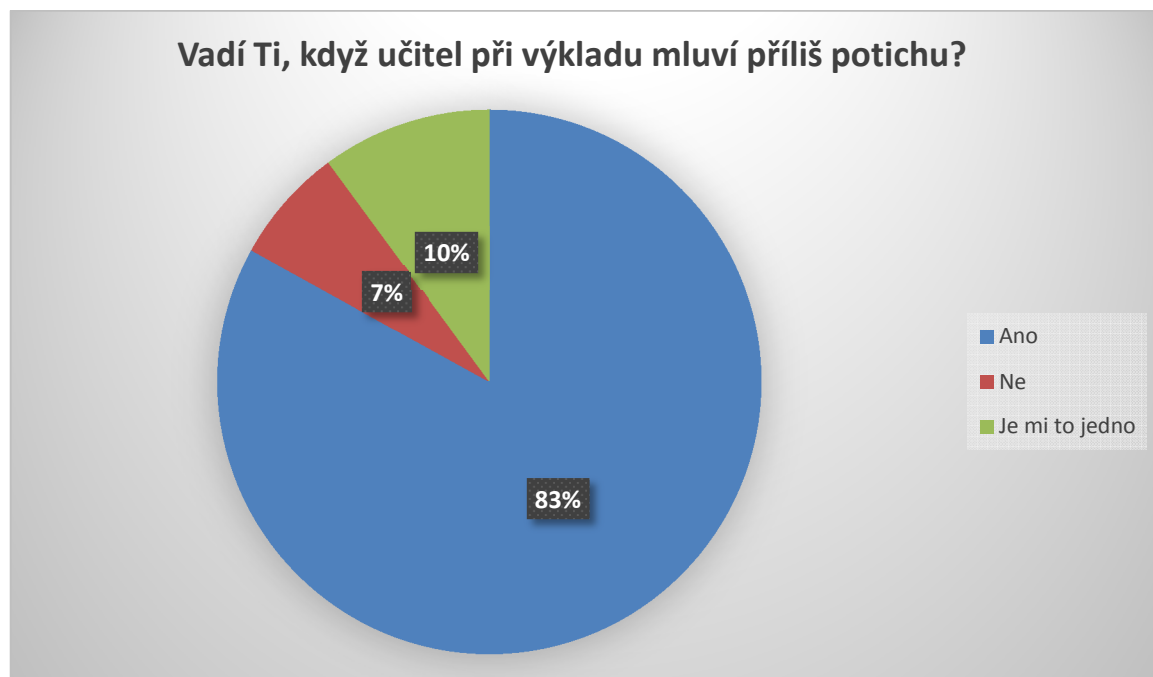
Naopak zvyšování hlasu při výkladu nevadí žákům maturitního ročníku gymnázia a to 71 %. Poté žákům primy gymnázia a to 30 %. Dále žákům 9. ročníku základní školy a to 12 %. A nejmenšímu počtu žáků nevadí zvyšování hlasu při výkladu žákům 6. ročníku základní školy a to 9 %.

Odpověď „Je mi to jedno“ byla zaznamenána nejčastěji u žáků 9. ročníku základní školy a to v 52 %. Dále se umístili žáci primy z gymnázia a to s 34 %. Poté následovaly žáci 6. ročníku základní školy se 32 % a jako poslední žáci gymnázia maturitního ročníku se 17 %.

Výsledky v této oblasti jsou opět předvídatelné, neboť mladší žáci při výuce nesnáší, když učitel zvyšuje hlas, někdy na ně i křičí. Toto je způsobeno nízkým věkem studentů, kteří v tomto věku mají ještě určitý „respekt a strach“ z vyučujících“. U maturitního ročníku

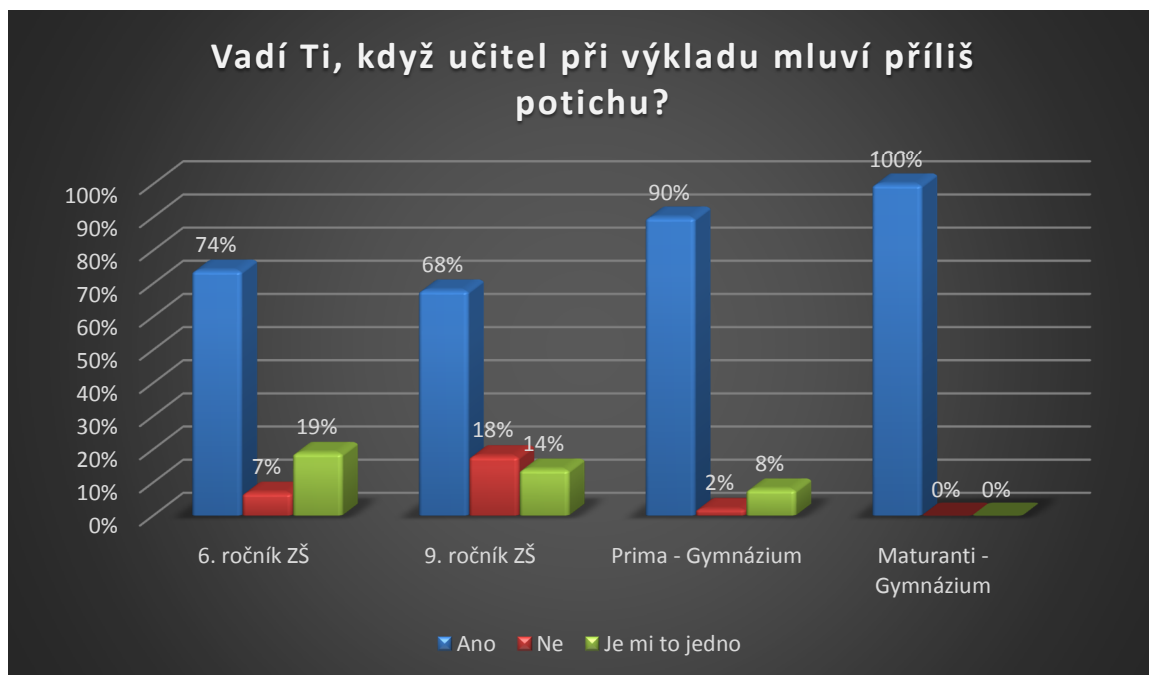
jsou již studenti téměř dospělí a tudíž jsou po dobu svých studií zvyklí na to, že učitel při výuce zvyšuje hlas a toto zvyšování hlasu jim již nevadí.

Graf č. 5. Tichý výklad pedagoga – celkové vyhodnocení



Z odpovědí vyplývá, že naprosté většině žáků a to 83 % při výkladu vadí, když učitel mluví příliš potichu. 10 % žáků je jedno, jestli učitel mluví při výkladu příliš potichu a 7 % žáků nevadí, když učitel při výkladu mluví příliš potichu.

Graf č. 6. Tichý výklad pedagoga – jednotlivé vyhodnocení



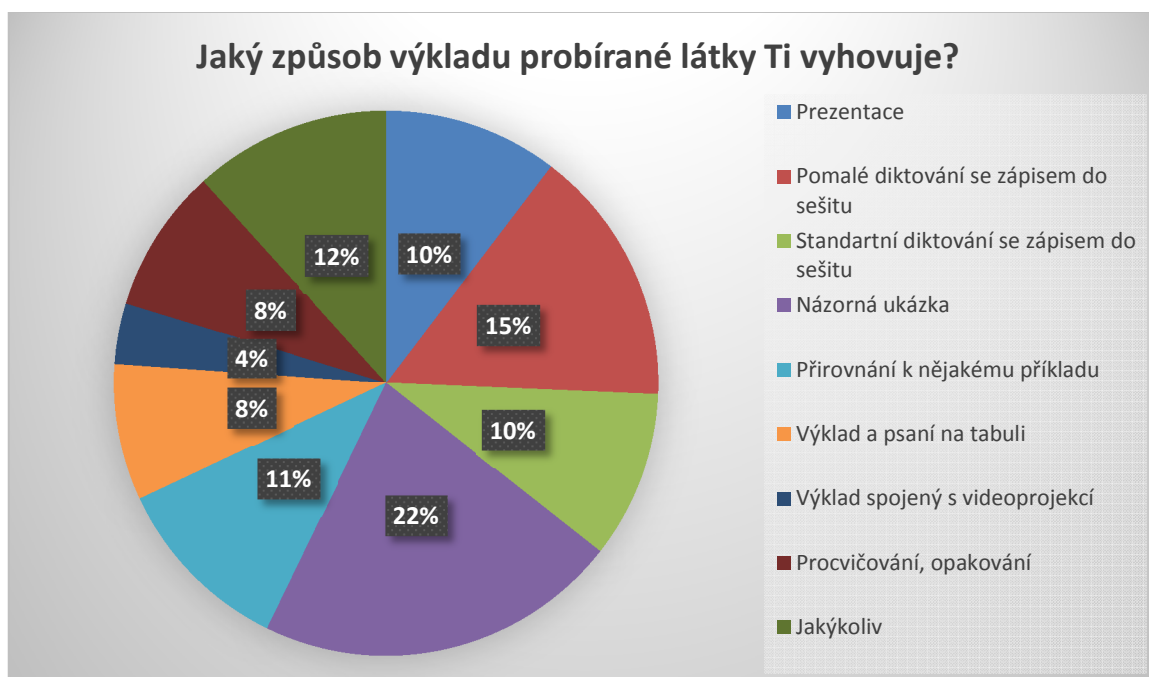
Z odpovědí mezi jednotlivými ročníky vyplývá ta skutečnost, že učitel, který mluví při výkladu příliš potichu nejvíce vadí žákům maturitního ročníku gymnázia a to plnými 100 %. Dále tato skutečnost nejvíce vadí žákům primy gymnázia a to 90 %. Poté jsou se 74 % žáci 6. ročníku základní školy a nakonec žáci 9. ročníku základní školy se 68 %.

18 % žáků 9. ročníku základní školy nevadí, že učitel mluví při výkladu příliš potichu. Dále následují žáci 6. ročníku základní školy se 7 %. Po nich se umístily žáci primy gymnázia a to se 2 %. U žáků maturitního ročníku gymnázia se k této skutečnosti nepřihlásil nikdo 0 %.

Odpověď „Je mi to jedno“ byla zaznamenána nejčastěji u žáků 6. ročníku základní školy a to v 19 %. Dále se umístili žáci 9. ročníku základní školy a to s 14 %. Poté následovali žáci gymnázia z primy s 8 %. U žáků maturitního ročníku gymnázia se k této skutečnosti nepřihlásil nikdo 0 %.

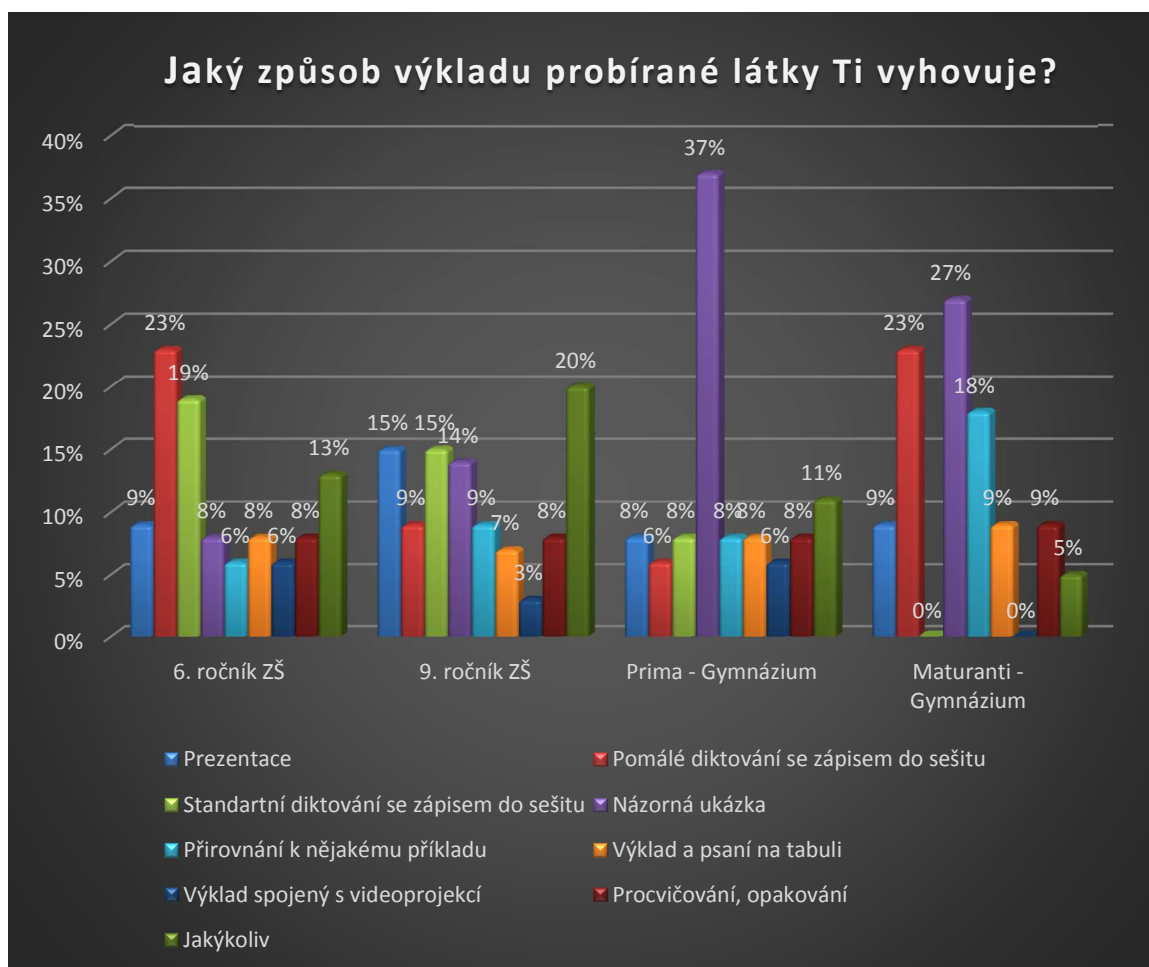
V tomto případě výsledek dopadl zcela dle očekávání, kdy se ani jednomu věkovému spektru nelíbí, že učitel při výuce mluví příliš potichu. Většina žáků je totiž ve škole z toho důvodu, aby se něčemu naučila a pokud učitele neuslyší, ničemu se nenaučí.

Graf č. 7. Způsob výkladu probírané látky – celkové vyhodnocení



Z odpovědí vyplývá, že nejlepší způsob výkladu pro více než pětinu žáků a to 22 % je názorná ukázka. Poté je to pomalé diktování se zápisem do sešitu a to upřednostňuje 15 % žáků. Dále 12 % žáků vyhovuje jakýkoliv způsob výkladu. 11 % žáků má ráda přirovnání k nějakému příkladu. 10 % žáků upřednostňuje standartní diktování se zápisem do sešitu a prezentaci. Pro 8 % žáků je nejlepší výklad a psaní na tabuli a procvičování a opakování. A nakonec pro 4 % žáků je vhodný výklad spojený s videoprojekcí.

Graf č. 8. Způsob výkladu probírané látky – jednotlivé vyhodnocení



Z odpovědí mezi jednotlivými ročníky vyplývá, že pro 6. ročník základní školy je nejpřijatelnější způsob výkladu probírané látky „Pomalé diktování se zápisem do sešitu“, kdy se pro tento způsob výkladu vyjádřila více než pětina žáků a to 23 %. Zatímco „Přirovnání k nějakému příkladu a výklad spojený s videoprojekcí“ uznává jako nevhodnější způsob výkladu pouhých 6 % žáků.

Pro 9. ročník základní školy je zase nejlepší způsob výkladu „Jakýkoliv“ a to 20 % a nejméně vhodný způsob výkladu je stejně jako pro žáky 6. ročníku základní školy a to „Výklad spojený s videoprojekcí“ a to pouhých 3 %.

Žáci gymnázia primy mají za nejlepší způsob výkladu „Názorné ukázky“ a to celých 37 %. Za nejméně vhodný způsob výkladu mají zase „Pomalé diktování se zápisem do sešitu a výklad spojený s videoprojekcí“ a to 6 %.

Studenti maturitního ročníku gymnázia mají za nejvhodnější způsob výkladu „Názorné ukázky“ a to 27 %. „Standartní diktování se zápisem do sešitu“ zase neoznačil nikdo z oslovených studentů – 0 %.

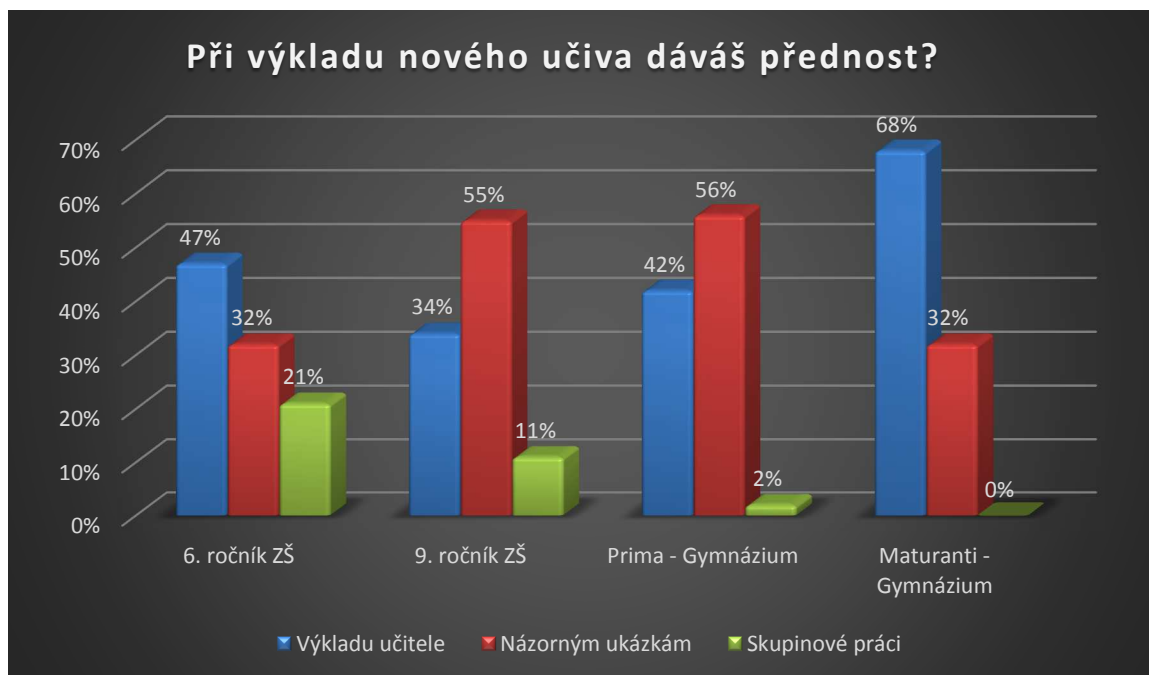
U této otázky, která byla otevřená, si respondenti volili formu odpovědi dle svého uvážení. I v tomto případě dopadly výsledky dle mého očekávání, kdy u všech ročníků zvítězila názorná ukázka kromě 6. ročníku základní školy, kde žáci preferují pomalé diktování se zápisem do sešitu, z důvodu postupného pomalého zapisování a pozdějším nastudování zapsaných informací.

Graf č. 9. Výklad nového učiva – celkové vyhodnocení



Z odpovědí vyplývá, že nejvíce žáků při výkladu nového učiva upřednostňuje výklad učitele a to 49 %. Dále menší polovina žáků a to 43 % dává přednost názorným ukázkám a nejméně žákům vyhovuje skupinová práce – 8 %.

Graf č. 10. Výklad nového učiva – jednotlivé vyhodnocení



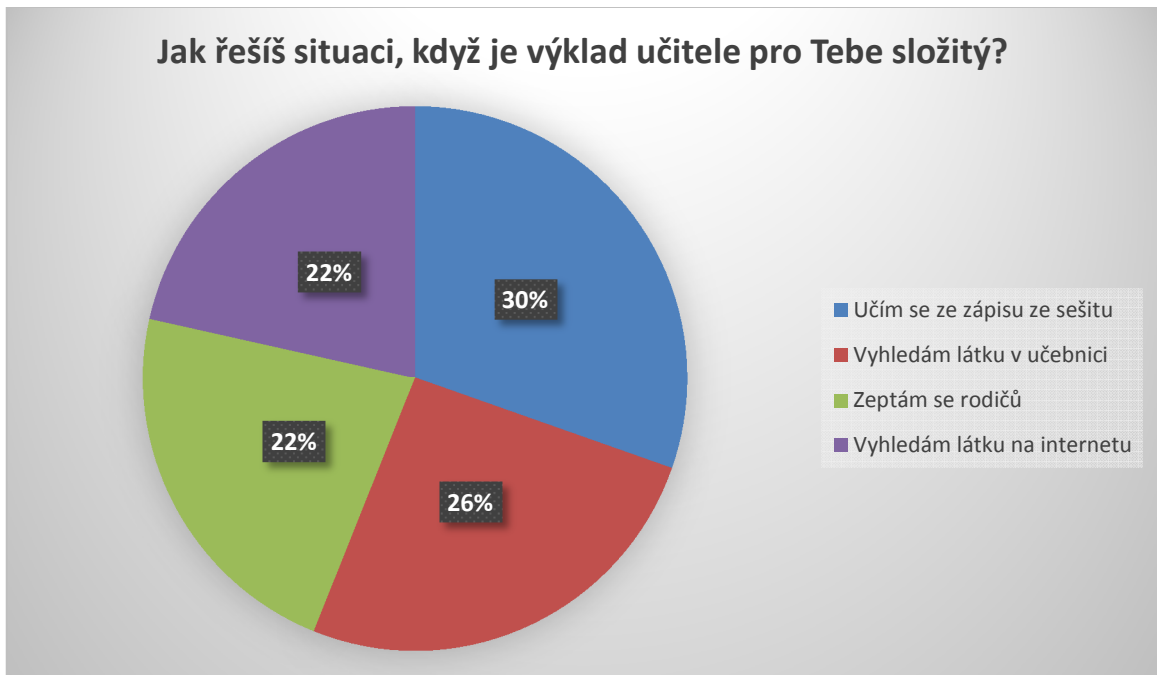
Z odpovědí mezi jednotlivými ročníky vyplývá, že při výkladu nového učiva dávají přednost výkladu učitele nejvíce žáci maturitního ročníku gymnázia a to 68 %. Za nimi se nacházejí žáci 6. ročníku základní školy se 47 %. Po nich se umístili žáci gymnázia primy a to 42 % a na posledním místě jsou žáci 9. ročníku základní škol y se 34 %.

Názorné ukázky jsou nejlepší pro žáky z primy gymnázia a to 56 %. Po nich těsně následují žáci 9. ročníku základní školy s 55 %. A na poslední příčce se shodně umístili žáci 6. ročníku základní školy a maturitního ročníku gymnázia a to 32 %.

Pro skupinovou práci jsou nejvíce žáci 6. ročníku základní školy a to 21 %. Poté žáci 9. ročníku základní školy a to s 11 %. A na posledních dvou příčkách jsou žáci gymnázia primy se 2 % a žáci maturitního ročníku gymnázia s 0 %.

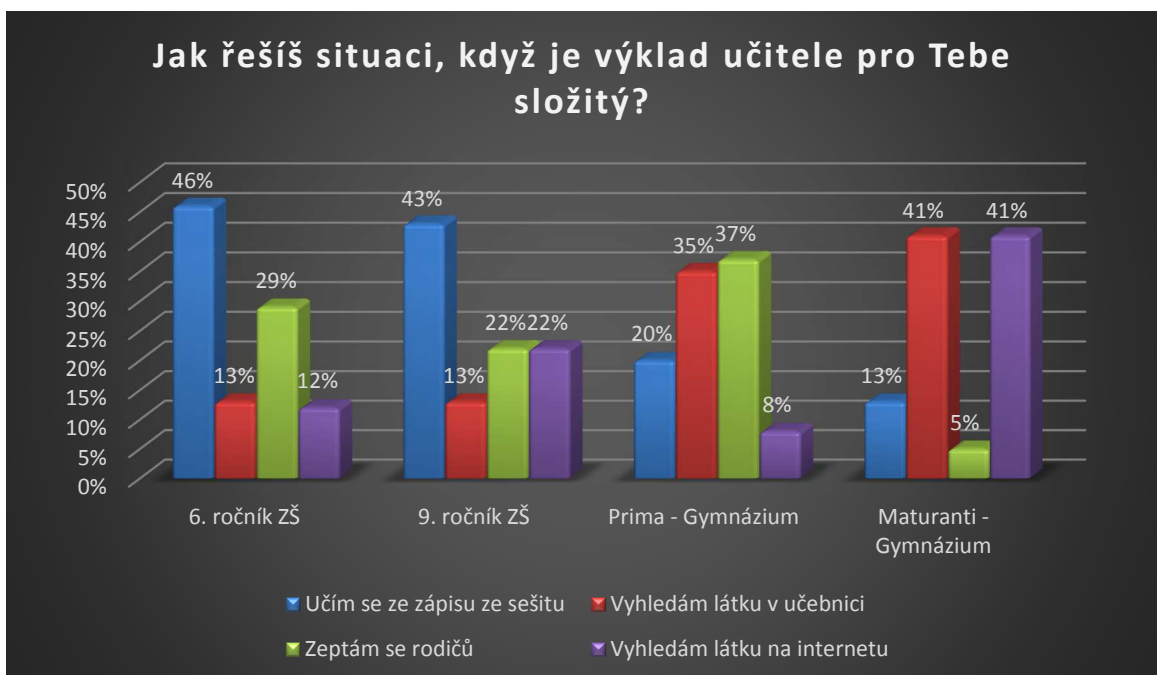
Reakce respondentů byly u tohoto bodu neočekávané, neboť v celkovém součtu zvítězil výklad učitele. Zde jsem sám předpokládal, že budou žáci preferovat spíše „skupinovou práci, neboť poskytuje větší zábavu, rozhled a hlavně spolupráci.

Graf č. 11. Řešení složitosti výkladu – celkové vyhodnocení



Z odpovědí vyplývá, že nejvíce žáků řeší situaci, když je pro ně výklad učitele složitý, tak, že se učí ze zápisu ze sešitu a to 30 %. 26 % žáků tuto situaci řeší tak, že vyhledá látku v učebnici. A 22 % studentů si vyhledají látku na internetu nebo se zeptají rodičů.

Graf č. 12. Řešení složitosti výkladu – jednotlivé vyhodnocení



Z odpovědí mezi jednotlivými ročníky vyplývá, že nejvíce se ze zápisu ze sešitu učí žáci 6. ročníku základní školy a to 46%. Po nich těsně následují žáci 9. ročníku základní školy a to 43 %. Ze zápisu ze sešitu se na gymnáziu v primě učí pouhá pětina žáků a to 20 % a nejméně se ze zápisu ze sešitu učí maturitní ročníky gymnázia 13% žáků.

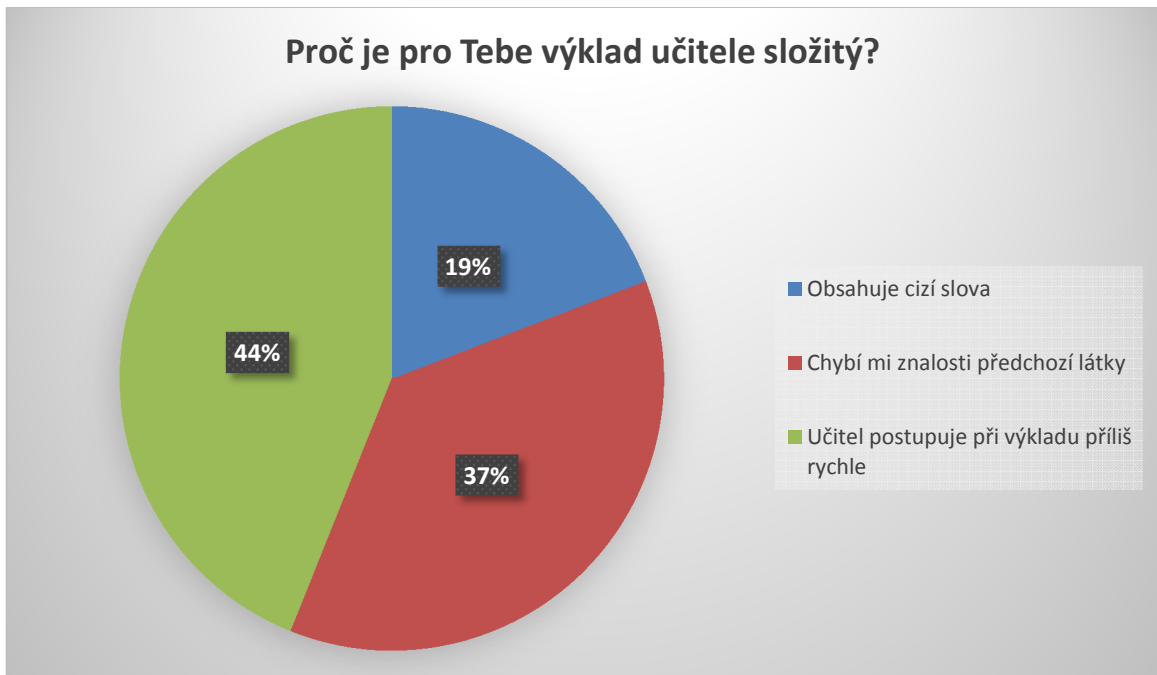
Celých 41 % žáků maturitních ročníků vyhledává látku v učebnici. Tito jsou následování žáky gymnázia z primy a to 35 %. Na posledních dvou místech se umístili žáci 6. a 9. ročníku základní školy, kteří vyhledávají látku v učebnici v 13 % případů.

Situaci, kdy je pro žáky výklad učitele složitý, řešili možností „zeptat se rodičů“ nejčastěji žáci primy gymnázia a to 37 %. Dále žáci 6. ročníku základní školy a to 29%. Dále žáci 9. ročníku základní školy a to 22% a nejméně žáků se ptá rodičů z maturitních ročníků gymnázia a to 5 % žáků.

Nejčastěji vyhledávají látku na internetu maturanti z gymnázia a to v 41 %. Dále žáci 9. ročníku základní školy a to 22 %. Po nich následují žáci 6. ročníku základní školy se 12 % a nejméně vyhledávají látku na internetu žáci z primy gymnázia 8%.

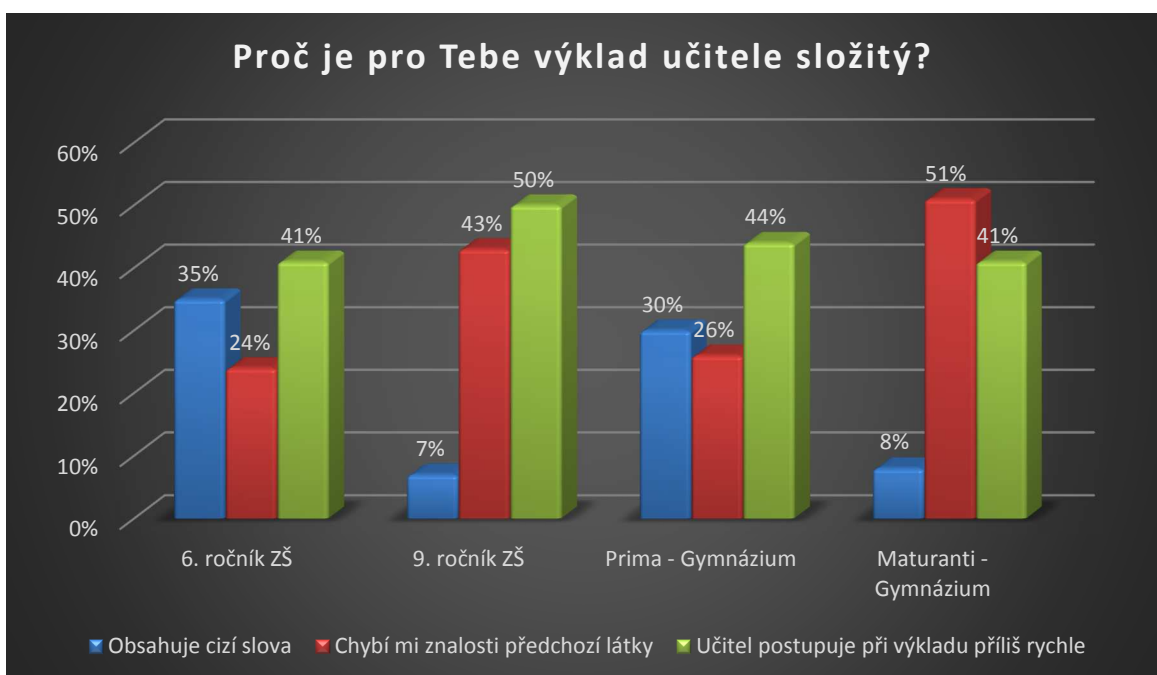
Zde výsledky ukázaly na zajímavý jev a to ten, že žáci ze základní školy si látku spíše nastudovali ze zapsaných poznámek ze sešitu a žáci z gymnázia si látku nastudovali spíše z učebnice nebo z internetu. Dle mého názoru v tomto případě hraje roli způsob výuky a také práce s textem a multimédií, která je na gymnáziu i s lepšími finančními prostředky na lepší úrovni.

Graf č. 13. Složitost výkladu – celkové vyhodnocení



Z odpovědí vyplývá, že pro většinu žáků je výklad učitele příliš složitý z toho důvodu, že učitel postupuje při výkladu příliš rychle a to v 44%. Dále většímu počtu žáků chybí předchozí znalosti látky a to v 37%. Pro 19% respondentů je výklad složitý z toho důvodu, že obsahuje cizí slova.

Graf č. 14. Složitost výkladu – jednotlivé vyhodnocení



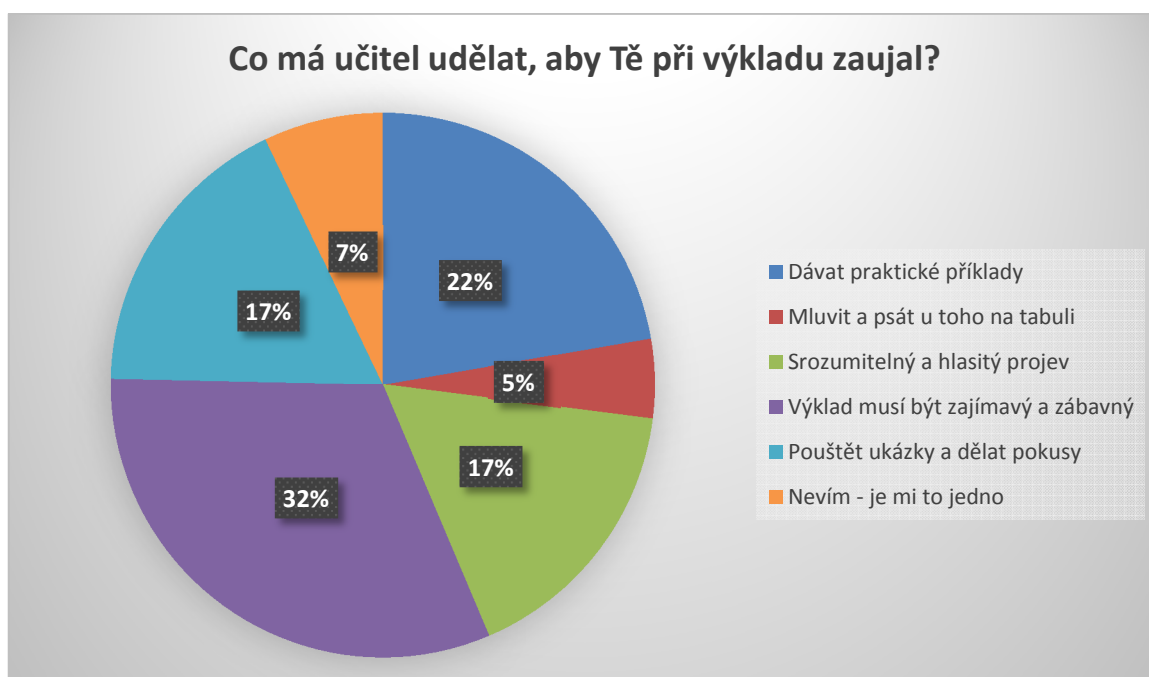
Z odpovědí mezi jednotlivými ročníky vyplývá, že situace, když učitel postupuje při výkladu příliš rychle, nejvíce vadí žákům z 9. ročníku základní školy a to v celé polovině případů, tj. 50 %. Dále tato rychlá výuka vadí žáků z primy gymnázia a to v 44 %. A v 41 % případů tento rychlý výklad nevyhovuje žákům 6. ročníku základní školy a maturantům z gymnázia.

Maturantům z gymnázia zase nejvíce vadí, že jim chybí znalosti předchozí látky a to v 51 % případů. Dále tato skutečnost nevyhovuje žákům 9. ročníku základní školy a to v 43 % případů. Následovani jsou žáky z primy gymnázia v 26 % případů a 24 % respondentů, kteří si vybrali tuto možnost, se nachází v 6. ročníku základní školy.

Výklad je složitý, protože obsahuje cizí slova především pro žáky 6. ročníku základní školy a to v 35%. Dále nevyhovuje žákům z primy gymnázia v 30 %. Nejméně tato skutečnost vadí žákům maturitních ročníků gymnázia v 8 % a 9. roč. základní školy v 7 %.

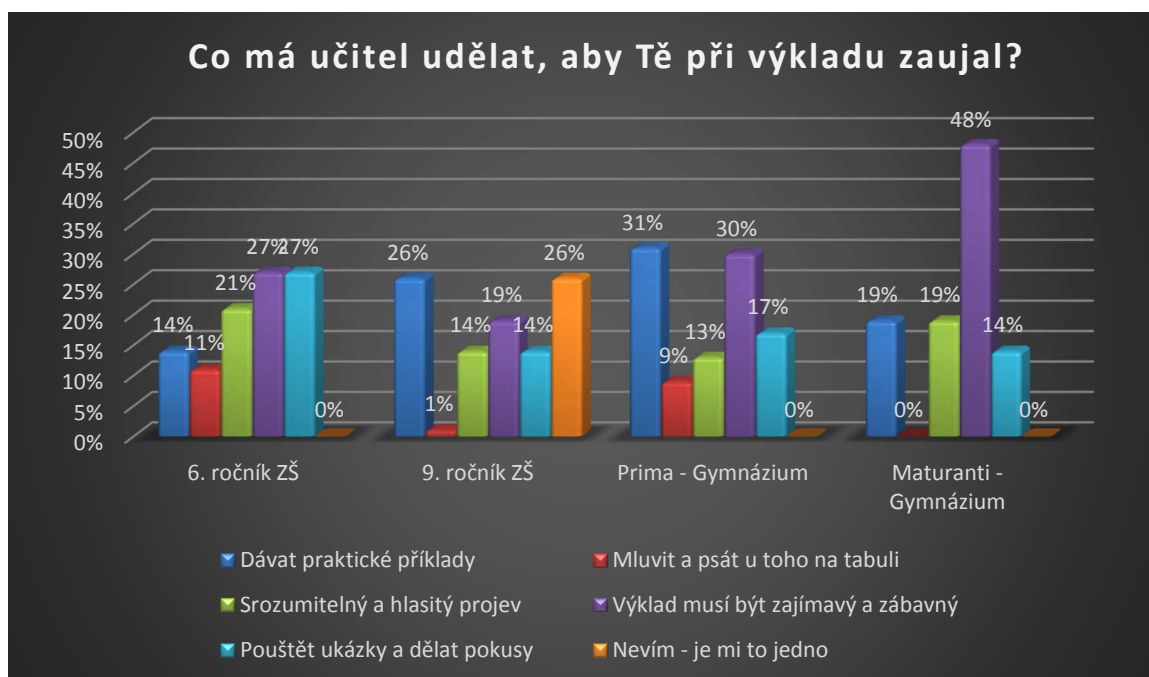
Zde výsledky ukázaly na to, že jednou z vážných chyb v pedagogické komunikaci je to, že učitel při výkladu postupuje příliš rychle. I když výsledky ukazují samozřejmě i na tu skutečnost, že žákům chybí znalosti předchozí látky. V tomto případě dle mého názoru žákům chybí znalosti předchozí látky i z toho důvodu, že pro ně byl výklad učitele příliš rychlý, a tudíž předchozí látku nepochopili a proto ji nemůžou znát.

Graf č. 15. Zaujetí při výkladu – celkové vyhodnocení



Co má učitel udělat, aby Tě při výkladu nejvíce zaujal? Tato otázka byla otevřená, proto se k ní mohl každý žák svobodně vyjádřit. Nejvíce žákům by při výuce vyhovovalo, aby „byl výklad zajímavý a zábavný“ a to ve skoro třetině případů – 32 %. Dále by bylo vhodné, kdyby učitel při výuce „dával praktické příklady“ – 22 %. Shodný počet žáků se vyslovilo pro „srozumitelný a hlasitý projev“ a „pouštět ukázky a dělat pokusy“ – 17 %. 7 % žáků to „bylo jedno nebo nevědí“ a 5% žáků upřednostňuje „mluvit a psát u toho na tabuli“.

Graf č. 16. Zaujetí při výkladu – jednotlivé vyhodnocení



Z odpovědí mezi jednotlivými ročníky vyplývá, že pro 6. ročník základní školy je nejpřijatelnější při výuce „pouštět ukázky a dělat pokusy“ a „výklad musí být zajímavý a zábavný“ – 27 %. Zatímco když učitel „mluví a píše u toho na tabuli“ je pro žáky 6. ročníku nejnehodnější způsob, jak žáky zaujmout – 11 %

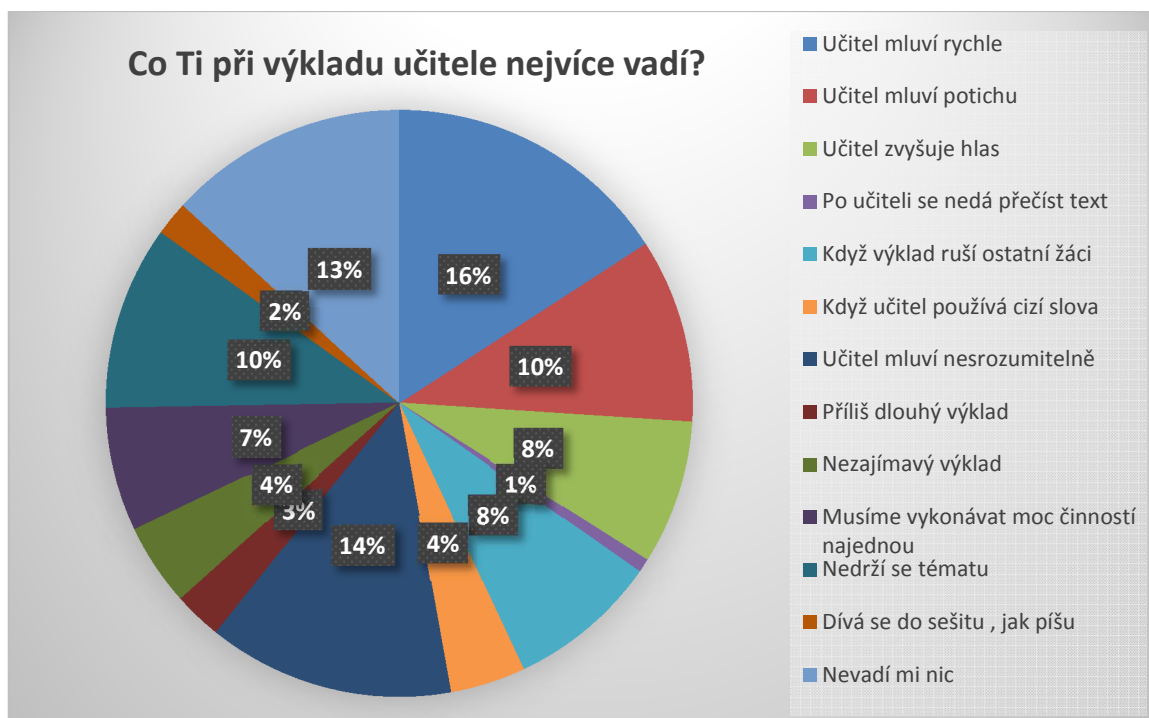
Pro 9. ročník základní školy je zase nejlepší možnost „dávat praktické příklady“ a stejný počet žáků o zaujetí při výuce nemá vůbec zájem – 26 %

Žáci gymnázia primy mají za nejlepší způsob výkladu „dávat praktické příklady“ a to celých 31 %. Za nejméně vhodný způsob zaujetí při výkladu mají zase „mluvit a psát na tabuli“ a to 9 %.

Studenti maturitního ročníku gymnázia mají za nejvhodnější alternativu „výklad musí být zajímavý a zábavný“ a to 48 %. „O mluvení a psaní na tabuli“ nemá nikdo z těchto ročníků zájem – 0 %.

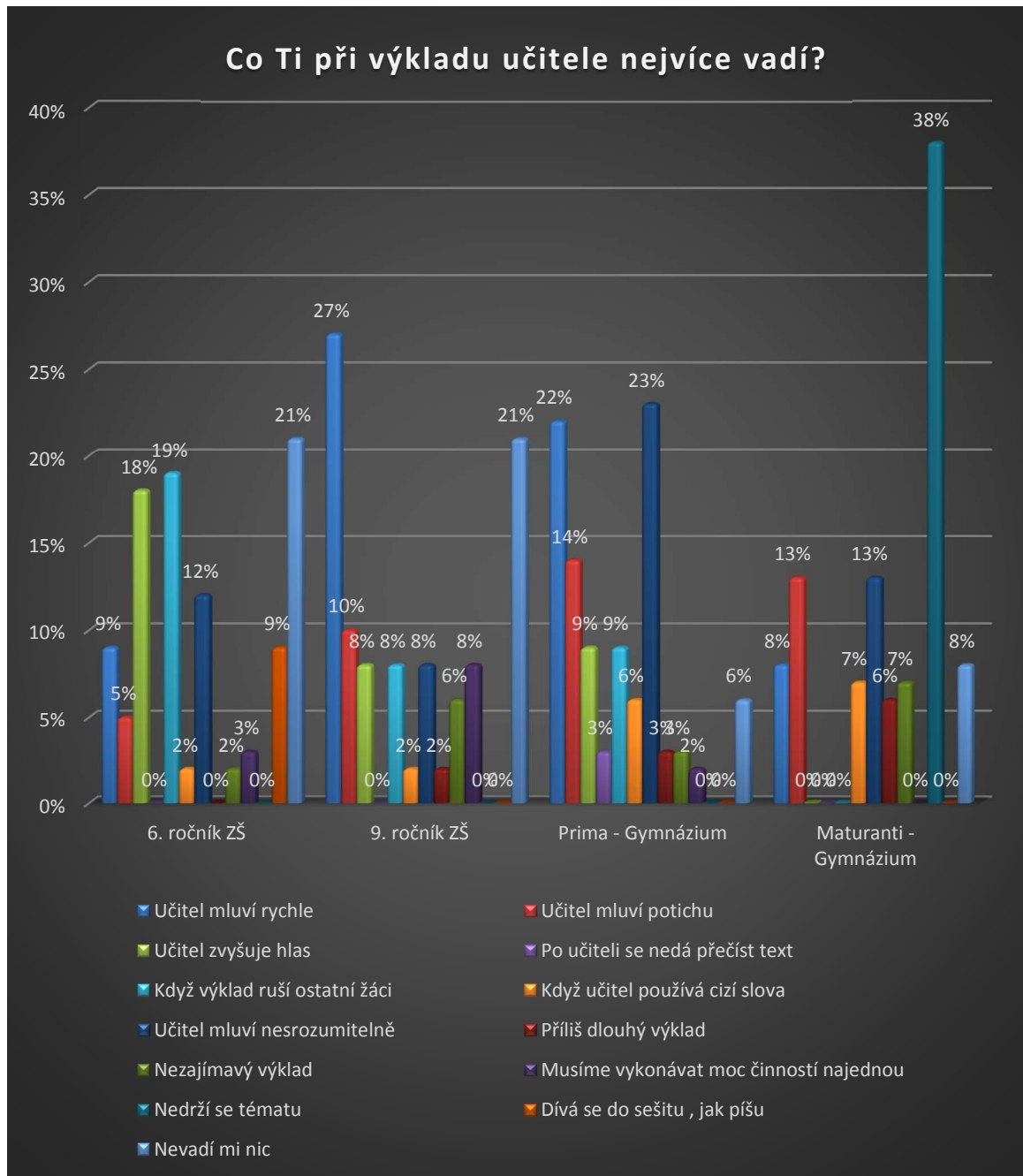
U této odpovědi se ukázalo, že většina žáků u výuky preferuje to, že musí být výklad zajímavý a zábavný, jinak žáci ztrácí o probíranou látku zájem. Již J. A. Komenský upřednostňoval alternativu „škola hrou“ a je neustále vidět, že i dnešní žák, který je vychován v jiné stylu, než před několika stoletími má pořád zájem o to, aby byla výuka zábavná a aby se při ní nenudil.

Graf č. 17. Problémy při výkladu – celkové vyhodnocení



Největšímu počtu respondentů při výkladu učitele vadí že „učitel mluví rychle“ – 16 %. Dále 14 % vadí, že „učitel mluví nesrozumitelně“ – 14 %. Dále 13 % „nevadí vůbec nic“. 10 % nevyhovuje, že „se pedagog nedrží tématu“. 8 % vadí, že „učitel zvyšuje hlas“ a „když výklad ruší ostatní žáci“. 7 % žáků nevyhovuje, že „musí při výuce vykonávat moc činností najednou“. Ve 4 % studentům vadí, že „učitel při výkladu používá cizí slova“ a že „výklad není zajímavý“. 3 % vadí, že „je výklad příliš dlouhý“. 2 % žáků nevyhovuje, že se jim „učitel při výuce dívá do sešitu, jak píšou“. 1 % žáků vadí, že se „po učiteli nedá přečíst text“.

Graf č. 18. Problémy při výkladu – jednotlivé vyhodnocení



Z odpovědí mezi jednotlivými ročníky vyplývá, že největšímu počtu respondentů u 6. ročníku základní školy při výuce „nevadí vůbec nic“ – 21 %. Zatímco v 6. ročníku základní školy nikomu nevadí, že se „po učiteli nedá přečíst text“, „že je výklad příliš dlouhý“ a že se „učitel nedrží tématu“ – 0 %.

Žákům 9. ročníku základní školy zase nejvíce při výkladu vadí, že „učitel mluví příliš rychle“ – 27 %. Nikomu v tomto ročníku nevadí, že se „po učiteli nedá přečíst text“, že se „učitel nedrží tématu“ a že se „učitel dívá do sešitu, jak píše“ – 0 %.

Žákům gymnázia primy nejvíce vadí, že „učitel při výkladu mluví nesrozumitelně“ – 23 %. Nikomu v tomto ročníku nevadí, že se „učitel nedrží tématu“ a že se „učitel“ dívá do sešitu, jak píše“ – 0 %.

Studentům maturitního ročníku gymnázia nejvíce vadí, že se „učitel při výuce nedrží tématu“ – 38 %. Nikomu z maturitních ročníků gymnázia nevadí, že „učitel při výkladu zvyšuje hlas“, že se „po učiteli nedá přečíst text“, když „výklad ruší ostatní žáci“, že „musí vykonávat moc činností najednou“, a že se „učitel dívá do sešitu, jak píše“ – 0 %.

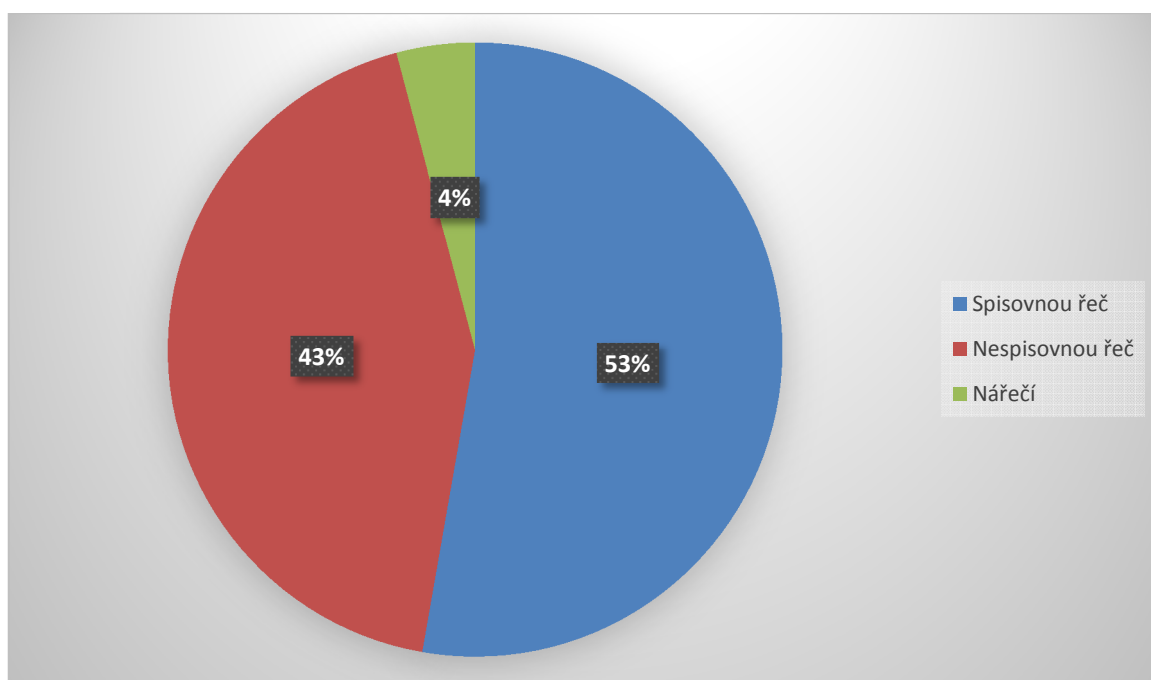
Zde se opět potvrdila skutečnost, že pokud bude pedagog při výkladu mluvit příliš rychle, nebo potichu, nebo když bude mluvit nesrozumitelně, žák ztratí o probíranou látku zájem. Většinu žáků samozřejmě také obtěžuje rušení okolí, neboť mají o probíranou látku zájem. U maturitního ročníku se vyskytla zajímavá odpověď, na kterou reagovalo velké množství studentů, a to, že se učitel při výkladu nedrží tématu a sklouzává k jiným událostem.

5.7 Vyhodnocení hypotéz a výsledků výzkumu

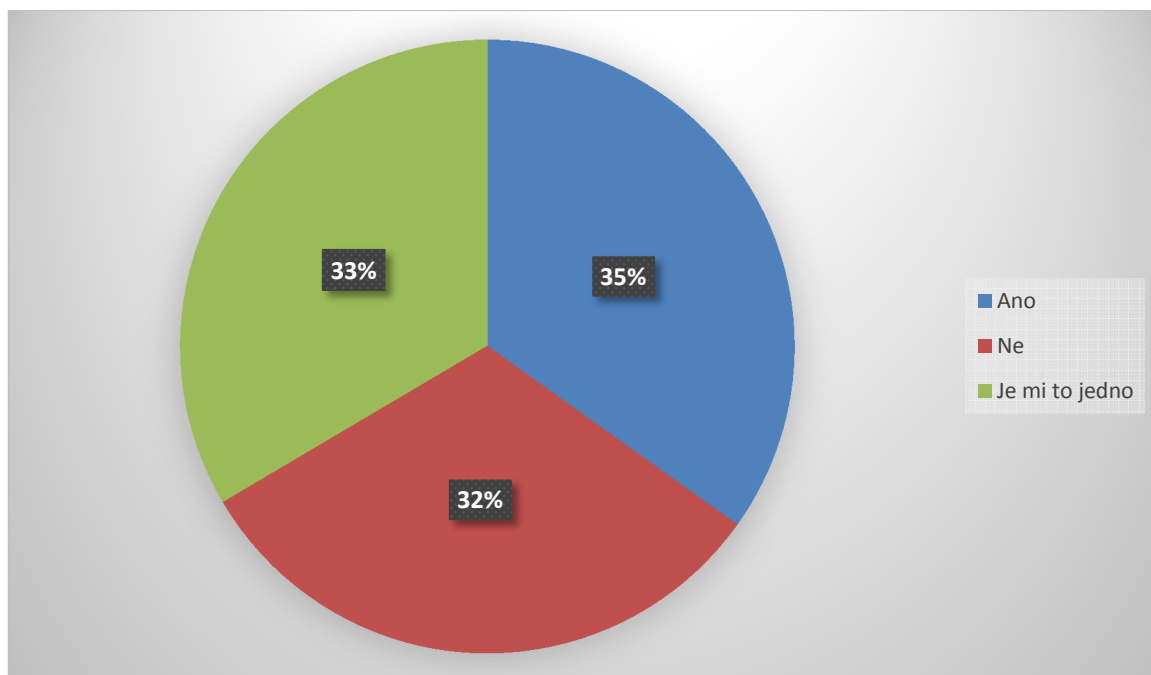
H1: Předpokládá se, jestliže učitel při výkladu mluví nespisovně a příliš hlasitě, ztrácí žáci o výklad zájem.

K určení platnosti této hypotézy jsem použil konfrontaci otázek dotazníku č. 1 a 2.

Otázka č. 1. Je pro Tebe přijatelnější, když učitel používá? (Graf č. 19)



Z odpovědí vyplynulo, že více než polovina žáků – 53 % má raději, když učitel při výkladu používá spisovnou řeč.

Otázka č. 2. Vadí Ti při výkladu, když učitel zvyšuje hlas? (Graf č. 20)

Z odpovědí na tuto otázku vyplynulo, že více než třetině žáků – 35 % při vyučování vadí, když učitel zvyšuje hlas.

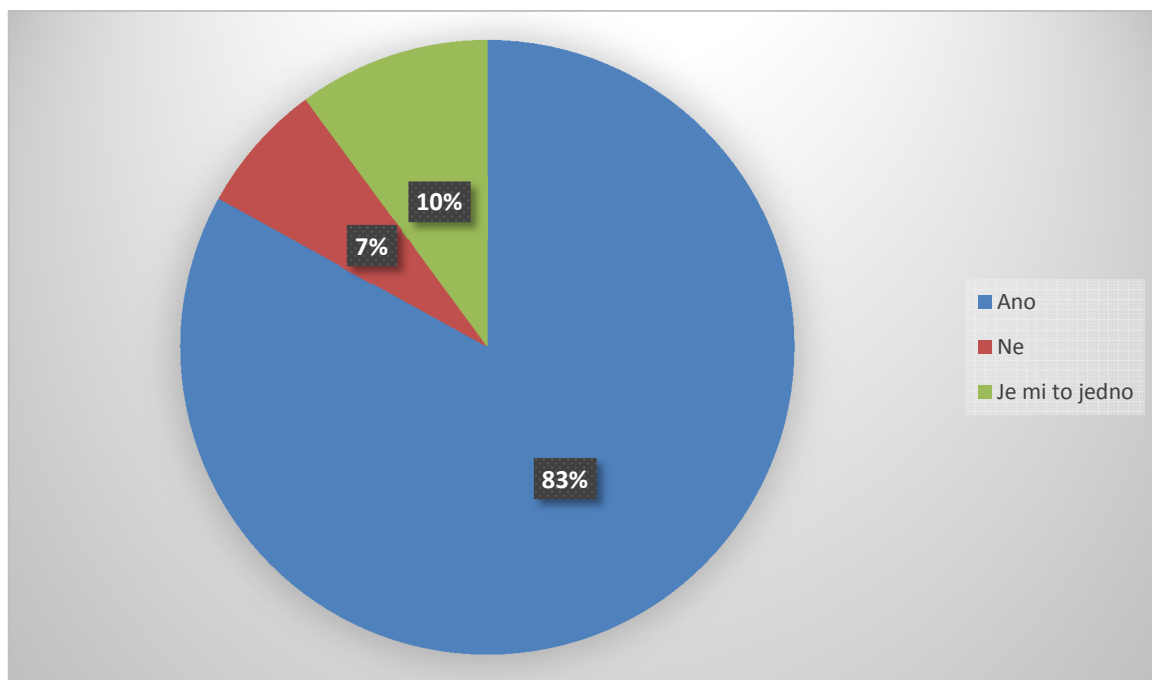
Provedeným pozorováním a rozhovory s žáky bylo zjištěno, že většina studentů nemá ráda, když učitel při vyučování používá hanlivé a vulgární výrazy a samozřejmě u těchto výrazů zvyšuje nadprůměrně hlas. Vlivem těchto neovládnutých učitelových emocí dochází k tomu, že většina žáků má z takového chování učitele strach a je jim nepříjemné. Hlavně při takovýchto emočních výlevech jsou často žáci zesměšňováni před ostatními žáky a bohužel tyto věci často napomáhají i k odtažitému chování ostatních žáků a mnohdy vedou i k šikaně.

Hypotéze H1 byla potvrzena – verifikována.

H2: Předpokládá se, že pokud učitel mluví při výuce nesrozumitelně (rychle, potichu, používá cizí slova), žák ztrácí zájem o probírané učivo

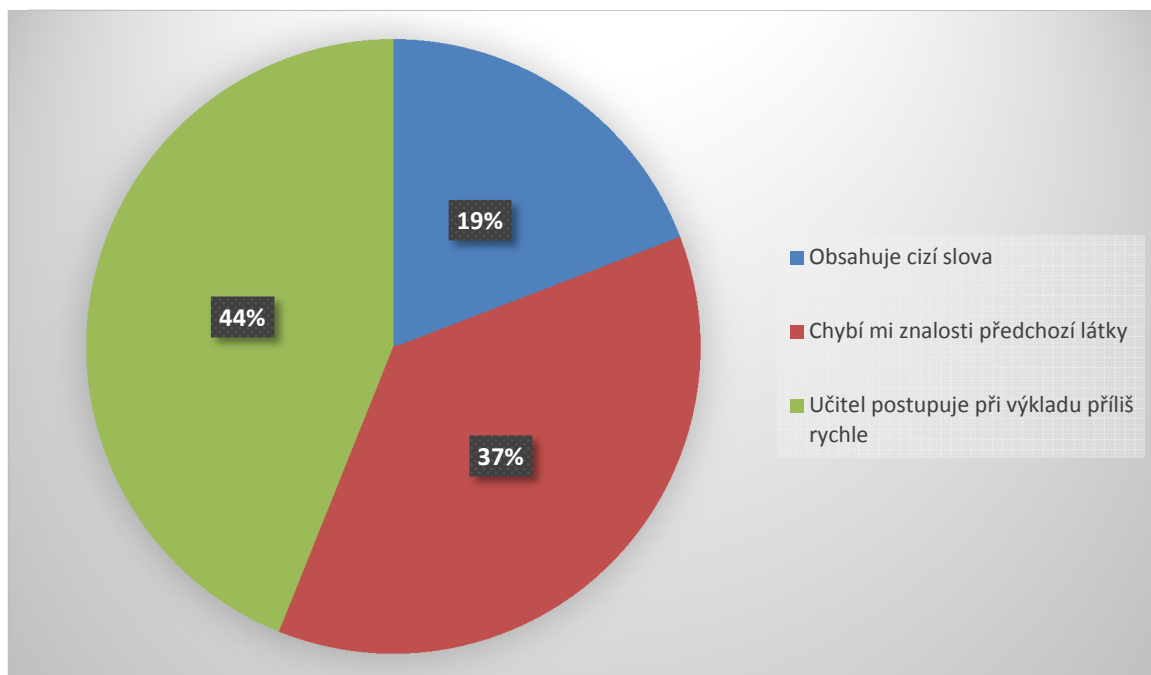
K určení platnosti této hypotézy jsem použil konfrontaci otázek dotazníku č. 3, 7, 9.

Otázka č. 3. Vadí Ti, když učitel při výkladu mluví příliš potichu? (Graf č. 21)



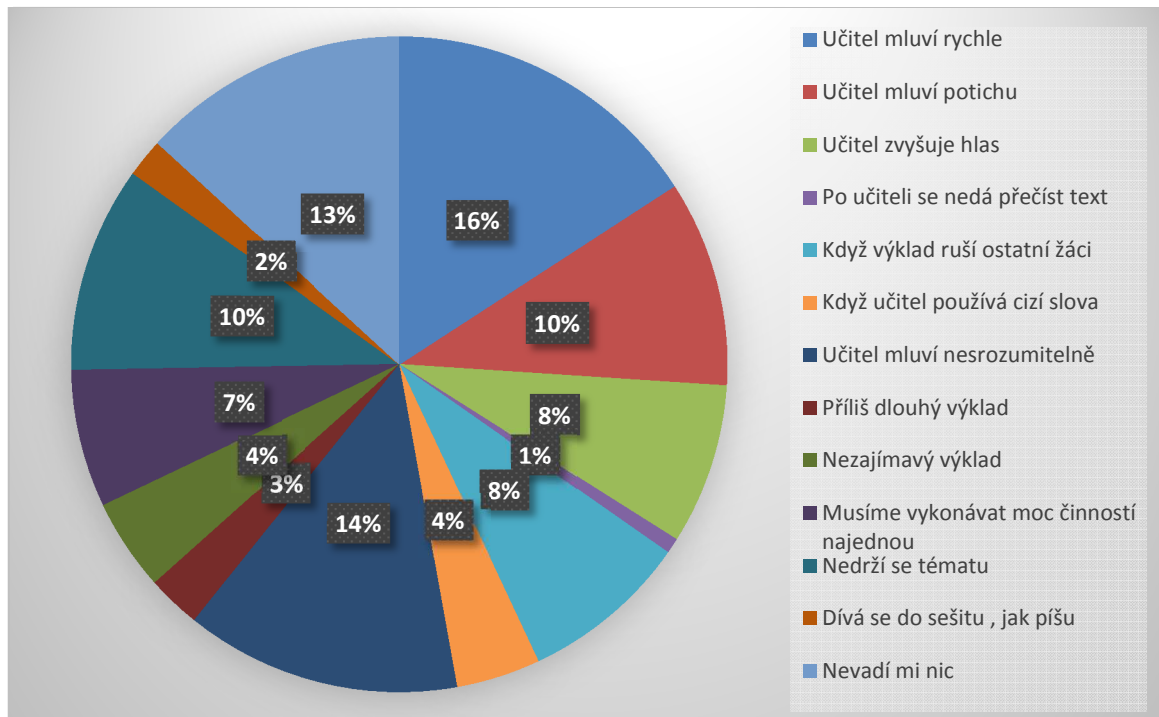
Z odpovědí na tuto otázku vyplynulo, že 83 % žáků při výkladu vadí, že učitel mluví příliš potichu. Lze pouze spekulovat, proč ostatní žáci odpověděli „Ne“ nebo „Je mi to jedno“. Dle mého názoru tito žáci buď to neprojevují o studium velký zájem, nebo jim tichý hlas učitele stačí. Vzhledem k tomu, že jsem při svém výzkumu strávil ve třídách řadu hodin, vím, že při ruchu v dnešní školní třídě jsem pedagoga, který mluví při výuce potichu, opravdu neslyšel.

Otázka č. 7. Proč je pro Tebe výklad učitele složitý? (Graf č. 22)



Při odpovědích na tuto otázku se opět ukazuje, že pro větší část studentů, je velkým problémem pokud učitel při výkladu postupuje příliš rychle. Tuto odpověď označilo 44 % žáků. Z dotazníkového šetření a mého dalšího pozorování ve třídách a rozhovorů s žáky jsem zjistil, že pro spoustu žáků je učební látka složitá, protože jim chybí znalosti předchozí látky. Velké části žáků, ale chybí znalost předchozí látky z toho důvodu, že právě učitel postupuje při výkladu rychle a nesrozumitelně. Proto si většina žáků probíranou látku neosvojí a při další výuce jim tyto znalosti chybí.

Otázka č. 9. Co Ti při výkladu učitele nejvíce vadí? (Graf č. 23)



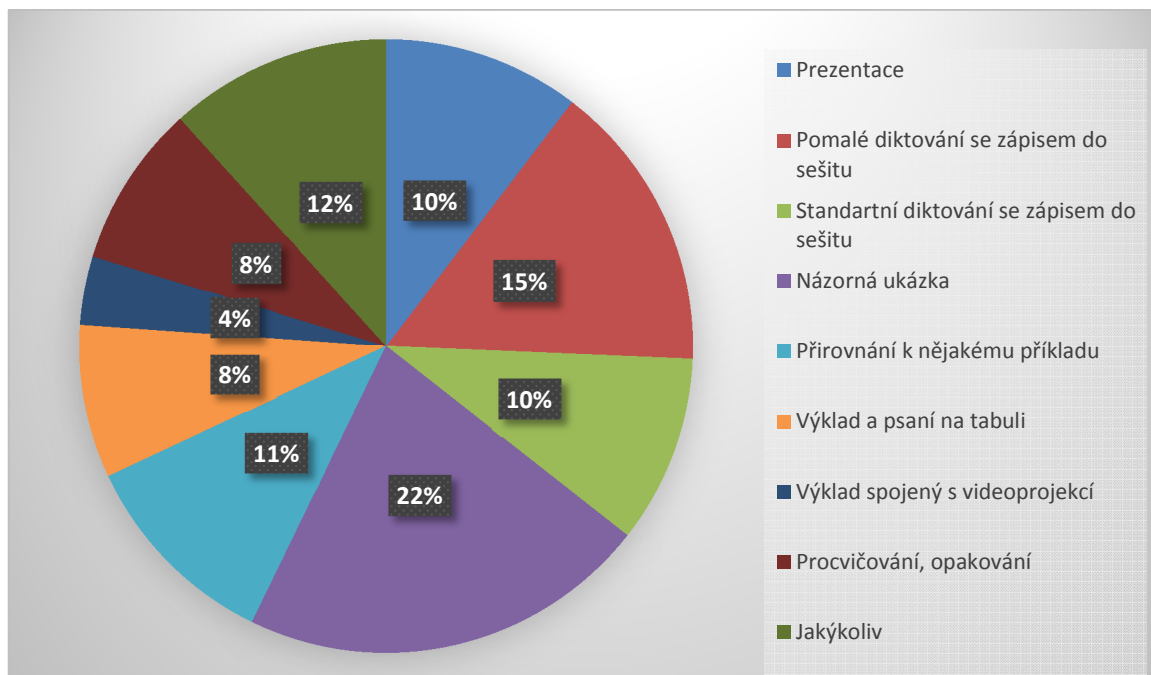
Z vyhodnocení odpovědí na tuto otázku vyplynulo, že většině žáků při výkladu vadí, když učitel mluví rychle, mluví potichu a nesrozumitelně. Tato otázka byla koncipována jako otevřená, tudíž do ní žáci mohli napsat cokoli dle jejich uvážení. Dle odpovědí je jasné, že i dle osobního názoru žáků, jsou tyto pedagogické chyby základním problémem při ztrátě zájmu žáků o probíranou látku.

Hypotéza H2 byla potvrzena – verifikována.

H3: Předpokládá se, že žákovi při výkladu nového učiva vyhovuje skupinová práce.

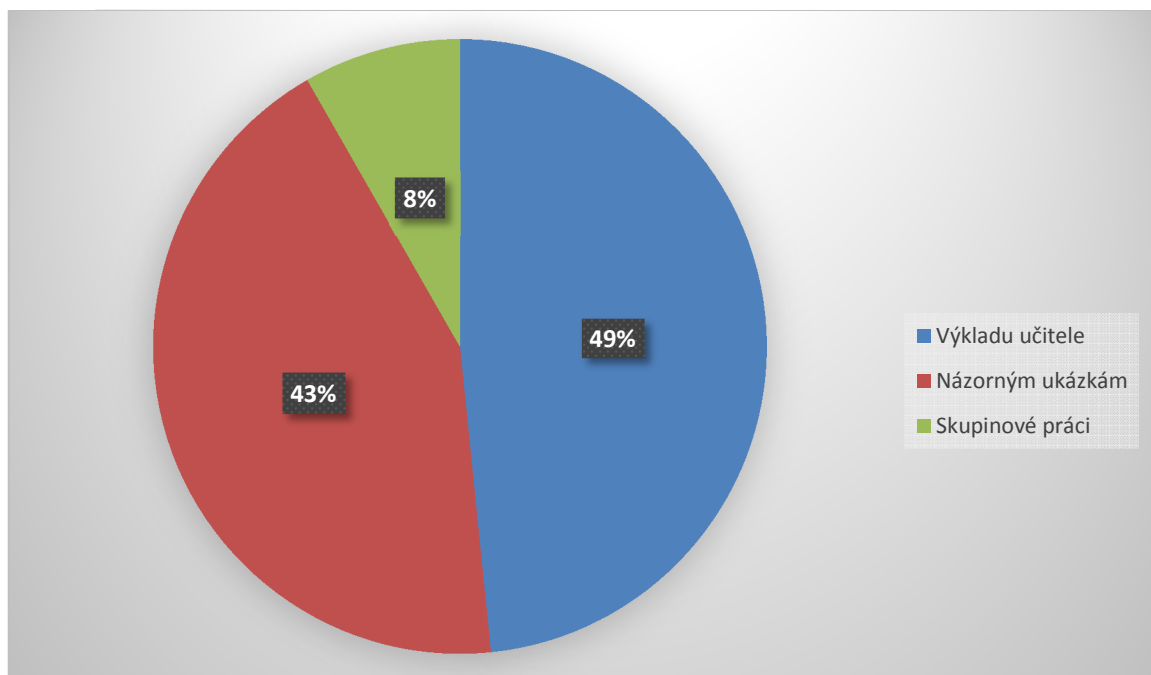
K určení platnosti této hypotézy jsem použil konfrontaci otázek dotazníku č. 4 a 5.

Otázka č. 4. Jaký způsob výkladu probírané látky Ti vyhovuje? (Graf č. 24)



Z vyhodnocených odpovědí je jasné, že žákům při výkladu učiva nejvíce vyhovuje „Názorná ukázka“ kde tato možnost vyhovuje více než pětině žáků – 22%. Dále velkému počtu žáků vyhovuje pomalé diktování se zápisem do sešitu – 15%. Tato otázka byla koncipována jako otevřená, proto mohli opět žáci napsat svoje odpovědi dle své svobodné vůle a nebyli tudíž do žádných odpovědí nuceni.

Otázka č. 5. Při výkladu nového učiva dáváš přednost? (Graf č. 25)



Z odpovědí je více než jasné, že nejvíce žáků se při výkladu nového učiva vyslovilo k „Výkladu učitele“ – 49 % a „Názorným ukázkám“ – 43%. Skupinovou práci vybralo jen malé množství žáků – 8 %.

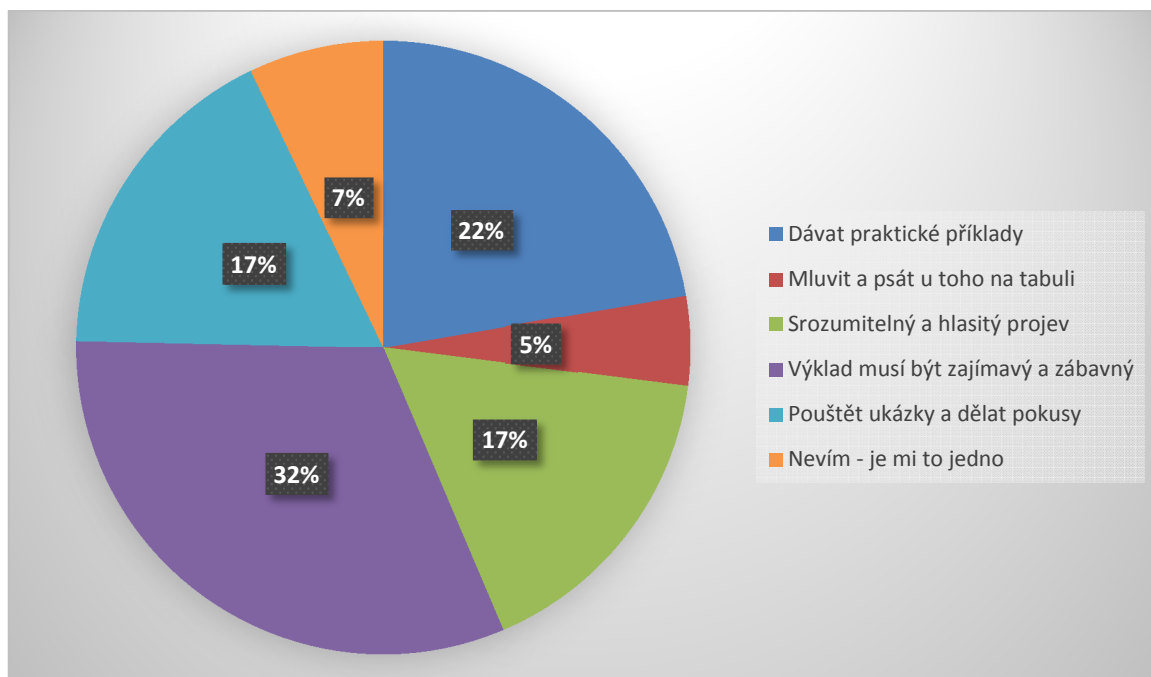
Z mých vlastních zkušeností, když jsem ještě navštěvoval základní školu, vím, že v době po roce 1989, kdy jsme byli všichni zvyklí na přísnou a striktní výchovu při výuce, jsme prakticky všichni vítali skupinovou práci, protože to pro nás bylo něco nového a hlavně jsme mohli ve výuce komunikovat s ostatními spolužáky a využívat všech výhod skupinové práce. Byla to pro nás obrovská změna, když jsme přešli na volnější styl výuky, jako byla skupinová práce a samozřejmě jsme ji vítali, bylo to jako když „pustíte lva z klece“.

Hypotéza H3 nebyla potvrzena – falzifikována.

H4: Předpokládá se, jestliže učitel přednáší látku složitě a nezaujatě, ztrácí žák o látku zájem a musí se ji doučit jiným způsobem.

K určení platnosti této hypotézy jsem použil konfrontaci otázek dotazníku č. 8, a 6.

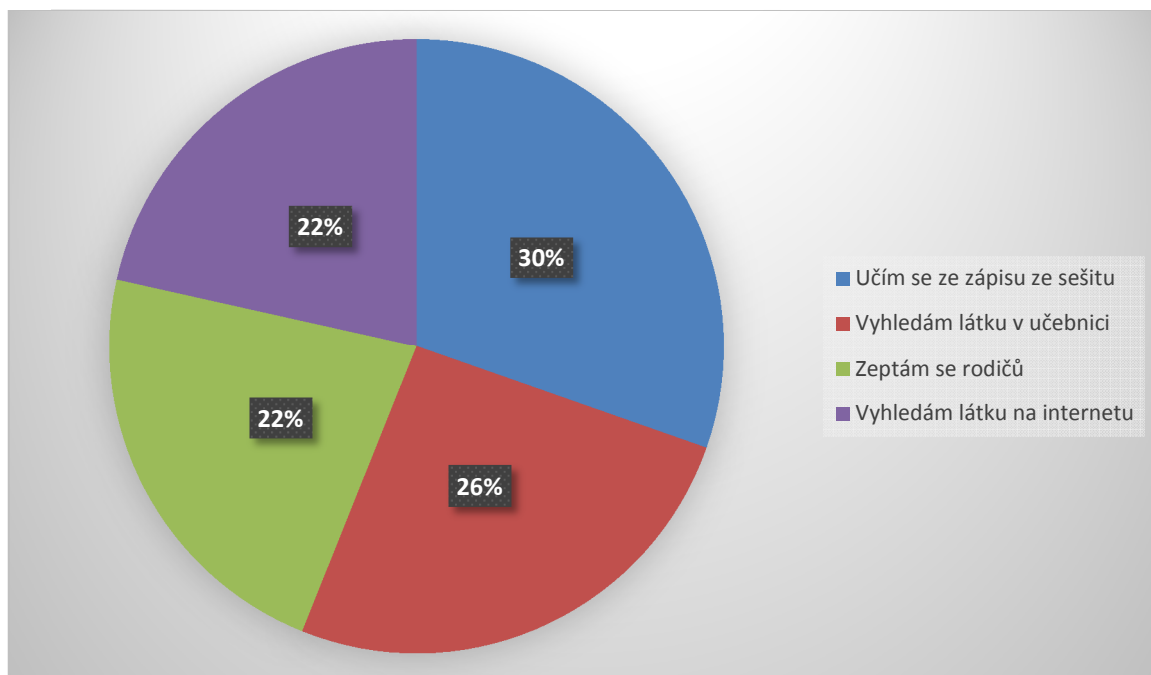
Otázka č. 8. Co má učitel udělat, aby Tě při výkladu zaujal? (Graf č. 26)



Z odpovědí vyplynulo, že asi pro třetinu žáků musí být výklad zajímavý a zábavný – 32 %, a dávat při výuce praktické příklady – 22%, jinak ztrácí žák o přednášenou látku zájem.

Z provedeného pozorování ve školních třídách bylo zjištěno, že pokud učitel přednáší látku pouhým naučeným textem, nedává žádné příklady, názorné ukázky, neprokládá látku různými zajímavostmi, nebo nečiní výklad zábavným, žáci ztrácí o přednášenou látku zájem. Ruší při výuce ostatní žáky a věnují se jiným, hlavně mimoškolním činnostem. Na dotazované otázky většina žáků odpověděla, že pokud látku nepochopí při výuce, musí si ji nastudovat doma jiným způsobem, aby ji pochopili a měli požadované školní výsledky.

Otázka č. 6. Jak řešíš situaci, když je pro Tebe výklad učitele příliš složitý? (Graf č. 27)



Z odpovědí vyplynulo, že skoro třetina žáků vyhledává látku, kterou ve škole nepochopili většinou ze zápisu ze sešitu – 30 %. Dále 26 % žáků vyhledává látku raději v učebnici.

Provedenými rozhovory s žáky vyplynulo, že látku ze sešitu si sice vyhledává skoro třetina žáků, ale někteří si ve výuce text vůbec nezapisují, protože jej nepochopí a následně se učí z okopírovaných zápisků ze sešitů jiných žáků.

Hypotéza H4 byla potvrzena – verifikována.

5.8 Závěr praktické části

V praktické části diplomové práce byl stanoven úkol zjistit nejčastější chyby v pedagogické komunikaci, které způsobují ztrátu zájmu žáků o vyučovanou látku. Z tohoto důvodu byly vytvořeny 3 hypotézy, které společně s vytvořeným dotazníkem měly za úkol zjistit, jestli tyto chyby v pedagogické komunikaci mají za následek ztrátu zájmu o probíranou látku. V průběhu výzkumu za pomoci dotazníků, rozhovorů s žáky i pedagogy bylo zjištěno, že nejčastější chyby v pedagogické komunikaci uváděné v tomto výzkumu mají opravdu za následek ztrátu zájmu žáků o probíranou látku. Proto můžeme říci, že se všechny tři hypotézy potvrdily.

Provedeným výzkumem bylo zjištěno, že mezi nejčastější chyby v pedagogické komunikaci, které způsobují nezájem žáků o probíranou látku, jsou negativní okolnosti, které většinou při výkladu vytváří samotný pedagog.

Jsou to zejména:

- nespisovná řeč nebo nářečí,
- tichá nebo naopak příliš hlasitá řeč,
- nesrozumitelná řeč,
- učitel postupuje při výkladu příliš rychle,
- učitel přednáší složitě a nezaujatě,
- učitel se při výkladu nedrží tématu.

Vedlejším cílem práce bylo zjistit, jaký druh výuky mají žáci na základních a středních školách nejraději. Za pomoci čtvrté hypotézy, dotazníku a samozřejmě také rozhovorů se žáky a pedagogy, bylo zjištěno, že nejoblíbenější druh výuky je pro studenty výklad učitele a názorné ukázky. Tato hypotéza se nepotvrdila, neboť bylo předpokládáno, že nejoblíbenějším druhem výuky je skupinová práce. Z rozhovorů se studenty a učiteli bylo zjištěno, že pro studenty bývala skupinová práce zajímavá tak před 15-20 lety. Většina nynějších studentů je pro jakoukoliv práci bohužel „líná“. Je pro ně dnes jednodušší nechat si nadiktovat látku, ovšem zajímavým způsobem, aby je bavila a doma se jí pěkně v pohodlí naučit.

Dle mého názoru se v praktické části potvrdily, ale i vyvrátily některé teoretické poznatky, které tvořily základ této práce.

ZÁVĚR

Diplomová práce obsahuje souhrn teoretických informací o komunikaci, konkrétně vysvětlení pojmu komunikace, chronologický vývoj komunikace a základní rozdělení druhů a typů komunikace. Jeden z oddílů se soustředí na pojem pedagogické komunikace, podrobněji se zabývá jejími funkcemi, pravidly a organizačními formami. Práce neopomíná nejdůležitější činitele pedagogické komunikace – osobnost učitele a žáka. Následuje výčet a bližší specifikace výukových metod, které jsou základní součástí každého výchovně-vzdělávacího procesu. Snahou příslušné kapitoly je nastínit výukových metod používaných v našem zeměpisném pásmu.

Abychom mohli při výchovně-vzdělávacím procesu směřovat k vytyčenému cíli, tj. k výchově a vzdělání osobnosti člověka, jenž se bude v průběhu svého života držet správných mravních a hodnotových zásad, potřebujeme disponovat vhodnými nástroji. Komunikace je nutným, nenahraditelným, a tedy základním procesem ovlivňujícím funkčnost celého výchovně-vzdělávacího procesu. Snahou teoretické části bylo dostačující vyzdvižení důležitosti efektivní komunikace v procesu výchovy a vzdělávání.

Praktická část měla za úkol svým zaměřením poukázat a odhalit nejčastější chyby v pedagogické komunikaci. Ty mají, jak je všeobecně známo, za následek ztrátu zájmu žáků o probíranou látku a postupně mohou způsobit i ztrátu zájmu o studium samotné. Během výzkumu byly pomocí hypotéz nastíněny určité předpoklady, které se ve třech případech ze čtyř potvrdily. Ve čtvrtém případě se předpoklad nenaplnil a hypotéza byla proto vyvrácena. Výsledky výzkumu přinesly celou řadu zajímavých poznatků. Hypotézy byly stanoveny na základě vlastního názoru a vlastních postojů k dané problematice. Během výzkumu se podařilo získat data, která byla důležitá pro stanovený výzkum. Stanovených cílů empirického výzkumu bylo tedy dosaženo. Je nasnadě, že výsledky výzkumu nelze zobecnit, jelikož se jedná o názory, postoje a zkušenosti výzkumného vzorku, který tvořilo 229 osob.

Z počátečního laického pohledu na danou problematiku jsem se důkladným studiem dostal blíže ke zkoumanému prostředí a subjektům, které jsou jeho nedílnou součástí. Mnohé poznatky pro mne byly překvapující, byly od mé vlastní školní praxe, zažité před několika roky, odlišné.

Diplomová práce, její téma, studium literatury s tématem související a samotné zpracování pro mne byly velmi přínosné. Za nejpřínosnější osobně považuji konzultace a terénní výzkum v základních školách a na gymnáziích. Pobyt v těchto školských zařízeních

ukázal, že být v dnešní době pedagogem není lehká záležitost. Není divu, že v prostředí současných vzdělávacích institucí se mnoho pedagogů během výuky dopouští, ať již vědomě či nevědomě, pedagogických chyb a chyb v pedagogické komunikaci.

Na základě pozorování zastávám názor, že v některých školách může být tato situace zapříčiněna dosud nezkušeným pedagogickým sborem. Neméně často se však chyby vyskytují u pedagogů středního a staršího věku, z nichž někteří se ještě nedokázali dostatečně adaptovat na změny učebního stylu, které začaly být postupně zaváděny po roce 1989. Ve velké míře jsou však tyto chyby způsobeny i prostředím, ve kterém pedagogové působí, totiž prostředím značně stresujícím. Žáci už nejsou většinou vychováváni v rodině, která byla dříve základem výchovy. Dnešní rodiny si pro své potomky nevyhrávají tolik času, kolik by ho bylo třeba ke správnému fyzickému i psychickému vývoji dětí. Částečně je to způsobeno časově náročnými povoláními rodičů, mnohdy však také nezájmem ze strany rodičů a snahou dítě „odložit“ ve škole na co nejdelší dobu.

Na výchově současné generace dětí navštěvujících základní či střední školu již bohužel neparticipují ani mimoškolní zařízení, dříve tak běžná. V současnosti existující mimoškolní zařízení a jiné mimoškolní aktivity jsou mnohdy velmi finančně náročné. Tento trend bohužel spěje k všeobecnému přesvědčení, že dítě by mělo být vychováváno hlavně ve škole v průběhu vyučovacího procesu a bezprostředně po něm, například v průběhu návštěvy školní družiny. Současná škola však plní funkci hlavně vzdělávací, k plnění funkce výchovné bohužel ve většině dnešních škol chybí čas a prostředky.

V závěru své práce bych rád zdůraznil apel, směřující zejména k pedagogickým pracovníkům. Jejich snahou by mělo být co největší omezení a vyvarování se pedagogických chyb; také vyrovnané působení ve smyslu vzdělávacím i výchovném. Nebude-li tomu tak, bude se české školství v budoucnu pravděpodobně potýkat s ještě větším množstvím výchovných problémů, než kterým čelí dnes. Správná pedagogická komunikace slouží jako prevence sociálně-patologických jevů, jejichž množství se neustále navyšuje.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. 378 s. ISBN 80-7239-060-0.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. 413 s. ISBN 80-7066-34-3.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČMEJRKOVÁ, S., DANEŠ, F., SVĚTLÁ, J. *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda, 1999. 255 s. ISBN 80-85927-69-1.
- DEFLEUR, M., BALL-ROKEACH, S. *Teorie masové komunikace*. Praha: Karolinum, 1996. 363 s. ISBN 80-7184-420-9.
- DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. 6. vydání. Praha: Grada Publishing, 2008. 502 s. ISBN 978-80-247-2018-0.
- FILIPEC, J. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Vyd. 2. Praha: Academica, 1998. 647 s. ISBN 80-200-07493-9.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-78-626-8.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- GAVORA, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988. 249 s. ISBN chybí.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- JANOUŠEK, J. *Sociální komunikace*. Praha, Svoboda, 1968, 176 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
- KONEČNÁ, Z. *Základy komunikace*. 1. Vyd. Brno: Vysoké učení technické v Brně, 2009. ISBN 978-80-214-3891-0.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988. 235 s. ISBN chybí.

KUNCZIK, M. *Základy masové komunikace*. Praha: Karolinum, 1995. 307 s. ISBN 80-7184-134-X.

LA BARRE, F. *Jak mluví tělo: neverbální chování v klinické praxi*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2004. 302 s. ISBN 80-7254-446-2.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LEWIS, D. *Tajná řeč těla*. Vyd. 2. Praha: Victoria Publishing a.s., 1995, 229 s. ISBN 80-85605-49-X.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

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

McQUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál. 2002. 640 s. ISBN 80-7178-714-0.

MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2003. 368 s. ISBN 80-247-0650-4.

MOSLEROVÁ, N. *Interpersonální komunikace*. Ostravská universita v Ostravě, Pedagogická fakulta. Ostrava, 2004. 56 s. ISBN. 80-7042-692-6.

NAVRÁTIL, S., KLIMEŠ, K., FLEISCHMANN, O. *Komunikace v pedagogických situacích*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 1992. 74 s. ISBN 80-7044-039-2.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Univerzita Palackého v Olomouci: Olomouc, 2002. 172 s. ISBN. 80-244-0510-5.

PAULÍK, K. *Psychologické základy lidské komunikace*. Ostrava, 2007. 95 s. ISBN chybí.

PEASE, A. *Řeč těla: jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 137 s. ISBN 80-7178-582-2.

PLAŇAVA, I. Průvodce mezilidskou komunikací. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN. 80-247-0858-2.

SOLFRONK, J. *Organizační formy vyučování*. Praha: SPN, 1991. 67 s. ISBN 80-7066-334-0.

TEGZE, O. *Neverbální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Computer Press, 2003. 482 s. ISBN 80-7226-429-X.

THOMSON, P. *Tajemství komunikace*. Vyd. 1. Brno: Alman, 2001. 245 s. ISBN 80-86135-16-0.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. 320 s. ISBN 80-7178-998-4.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. 264 s. ISBN 8071782912.

Internetové zdroje:

<http://cz.psychotests.net/temperament/>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

Aj.	A jiné
Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Atp.	A tak podobně
Mil.	Milion
Např.	Například
Tis.	Tisíc
Tj.	To je
Tzv.	Tak zvaná/ Tak zvaný

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Kde se v obličeji nejvýrazněji projevují lidské emoce.....	22
Obr. 2. Proxemické údaje.....	22
Obr. 3. Odstupňování proxemických zón.....	23
Obr. 4. Rozložení haptických údajů.....	25
Obr. 5. Obousměrná komunikace mezi učitelem (vyznačen černě) a žákem.....	38
Obr. 6. Jednosměrná komunikace od učitele ke třídě.....	39
Obr. 7. Párové vyučování – obousměrná žákovská komunikace.....	41
Obr. 8. Skupinové vyučování – obousměrná žákovská komunikace.....	42
Obr. 9. Metoda vyprávění.....	58
Obr. 10. Požadavky na vysvětlování.....	59
Obr. 11. Monologická slovní metoda.....	61
Obr. 12. Předvádění.....	64
Obr. 13. Utváření dovedností.....	67
Obr. 14. Typy experimentu.....	69
Obr. 15. Pojetí problému.....	72

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1. Přijatelnější způsob výkladu – celkové vyhodnocení.....	91
Graf č. 2. Přijatelnější způsob výkladu – jednotlivé vyhodnocení.....	92
Graf č. 3. Zvyšování hlasu pedagoga – celkové vyhodnocení.....	93
Graf č. 4. Zvyšování hlasu pedagoga – jednotlivé vyhodnocení.....	94
Graf č. 5. Tichý výklad pedagoga – celkové vyhodnocení.....	95
Graf č. 6. Tichý výklad pedagoga – jednotlivé vyhodnocení.....	96
Graf č. 7. Způsob výkladu probírané látky – celkové vyhodnocení.....	97
Graf č. 8. Způsob výkladu probírané látky – jednotlivé vyhodnocení.....	98
Graf č. 9. Výklad nového učiva – celkové vyhodnocení.....	99
Graf č. 10. Výklad nového učiva – jednotlivé vyhodnocení.....	100
Graf č. 11. Řešení složitosti výkladu – celkové vyhodnocení.....	101
Graf č. 12. Řešení složitosti výkladu – jednotlivé vyhodnocení.....	101
Graf č. 13. Složitost výkladu – celkové vyhodnocení.....	103
Graf č. 14. Složitost výkladu – jednotlivé vyhodnocení.....	103
Graf č. 15. Zaujetí při výkladu – celkové vyhodnocení.....	105
Graf č. 16. Zaujetí při výkladu – jednotlivé vyhodnocení.....	105
Graf č. 17. Problémy při výkladu – celkové vyhodnocení.....	106
Graf č. 18. Problémy při výkladu – jednotlivé vyhodnocení.....	107
Graf č. 19. Otázka č. 1. Je pro Tebe přijatelnější, když učitel používá?.....	109
Graf č. 20. Otázka č. 2. Vadí Ti při výkladu, když učitel zvyšuje hlas?.....	110
Graf č. 21. Otázka č. 3. Vadí Ti, když učitel při výkladu mluví příliš potichu?.....	111
Graf č. 22. Otázka č. 7. Proč je pro Tebe výklad učitele složitý?.....	112
Graf č. 23. Otázka č. 9. Co Ti při výkladu učitele nejvíce vadí?.....	113
Graf č. 24. Otázka č. 4. Jaký způsob výkladu probírané látky Ti vyhovuje?.....	114
Graf č. 25. Otázka č. 5. Při výkladu nového učiva dáváš přednost?.....	115

Graf č. 26. Otázka č. 8. Co má učitel udělat, aby Tě při výkladu zaujal?.....116

Graf č. 27. Otázka č. 6. Jak řešíš situaci, když je pro Tebe výklad učitele příliš složitý?.....117

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA PI: Vzor dotazníku

PŘÍLOHA P I: VZOR DOTAZNÍKU

Prosím o vyplnění krátkého dotazníku, který Vám zabere jen pár minut. Dotazník je anonymní a informace z něho získané budou použity ke zpracování diplomové práce. Své odpovědi zakroužkujte nebo odpověď vepište na volné řádky pod otázkou.

1. Je pro Tebe přijatelnější, když učitel používá?

- a) Spisovnou řeč
- b) Nespisovnou řeč
- c) Nářečí

2. Vadí Ti při výkladu, když učitel zvyšuje hlas?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Je mi to jedno

3. Vadí Ti, když učitel při výkladu mluví příliš potichu?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Je mi to jedno

4. Jaký způsob výkladu probírané látky ti vyhovuje?

.....

.....

.....

.....

5. Při výkladu nového učiva dáváš přednost?

- a) Výkladu učitele
- b) Názorným ukázkám
- c) Skupinové práci

6. Jak řešíš situaci, když je výklad učitele pro Tebe složitý?

- a) Učím se ze zápisu ze sešitu
- b) Vyhledám látku v učebnici
- c) Zeptám se rodičů
- d) Vyhledám látku na internetu

7. Proč je pro Tebe výklad učitele složitý?

- a) obsahuje cizí slova
- b) chybí mi znalosti předchozí látky
- c) učitel postupuje při výkladu příliš rychle

8. Co má učitel udělat, aby Tě při výkladu zaujal?

.....

.....

.....

.....

9. Co Ti při výkladu učitele nejvíce vadí?

.....

.....

.....

.....

Děkuji za vyplnění dotazníku.