

JIHO ČESKÁ UNIVERZITA V PRAZE
FILIZIE PEDAGOGICKÁ
BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

eské Budějovice 2011

František Bílý

JIHO ČESKÁ UNIVERZITA V PRAZE
FILIZIE PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

A

PSYCHOLOGIE

Problémy v pedagogické komunikaci u učitelů na
střední škole

Problems in educational communication for
teachers in high school

Bakalářská práce

Brno, 2011

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Iva Filábková

Vypracoval:

František Bílý

Prohlá-uji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlá-uji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihozápadní univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky kolektivu a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

v Českých Budějovicích 24. března 2011

František Bílý

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych chtěl poděkovat Mgr. Ivě Filábkové za vedení a odbornou pomoc při vypracování této bakalářské práce. Dále bych chtěl poděkovat všem respondentům, kteří mi ochotně poskytli další potřebné informace.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku a nejčastější chyby v pedagogické komunikaci. Cílovou skupinu tvoří učitelé středních škol z českých Budjovic. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je dále podrobněji rozdělena na tři celky. První celek teoretické části je věnován základním prvkům komunikace jako takové, pedagogické komunikaci a osobnosti učitele. Dále jsou zde popsány vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem, klima třídy a neřádné chování žáků. Další dva bloky teoretické části jsou věnovány verbální a neverbální komunikaci mezi učitelem a žákem, zpětné vazbě, paralingvistické komunikaci a v neposlední řadě uvádíme i nejčastější chyby ve verbální a neverbální komunikaci, kterých se učitelé mohou dopouštět. V praktické části jsou stanoveny výzkumné cíle, metody samotného výzkumu a dosažené výsledky výzkumu. Výstupem práce je zmapování nejčastějších chyb, kterých se učitelé ve své pedagogické komunikaci dopouštějí a zároveň musejí vyvarovat.

ABSTRACT

My bachelor thesis is focused on the problems and most common mistakes in the pedagogical communication. The target group are high-school teachers from české Budjovice. The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part is furthermore divided into three other sub-sections. The topics of discussion in the section of the theoretical part are: the basic elements of communication as such, pedagogical communication and the personality of a teacher. Hereafter the mutual relationship between a teacher and a student, the climate in the classroom and undesirable student behaviour is discussed. The next two sections of the theoretical part are focused on verbal and non-verbal communication between a teacher and a student, on the feedback and on the para-linguistic communication. Finally the most common mistakes in the verbal and non-verbal communication that teachers mostly perform are included. The research objectives, methods of the research as such and achievements are set down in the practical part. The output of the thesis is to map the most common mistakes that teachers perform and should stay away from in their pedagogical communication.

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD	3
1 Pedagogická komunikace	4
1.1 Základní terminologie a vymezení pojmu pedagogické komunikace	4
1.2 Funkce pedagogické komunikace	7
1.3 Pravidla a ústavní pedagogické komunikace	8
2 Účinitelé pedagogické komunikace	11
2.1 Osobnost učitele	11
2.2 Pozitivní prostředí a klima třídy	14
2.3 Vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem	17
2.4 Nežádoucí chování žáků	20
3 Verbální pedagogická komunikace a její problémy	22
3.1 Základní rysy a pojmy verbální komunikace	24
3.2 Způsbná vazba	27
3.3 Paralingvistická komunikace	29
3.4 Chyby a problémy při verbální komunikaci	31
4 Neverbální pedagogická komunikace a její problémy	34
4.1 Funkce a druhy neverbální komunikace	35
4.2 Mimika a zrakový kontakt	37
4.3 Kinezika	39
4.4 Gestika	40
4.5 Haptika	42
4.6 Proxemika	44
4.7 Chyby a problémy neverbální komunikace	46
PRAKTICKÁ ČÁST	48
5 Výzkum	48
5.1 Charakteristika zkoumaného problému	48
5.2 Cíle výzkumu a výzkumné předpoklady	48
5.3 Metodologie řešení	49

5.4	Výzkumný předpoklad . 1	50
5.5	Výzkumný předpoklad . 2	52
5.6	Výzkumný předpoklad . 3	54
5.7	Výzkumný předpoklad . 4	56
5.8	Výzkumný předpoklad . 5	59
5.9	Výzkumný předpoklad . 6	62
5.10	Výzkumný předpoklad . 7	66
6	Závěr	68
6.1	Ověření výzkumných předpokladů	68
6.2	Souhrn chyb v komunikaci učitelů	70
6.3	Souhrn rad ke správné komunikaci.....	71
6.4	Závěr a shrnutí.....	71
6.5	Seznam použité literatury.....	73
6.6	Příloha . 1 - dotazník	76
6.7	Příloha . 2 o tabulky	85

Úvod

V dnešním velmi modernizovaném světě, kde za nás početnější systémy plní mnoho úkolů a který je přesycený stále se zdokonalujícími technologiemi a komunikačními sociálními sítěmi, jenž na nás útočí téměř v každém směru internetu, jen stěží najdeme prostor a čas pro osobní verbální i neverbální komunikaci.

Často ji se s tímto komunikačními sociálními sítěmi nechává ovlivnit zejména mladší generace lidí, což u nich vede ke stagnaci rozvoje osobitého verbálního i neverbálního projevu. Motivem ke zpracování této bakalářské práce mi byla nejen obecná problematika verbální a neverbální komunikace, ale i problematika nejčastějších chyb v pedagogické komunikaci učitelů.

Bakalářskou práci jsem rozdělil na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je dále dělena na čtyři kapitoly. V prvních dvou kapitolách objasňuji základní terminologii a funkce pedagogické komunikace. Rovněž zde poukazuji na daná pravidla komunikace a její účastníky. V této části práce jsem neopomenul zmínit i jednotlivé initele pedagogické komunikace. Zaměřuji se zejména na osobnost učitele, jeho budování vzájemných vztahů se žáky, které velmi ovlivňují samotné prostředí a klimata třídy. V závěru upozorňuji na možné neférové chování žáků.

Další dvě kapitoly jsou věnovány obecným zásadám verbální a neverbální komunikace. V těchto posledních kapitolách rovněž zmíním funkce a druhy verbální a neverbální komunikace. V závěru poukazuji na jisté chyby, kterých se mohou učitelé v těchto komunikacích dopouštět. Při zpracování teoretické části práce jsem se opíral především o odbornou literaturu, kterou autor: Ch. Kyriacou (Klíčové dovednosti učitele), A. Nelešová (Pedagogická komunikace v teorii a praxi), G. Petty (Moderní vyučování) a J. Mareš; J. Křivohlavý (Komunikace ve škole).

Praktickou částí bakalářské práce je sonda, která objasňuje výzkumný problém, který je podrobněji rozpracován ve výzkumných předpokladech. Pro výzkumné zjištění a řešení nejčastějších problémů v pedagogické komunikaci učitelů jsem použil výzkumnou metodu dotazníku. U učitelů v dotazníku vyjádřili své názory k dané problematice pedagogické komunikace, které jsou dále podrobně graficky zaznamenány a vyhodnoceny.

1 Pedagogická komunikace

Pojmem pedagogická komunikace se ve svých odborných publikacích zabývá poměrně velmi široká kategorie odborníků. Každý autor na tento jev pohledí poněkud z jiného úhlu. V posledních letech je problematika pedagogické komunikace v nově stále větší pozornosti.

1.1 Základní terminologie a vymezení pojmu pedagogické komunikace

Komunikaci chápeme jako souhrn informací i jako určitý způsob komunikace, kterým jsou tyto informace předávány. Komunikace je ovlivněna řadou faktorů, zejména sociálními rolami, postoji všech účastníků osob, které v dané komunikaci vystupují. Pokud v takové komunikaci nedochází k výchovně vzdělávacímu působení, nazýváme ji jako komunikaci meziosobní.

Pedagogická komunikace je velmi specifickým druhem sociální komunikace. U učitele, který má správně vykonávat svou profesi, musí být v pedagogické komunikaci velmi zdatný. Pedagogická komunikace musí být zdárně aplikována ve výchovně vzdělávacím procesu, jen tak může být zárukou kvalitní výchovy a vzdělání. Pedagogickou komunikaci chápeme jako souhrn informací, které si účastníci výchovně vzdělávacího procesu osvojí, a proto je nutné, aby byly zachovány výchovně vzdělávací cíle, které byly v samotném začátku procesu stanoveny.¹

Z tohoto pohledu můžeme říci, že vyučováním jsou ucelené zprostředkované informace, které jsou u učitelem předávány za pomoci verbálních i neverbálních prostředků komunikace. Učitel napomáhá žákům v lepší orientaci v učivu, informuje je o nových poznatcích, vede žáky ke spolupráci a řídí celý vyučovací proces. Je taktičtější velmi důležitě, aby učitel žákům rozvíjel sociální zkušenosti a schopnosti, vedl je k vzájemné toleranci. Velmi důležitým faktorem je i rozvíjení kladného hodnocení

¹PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: PF, 1990, s. 2.

a sebehodnocení žáků. Velmi dobré sociální klima ve třídě a atmosféra, která podporuje výukový proces, je kladným odrazem dovedných pedagogických a komunikačních schopností učitele.

Komunikací se ve své odborné publikaci zabývá i A. Nelešovská.² Popisuje ji jako prostředek výchovy a vzdělávání. Pedagogickou komunikací se rozumí výměna informací za předpokladu, že jsou zachovány výchovně vzdělávací cíle. Mezi učitelem a žákem musí probíhat výchovně vzdělávacím procesem nastavení porozumění a navození příznivého psychologického klimatu. Ke z kvalitnění pedagogické komunikace napomáhají i různé formy a metody samotné výuky. Ke samotné komunikaci patří i nepochybně verbální a neverbální projev vyučujícího. V neposlední řadě do pedagogické komunikace učitel promítá i své postoje, pocity a myšlenky, které dobře umocní samotné pochopení problému a kladné porozumění mezi lidmi, kteří spolu v dané chvíli komunikují. Stále více se v pedagogické komunikaci objevují i rodiče žáků. V procesu vzdělávání stále figurují nejen odborné publikace, učebnice, učební pomůcky, v dnešní době i moderní didaktická technika a internet. Pokud se zaměříme na vlastní pedagogickou komunikaci, nepochybně v ní budou zastoupeni dva základní aktéři - učitel a žák. Bez kvalitní spolupráce a komunikace mezi učitelem a žákem nemůžeme dojít ke zdárnému uskutečnění vzdělávacího cíle. Učitel musí umět rozpoznat, zda žák vyučované látce nebo tématu porozuměl, zda se potěší, naučil, správně pochopil výklad i demonstrováný pokus apod.

Pojem pedagogická komunikace je ve velké míře zmiňována v odborné publikaci J. Mareše a J. Křivohlavého.³ Pedagogická komunikace je zde chápána jako komunikace, která napomáhá kvalitnímu výchovnému a vzdělávacímu a zároveň směřuje k naplnění pedagogického cíle. Nejedná se pouze jen o komunikaci na úrovni pedagoga a žáka, ale zabíhá i do mimoškolní sféry. V této práci se budeme zabývat pouze pedagogickou komunikací ve škole. Je nutné podotknout, že dobrým základem úspěšné pedagogické komunikace je i rozvoj komunikace mimo školu, a to nejen v rodinách, ale i v předškolních a mimoškolních zařízeních. Výchovným cílem pedagogické komunikace je bezpochyby výměna informací mezi účastníky vzdělávacího procesu a slouží tudíž k naplnění výchovně vzdělávacích cílů.

²NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s. 27.

³MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, s. 24 - 25.

Pedagogická komunikace musí plnit určité standardní funkce, jen tak může být kvalitní, optimální a plnohodnotná. O těchto funkcích se dále zmíníme v následující podkapitole. Optimální pedagogická komunikace zajišťuje příznivé klima ve třídě při výchovně vzdělávacím procesu. Navozuje daleko kvalitnější vztahy nejen mezi pedagogy a žáky, ale i mezi žáky samotnými. Dokonale rozvíjí tvořivost žáků, motivuje je v jejich další práci a snaží se je vést správným směrem věho poznání a vzdání. Měly bychom říci, že každá komunikace a obzvláště pedagogická komunikace musí být založena na bezchybné spolupráci a konverzaci s rovnocennými, přičemž musí být zachována srozumitelnost, relevance a maximum kvality a kvantity.⁴

S některými aspekty pedagogické interakce a problematikou pedagogické komunikace se ve své práci zabývá A. Vališová.⁵ Pedagogickou interakcí rozumíme vzájemné působení dvou nebo více subjektů v rámci vzdělávacího procesu. Do této interakce zasahuje i rodina a její výchovné působení na dítě. Interakcí rovněž rozumíme vzájemné působení jednotlivých osobností v určitém výchovném prostředí. Je velmi důležité, aby vztah mezi dospělým a dítětem vycházel z vnitřních potřeb všech zúčastněných stran. V žádném případě nesmí docházet k vnitřnímu nátlaku, k manipulaci či vyvolávání vlivu ze strany dospělého. Je velmi nutné mít na paměti, že smyslem interakce je najít shodu, souhlas a navodit tak co nejlepší přátelský i partnerský vztah na velmi vysoké úrovni.

Samotná pedagogická komunikace je zde vysvětlována jako jistý druh sociální komunikace. Taková komunikace může být na jedné straně prezentována jednostranným způsobem a to tak, že je jednou osobou vysíláno sdělení osobě druhé. Druhým možným způsobem je komunikace dvoustranná, přičemž obě osoby přijímají jednotlivá sdělení a vzájemně na ně reagují. V rámci pedagogické komunikace se utváří a formuje osobnost žáků, dochází k uskutečnění výchovných a vzdělávacích cílů.⁶

V současné době se v oboru pedagogické komunikace stále více setkáváme s termínem *komunikativní pedagogika*. Smyslem komunikativní pedagogiky je stejný jako u pedagogické interakce navození co nejvíce sympatizujícího otevřeného partnerského vztahu mezi dospělým a dítětem. Mluvíme o rozvoji profítkové stránky

⁴MAREŠ, J., K IVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, s. 24 - 25.

⁵VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kolektiv, *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 221 - 222.

⁶Tamtéž, s. 221 - 222.

osobnosti dítěte. Je nutné, aby ve vztahu mezi dítětem a dospělým byla co nejvíce zachována vzájemná úcta a respekt. Je žádoucí zvykovat a prohlubovat vzájemnou spolupráci obou subjektů a při důležitých rozhodnutích ponechat dítěti větší prostor, nechat je tak projevit vlastní názor, svá stanoviska a postoje.⁷

Můžeme tedy shodně tvrdit, že v obou uvedených odborných publikacích a se v tématu pedagogické komunikace poměrně dost shodují. Je velmi nutné, aby u učitelů pedagogické komunikaci v nově velké pozornosti a nezapomínali, že je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu.

1.2 Funkce pedagogické komunikace

Komunikace musí mít svůj smysl, význam a účel. Jsou-li splněny tyto podmínky je komunikace správně aplikována. Učitel nejen porozumí vyslovené informaci, myšlence nebo radě, ale zároveň je schopen diskutovat a koordinovat své myšlenky a v rámci vzájemné vazby je připraven na učitele. Funkce pedagogické komunikace se odlišují od komunikace osobní. Účelem komunikace je předávat informace, oznamovat skutečnosti, navádět účastníky do dané problematiky, instruovat k novým nápadům a možnostem realizace problému, popř. najít společně řešení a dojít ke shodě a ke zdárnému kladnému výsledku.⁸

Budeme-li hovořit o funkcích pedagogické komunikace, musíme mít na paměti, že samotná pedagogická komunikace se stále ještě vyvíjí a s ní se vyvíjí i její stanoviska a názory týkající se jednotlivých funkcí, které tato komunikace plní. Pedagogická komunikace zajišťuje výměnu informací a zkušeností mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, ovládá osobní i neosobní vztahy, koordinuje jednotlivé pracovní postupy, je prostředkem k utváření vzdělávání a výchovy v rámci verbální a neverbální komunikace a v neposlední řadě pomáhá dotvářet jednotlivé osoby, zejména samotné žáky.⁹

⁷VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 223 - 224.

⁸VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009, s. 31.

⁹MAREŠ, J., KŘIVOHRAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, s. 24 - 25.

A. Nele-ovská¹⁰ uvádí dvě nejdůležitější funkce pedagogické komunikace. Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání, dále prostředkovává vztahy a spolupráci učitele a žáka nebo mezi žáky navzájem.

1.3 Pravidla a ústní pedagogické komunikace

A. Nele-ovská¹¹ jako nejčastější ústní formy pedagogické komunikace popisuje pravidla učitele a žáka. Dále poukazuje na fakt, že mezi těmito partnery panuje určitá nerovnost. Tuto jistou nerovnost v postavení učitele a žáka můžeme spatřovat zejména v kvantitativní a sociální rovině. Můžeme tedy říci, že učitel bývá velmi často svým postavením v žákovi nadřazen. Učitel je považován za dospělou osobu, která vystupuje v dominantní roli koordinátora nad určitou skupinou jedinců, v našem případě je to nedospělých žáků. Učitel řídí skupinu žáků jako celek a může se tak do jisté míry jednat o komunikaci spíše masového charakteru. Žák v tomto okamžiku nemá příležitost samostatně komunikovat. Pokud tyto role otočíme, postavení bude tedy žáku učitel, pak je více než jisté, že se žák daleko více vyvíjí, usměrňuje a vyjasňuje si své postavení, poznává nejen sebe, ale i učitele a daleko snáze si vyvíjí a formuje vztah v rámci učitele. Jiné vztahové formy můžeme nacházet mezi žáky samotnými, mezi jednotlivými žáky, či skupinami žáků.

J. Mareš¹² rovněž popisuje pedagogickou komunikaci jako vztah učitel-žák pedagogické komunikace. Jedná se o pravidla o vychovávajícího a vychovávaného. V hlavní roli vychovávajícího se objevují nejčastěji dospělí jedinci, v našem případě učitelé s odpovídajícím vzděláním a kvalifikací, ale také samotná třída jako celek, nebo i jednotlivec, kterým může být samotný žák v roli vůdce (kapitán družstva, předseda třídy apod.). Ústní pedagogické komunikace, který je v roli vychovávaného, je pravidla jedinec-žák, nebo i skupina žáků.¹³

Dále můžeme říci, že velmi důležitým faktem je i samotný počet vychovávaných jedinců. Tento maximální počet by měl být pevně stanovený, obzvláště tam, kde se dá

¹⁰NELETOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 29.

¹¹Tamtéž, s. 29.

¹²MAREŠ, J., KIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, s. 27 - 32.

¹³Tamtéž, s. 27 - 32.

předpokládat náročnost samotného vzdělávání. Jedná se zejména o využití cizího jazyka, kde není po etickém ve využívané skupině je přímou řídicí. Takto malý počet žáků v dané skupině je vhodný i pro výuku tělesně postižených, nebo talentovaných žáků v případě uměleckého zaměření. Dále zmíníme, že pravidla komunikace mezi učitelem a žákem udávají a formulují zpravidla tři hlavní skupiny:

- kolektivita,
- spolupráce,
- výsledek složitějšího procesu vzájemného zájmu mezi učitelem a žákem.

Pravidla pro pedagogickou komunikaci jsou velmi důležitou složkou v komunikaci mezi učitelem a žákem. I. Stuchlíková a L. Prokešová¹⁴ uvádí, že je nutné, aby učitel na začátku vyučovací hodiny stanovil pravidla komunikace, kterých se zúčastnění výchovného procesu budou držet. Tato pravidla se v žádném případě nemohou shodovat. V případě učitele je jasné, že může hovořit kdykoli k žákem jako skupině, nebo k jednotlivcem prakticky z jakékoliv části učebny, a to neomezeně dlouho. Ovšem je nutné, aby učitelovo sdělení korespondovalo s tématem výuky i s obsahem daného předmětu.

Pravidla komunikace jsou velmi pevně dána i pro žáky. Zde jsou jistá omezení oproti pravidlům, která jsou dána pro učitele. Žák je povinen hovořit, pokud je tázán, nebo vyzván k přímé odpovědi na danou otázku, jinými slovy pouze tehdy pokud mu učitel vymezí určitý čas. Žák, který je takto tázán, odpovídá pouze té osobě, které je odpověď určena. Nemusí to však být pouze samotný učitel, ale žák může odpovídat i jednotlivým žákem, nebo celé skupině, tj. celé třídě.

Měly bychom říci, že tento společný souhrn pedagogických komunikačních pravidel patří mezi základní pravidla sociální komunikace. Je zároveň nutné, aby byla dodržena pravidla dialogu. Velmi často se setkáváme s nerespektováním těchto dialogových pravidel komunikace. Zásadně nikomu nesmíme do řeči, dodržujeme přiměřené pomlky ve chvíli, kdy hovořícího vždy necháme dokončit myšlenku a dohovět. Velmi důležité je, aby tato pravidla vzájemně respektovaly obě strany, nejen učitel, ale

¹⁴PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: PF, 1990, s. 7

i samotní fláci. Je velmi nutné, aby se v-ichni ú astníci komunikace dokázali p izp sobit jeden druhému a vzájemn se tolerovali.¹⁵

Pojem pedagogické komunikace jsme jifi v p edchozích kapitolách objasnili. Nyní si vysv tlíme n které limity, které mají vliv na pr b h pedagogické komunikace.

H. Kasíková¹⁶ uvádí hlavní faktory, které ovliv ují pedagogickou komunikaci. U itel má pro svou pedagogickou komunikaci omezený prostor, ve kterém výuka probíhá. Daným prostorem m fle být samotná u ebna, ale i laborato nebo odborná u ebna. Druhým faktorem, který musíme brát v potaz, je asová limitovanost. Pro pedagogickou komunikaci je vymezen ur itý as, který je dán délkou vyu ovací jednotky a rozvrhem pro daný p edm t. S vyu ovací jednotkou úzce souvisí její obsahová stránka, která je stanovena u ebními osnovami. Pedagogická komunikace je i do jisté míry vymezená organiza ní formou výuky a vyu ovacími metodami, které u itel poufívá. Hlavní úlohu p i správné pedagogické komunikaci hraje i zp sob, jakým jsou fláci a u itel rozmíst ni v u ebn . Posledním faktorem, který ovliv uje pedagogickou komunikaci, jsou pravidla chování, která jsou dána postavením sociálních rolí u itele a fláka.

V sou asné dob se -kola snaffí t nto nep íznivým faktor m elit. Stále více je kladen d raz na respektování dít te jako samostatné osobnosti, která má právo sd lovat své postoje a názory, ov-em v souladu s danými pravidly komunikace. Poufívají se nové výukové prost edky a metody, které více aktivizují fláka p i výuce. Do výuky pozitivn vstupuje rozvíjející se partnerský vztah u itele a fláka, který je zalofen a na vzájemné úct , respektu, d v e.¹⁷

¹⁵PROKEOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problém m pedagogické komunikace.* eské Bud jovice: PF, 1990, s. 7.

¹⁶VALIOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kolektiv, *Pedagogika pro u itele.* Praha: Grada Publishing, 2007, s. 224.

¹⁷Tamtéfl, s. 224.

2 initelé pedagogické komunikace

V této kapitole se zamůjme na samotné faktory, které pedagogickou komunikaci ovlivňují. Zejména samotný učitel je nosným pilířem pedagogické komunikace. Kvalitu pedagogické činnosti učitele ovlivňuje prostředí, klima a celková atmosféra ve třídě, v níž komunikace mezi učitelem a žákem nejčastěji probíhá.

2.1 Osobnost učitele

Většina učitelů své učitelské povolání chápe jako poslání. Učitel se prostřednictvím poslání ztotožňuje se společností, novými trendy, vybírá zodpovědnost nad okolním světem, do kterého uvádí své žáky. Stále více jsou kladeny nové a vyšší nároky na vzdělání učitelů. Nejedná se jen o vysokoškolské vzdělání, zvládání učiva, didaktických zásad, ale i o daleko vyšší osobnost. Učitel je v první řadě osobnost, která přenáší na společnost výchovné ideje a ideály. Učitelem by se měl stát jen ten, kdo na sobě neustále pracuje. Zdokonaluje svou odbornou stránku, podstupuje další celoživotní vzdělávání, hledá nové argumenty, sleduje vývoj svého oboru, ve kterém působí a v neposlední řadě stále rozšiřuje svůj životní obzor a udržuje svou psychickou svůlelost. Kvalitní učitel vychovává nejen své žáky, ale i sám sebe. Sám na sobě je ochoten aplikovat nové poznatky a zjistí, zda je schopen dosáhnout toho, čeho si fládá od druhých. Samotný výkon učitelského povolání s sebou nese jistá rizika.¹⁸

Společnost od učitelů očekává nejen formování dítěte z hlediska vzdělávání, ale zejména z hlediska výchovy. Význam činnosti učitele má hlubší význam. Z hlediska socializace je velmi důležité, aby výchovné vzdělávací působení učitele bylo co nejefektivnější. Učitelé se svou prací podílejí na celkovém formování společnosti. V lepším případě se jim to daří, v opačném případě celkový humánní rást společnosti stagnuje. Učitel by pro své žáky měl být vždy vzorem a dávat jim pozitivní příklad. Na jeho osobních vlastnostech závisí to, jaký postoj budou k němu samotní fláci zaujímat a jaké bude mít výsledky svého pedagogického působení. Každý učitel má trochu jiný

¹⁸VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kolektiv, *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 224.

pohled na výuku a též jiné způsoby a metody, které ve výuce používá. U učitelů mohou být v přístupu ke svým žákům buď liberální, autoritativní nebo demokratičtí.¹⁹

Jedná-li se o liberála, žáci jsou příliš aktivní a učitel je spíše v pasivní roli, výsledky jeho práce jsou minimální. Liberální učitel je spíše populistou a snaží se žákům zalíbit, proto mnohdy povoluje věci, které mohou ohrozit respekt vůči ostatním pedagogům.

Pokud je učitel spíše autoritativní, pak jeho výuka směřuje k příkazům a pokynům a žáci nemají mnoho prostoru pro seberealizaci. Může se stát, že učitel svou autoritu zcela ztratí, resignuje na pozici učitele a vzdělávací proces je tedy plně ponechán na rozhodnutí žáka, buď se učitel bude, protože to chce, nebo se učitel nebude, protože to nepotřebuje. V druhém případě nastane více problémů, kteří již převzali své vzdělávání plně do svých rukou. Autoritativní přístup učitele si sice poslušnost vynutí procesními hrozbami, studenti ji do jisté míry tolerují. Učitel ovšem ztrácí poslední zbytky autority, které mu zůstaly. Studenti si ho přestanou vážit i jako člověka, protože není schopen ani kompromisu, které by mu v dané situaci kdykoliv autoritu zvedly, tak alespoň znamenaly respekt ze strany žáků. Autoritativní přístup učitele má význam na základní škole, pokud se tak stane na střední a učitel není svolný u tématu dialogu, ztratí především kredit jako učitel. V případě posledním, a to demokratickém, učitel přebírá přirozeně, má svou pevně vybudovanou přirozenou autoritu a žáci mají ve výuce větší prostor pro seberealizaci. Demokratický přístup učitele se charakterizuje vzájemnou spoluprací a vzájemným obohacováním učitele a žáka. I když v této roli organizující role zde většinou přejímá především učitel.²⁰

Pokud bychom shrnuli všechny vlastnosti učitele do jedné věty, zcela nepochybně bychom dospěli k názoru, že učitel je pro společnost nosným pilířem a od jeho chování a výsledků jeho práce se odvíjí i samotná společnost. Učitel vzdělává a vychovává své žáky a vytváří si s nimi určité vztahy, které odpovídají zásadám moderní morální a etické společnosti a svou prací napomáhá dotvářet celkový obraz společnosti.

¹⁹VALITOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kolektiv, *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 224.

²⁰BRUDÍKOVÁ, E. *Učitelství*, 31. 10. 2006.

Rozvoj učitelské osobnosti je dlouhodobou záležitostí. Role učitele se neustále mění. Práce učitele není jen ve výchovně vzdělávací činnosti, ale stále více se učitel stává organizátorem a tvůrcem aktivit. Učitelova práce je v dnešní době velmi náročná. Především v jeho rychlém a pohotovém rozhodování, samostatnosti, pružnosti a osobní tvořivosti. Učitel musí být zároveň dobrým komunikátorem. Každý učitel a obzvláště ten začínající by si měl v sobě vypěstovat úctu nejen k žákům, kolegům, ale i k sobě samému. Měl by se snažit o to, aby žáci do školy chodili rádi. Námaha a práce, která je na žáky ukládána, musí být také jimi dobře zvládnutelná a to za předpokladu, že budou v době, co je ve vyučovací hodině. V neposlední řadě je nutné, aby učitel své žáky neustále povzbuzoval, motivoval a za dobré výsledky chválil. Tím jim dodá nejen sebevědomí, ale i chuť do práce a další inspiraci v jejich tvořivosti. Učitel musí dobře porozumět kritickému a tvořivému myšlení žáků, musí dobře pochopit jejich rodinné a školní zázemí. Velmi důležitým faktorem je, aby učitel věděl, co učí a jak to má správně učít a proto učí. Jen tak lze naplnit očekávání žáků, rodiny a společnosti. Učitel se mnohdy potýká i s negativními faktory, které ovlivňují jeho činnost. Mnohdy ti, na které se škola nejvíce spoléhá, a to jsou zejména rodiče, vystupují velmi negativně a se školou naopak bojují, nikoliv spolupracují. Všeobecně řečeno, učitel musí brát svou práci jako poslání, mít rád děti, přátelit se s nimi, snažit se porozumět jejich problémům, naslouchat jejich radostem a starostem. Vždy i každý učitel byl jednou dítětem a žákem a z každého dítěte může vyrůst dobrý člověk.²¹

Mnohé učitele ve své práci může ovlivnit nechuť ke své práci, pocit marnosti, bezvýslednosti a zbytečnosti. Tyto skutečnosti v učiteli probouzejí závažné psychické onemocnění tzv. burnout efekt (syndrom vyhoření). Již na začátku 20. století lékaři popisovali stavy vyčerpání a nervozity u učitelů, u nás se před rokem 1989 v této souvislosti hovořilo o duševní hygieně učitele a o potřebě předcházet stresu. Vyhoření je bráno jako ztráta motivace, nejastji u učitelů z důsledku bezmocnosti.²²

Syndrom vyhoření je na rozdíl od stresu dlouhodobý jev. Proto se také hovoří o vyhořívání, které probíhá v několika stádiích.

- *Nadšení* učitel, obzvláště ten začínající, má vysoké ideály a velmi se angažuje pro školu a žáky;

²¹NELETOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 11 - 13.

²²POTTEROVÁ, B. A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. Olomouc: Votobia, 1997, s. 9.

- *Stagnace* o ideály se u iteli neda í realizovat, m ní se jejich zam ení, pofladavky flák , rodi , vedení -koly;
- *Frustrace* o u itel vnímá fláky negativn , zejména na káze ské p estupky reaguje donucovacími prost edky. T kola je pro n ho velké zklamání;
- *Apatie* o mezi fláky a u itelem vládne nep átelství, u itel d lá jen to nejnutn j-í a vyhýbá se jakýmkoli konfrontacím;
- *Syndrom vyho ení* o je dosaflené stádium úplného vy erpání u itele.

Ov-em pokud se n které p í iny vyho ívání zm ní, je možné tento proces zvrátit.²³

Syndrom vyho ení u u itele ovliv uje nejen jeho samotnou pedagogickou komunikaci a innost, ale negativn p sobí na utvá ení vzájemných vztah mezi samotným u itelem a fláky.

2.2 Pozitivní prost edí a klima t ídy

Jak vlastn m fleme chápat prost edí t ídy? Jak tento termín p esn vylofit? A. Nele-ovská²⁴ poukazuje na fakt, fe prost edí t ídy ovliv uje celá ada faktor . Zejména se jedná o ergonomické uspo ádání t ídy (velikost nábytku, jeho rozmíst ní ve t íd apod.), dále pak prost edí t ídy ovliv ují hygienické a akustické aspekty (kvalitní osv tlení, v trání, vytáp ní, odraz zvuku, hluk aj). V-echny tyto faktory ve velké mí e ovliv ují flákovu pozornost a do jisté míry i flák v p ístup k hodnotám. T ída, která je nov za ízená a vybavená (nábytek, PC, internet, smart board, nová malba) p sobí na fláky více pozitivn a usm r uje jejich káze , ímfl nemají pot ebu za ízení t ídy znehodnocovat.

J. La-ek²⁵ p edstavuje dva typy komunika ního klimatu ve t íd :

- komunika ní klima suportivní, neboli vst ícné a zároveň subven ní, v takovémto klimatu se v-ichni navzájem podporují, vzájemn respektují, komunikují, pop ípad si vym ují názory a postoje otev en a nezast en .

²³HENNIG, C. a KELLER, G. *Antistresový program pro u itele*. Praha: Portál, 1995, s. 17.

²⁴NELEOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 40 - 41.

²⁵LAŤEK, J. *Sociáln psychologické klima -kolních t íd a -koly*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 40 - 41.

- komunikační klima defenzivní, v tomto případě komunikanti spolu soupeří, nastávají situace, které se zpravidla vyostří, komunikace vážně, vzájemně se neposlouchají a ukřívají před sebou své pocity a názory.

Nejvhodnější je pochopitelně klima suportivní. V takovém prostředí se všichni komunikanti cítí lépe a výsledky společné práce mezi učitelem a žáky jsou mnohem větší.

Na pojem sociální klima teď narazíme v celé od tuzemské i zahraniční odborné literatury. Sociální klima teď je možno nazvat jako jev, který se neustále mění, dotváří a je poměrně složitý. Mnohdy se setkáváme i s pojmy například atmosféra teď, klima teď, sociálně-psychologické klima teď apod. Můžeme konstatovat, že se jedná o jakýsi soubor všech podmínek, které vzájemně působí na žáky a na učitele a zároveň je ovlivňuje v jejich vzájemných vztazích a chování. Vybudování pozitivního klimatu ve třídě je pro učitele a žáky dlouhotrvající záležitostí. Kdežto atmosféra, která ve třídě nastane, se mění a bývá ovlivňována různými hledisky, například výuka v jiné učebnici, jiný učitel, nový příchod žáků apod. Aktuální atmosféru ve třídě mezi žáky zpravidla ovlivňuje i jejich chování, a to jak pozitivně i negativně, kdy mohou nastat problémy s neukázným chováním žáků.²⁶

Sociálním klimatem rozumíme prostředí ve třídě, které si buduje učitel spolu se žáky na kolik měsíců až let. Všichni žáci i jednotlivci se podílejí na dotváření sociálního klimatu teď. Sociální klima také do jisté míry ovlivňuje i celkové sociální klima školy, učitelského sboru apod. Je nutné zdůraznit, že sociální klima je hlavně soubor postojů jednotlivých účastníků, vyučovacího procesu, jejich vnímání a emotivní reagování. V zásadě můžeme říci, že klima ve třídě, které učitel svými postoji navozuje, z velké části ovlivňuje celkové výsledky práce žáků. Z hlediska učení žáků je nutné, aby klima ve třídě bylo přátelské, vřelé, motivující a podporující žáky ve svých pracovních činnostech, a to v souladu se základními pravidly chování a poctivě. Takové klima můžeme navodit u žáků pozitivní postoj k učení a vzbudit v nich zájem a motivaci k dalšímu vzdělávání.²⁷

Efektivní práce hodiny a aktivní zapojení žáků do vyučování je možné jen tehdy, pokud hodina vás zaujme, je-li vám věnována dostatečná pozornost jednotlivým

²⁶VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima teď a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992, s. 5.

²⁷Tamtéž, s. 5.

krok m, které fláci provádí a pakliže je sledována i žádná kontrola jejich dosavadní práce s možností uitelovy pomoci. Pro zachování pozitivního klimatu ve třídě je nutné, aby se uitel vnoval po celou dobu výkladu pouze dané výuce. Není fládoucí, aby uitel odbíhal od tématu ke němu nepříkázským prohek, tím nahrává rozvoji ruivých elementů p i hodin . Pokud tak uitel neučiní a bude se během výuky vnovat jiné práci nebo ně jiných úkol , které nesouvisí s náplní hodiny, znamená to, že fláci nabudou dojmu, že uivo není tak důležitá a podstatná. Tímto celý vyuovací proces postrádá na významu.²⁸

Důležitým aspektem v celkovém klimatu třídy je i samotná atmosféra ve třídě . Atmosféru ve třídě považuje J. Lašek²⁹ za krátkodobé situace podmíně sociální a emo ní nálad ní ve třídě . Zejména se jedná o atmosféru, která za daných podmínek netrvá déle, než se jedná o minuty, například zkoušení u tabule, písemný test, atmosféra před písemnou prací a po ní apod.

Ch. Kyriacou³⁰ dále poukazuje, že je nutné, aby uitel dokázal flák m v rámci udržování pozitivního klimatu nabídnout pomoc a podporu v době jejich nesnází. Jen tak bude zaručeno i kladné očekávání ze strany flák . Proces učení není jednoduchý a každý flák jej vnímá jinak, pro ně které fláky je to poměrně vysoce náročné psychický stav. Stane-li se, že flák po delší dobu neustále slyší pouze negativní hodnocení nebo velmi nemístnou kritiku ze strany uitele, dojde k jeho stažení do ústraní a k demotivaci. Toto negativní hodnocení flák u itelem může přispět k negativní tvorbě samotného klimatu ve třídě .

Uvolněná a volná prostředí, které uitel ve třídě dokáže navodit, povede nejen ke zlepšení a prohloubení vztahů mezi fláky a uitem, ale i k uvolnění flák . fláci budou více koncentrováni a budou se více zajímat o učební proces. Uitel svým kladným přístupem utváří pozitivní klima, ve kterém fláci budou cítit uitel v zájem o jejich učení. fláci jsou schopni takovýto uitel v zájem velmi rychle vycítit. Uitelova pomoc by měla být směřována hlavně k flák m, jejichž schopnosti k učení jsou nedostatečné. Mohlo by se stát, že fláci, kteří mají v třídě schopnosti k učení nejlépe fláci

²⁸MAREŠ J., K IVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, s. 142 - 143.

²⁹LAŠEK, J. *Sociální psychologické klima školních tříd a škol*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 40 - 42.

³⁰KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti u uitele*. Praha: Portál, 2008, s. 80 - 81.

slabší, budou dříve nebo později spoléhat na individuální pomoc učitele a jejich samotná tvořivost bude stagnovat.³¹

Správné klima ve třídě může nastat také jen za předpokladu, že učitel bude fláka od prvního setkání věnovat smysl pro potřeby žáka. Lze tak říci nejprve známými způsoby. Důležitější je, aby učitel vytvářel nejen pravidla stanovená na začátku hodiny, ale i vzájemné vztahy mezi žáky, které jsou založené na úctě a porozumění.³²

Shrneme-li fakta, která jsem v této kapitole zdůraznil, dojdeme k následujícímu závěru. Prostředí, ve kterém se žáci učí, je závislé zejména na finančních možnostech každého žákova učení. Na druhé straně samotnou atmosféru a klima ve třídě tvoří a ovlivňují nejen samotní žáci, ale i učitelé.

2.3 Vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem

Nejprve si objasníme, na které zákonitosti týkající se vztahu mezi učitelem a žákem. O některých zákonitostech a zásadách budování správného a kvalitního vztahu hovoří G. Petty.³³ Kvalitní a dobrý vztah mezi učitelem a žákem musí být založen na vzájemném respektu. Učitel bere na vědomí individualitu každého žáka a váží si jeho studijních výsledků a zároveň žáka motivuje a vede jej k co nejlepším výsledkům. Na druhé straně žák si váží učitele pro jeho učitelské schopnosti, znalosti, profesionální přístup a nesporně i za kvality, které se týkají samotné osobnosti učitele.

Budování vztahu mezi učitelem a žákem je dlouhodobý proces. Každý začínající učitel, nebo i učitel s dlouholetou praxí, který začíná učit novou třídu, musí dát fláka na vědomí svou formální autoritu. Dále je nutné, aby tato autorita byla žáky uznávána a respektována. Pokud se žáci mají v hodinách využití něčemu naučit, je nezbytné, aby s touto autoritou byli na začátku hodiny srozuměni. Rovněž je důležité, aby tuto autoritu učitel sebejistě uplatňoval.³⁴

Příčinou chyb v pedagogické komunikaci může být i samotné učitelovo vedení a organizování hodiny. U některých učitelů převládá spíše stereotypní typ výuky, kdy

³¹KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti u učitele*. Praha: Portál, 2008, s. 80 - 81.

³²Tamtéž, s. 80 - 81.

³³PETTY, G. *Moderní využití*. Praha: Portál, 2006, s. 76 - 77.

³⁴Tamtéž, s. 76 - 77

se ovšem narušuje samotné klima třídy, fláci jsou neukázniví a málo aktivní. Tento stereotyp lze změnit v třídní aktivní tvorbě u žitel (práce ve dvojicích, skupinách).

L. Prokešová³⁵ spatřuje stejně tak jako Mareš chybou v nesprávné interpretaci otázek, které u žitel pokládá. U žitel rovněž mnohdy nekontrolují formální stránku flákových odpovědí. Velmi často ani nerozvíjejí tvorbu a kreativitu fláků a raději se spokojí s mechanicky reprodukovánými faktografickými údaji.

Je velmi fládnoucí v flácích utvářet vlastní postoje, rozvíjet v nich komunikační schopnosti, vést je k samostatnému projevu, který bude do jisté míry originální. Jejich sdělení musí být nejen originální, ale i rozmanité. Zvyšuje se tak samotné poznávací funkce fláků.

V případě utváření vztahů mezi užitkem a flákem se u žitel může dopouštět chyb. Jednou možností je, že u žitel u nich kterých fláků preferuje více pozitivní vztah. Dává jim více prostoru, mnohdy jim pomáhá s tvorbou odpovědí, přehlídá i jejich drobné nedostatky. Při tom fláky oslovuje jmény a výrazně je chválí před celou třídou. V opačném případě, pokud u žitel zaujme k flákům negativní vztah, bývá velmi často k tomu flákům kritický, jejich odpovědi považuje za nesprávné, neustále je opravuje, a doplnění je i přesto, že jejich obsahová stránka je správná. Ve výjimečných případech u žitel fláka podceňuje a znevažuje jeho výkon.

Utváření formální autority u žitel nepochybně ovlivňuje prostředí, klima a atmosféra, ve kterém výuka probíhá. Problematiku a samotné utváření prostředí, klimatu a atmosféry jsem uvedl již v předchozí podkapitole. K dokonalé spolupráci se všemi fláky přispívá u žitelova sebejistota a klid při jednání se skupinou fláků, dále pak jeho schopnost zaujmout a ovládnout celou skupinu obzvláště při prvním setkání se fláky (úvodní hodiny a třídnické hodiny). Pozitivní první dojem, který u žitel na fláky učiní, ovlivní do velké míry jeho další pedagogické působení ve třídě. Mnohdy se stává, že u žitel díky malé autoritě fláky nezaujme a dostane se posléze do zaražovaného kruhu, z něhož není úniku, a fláci posléze nemusejí u žitelovy pokyny vůbec respektovat.³⁶

Formální autoritu může u žitel dotvářet i neverbální komunikace. G. Petty³⁷ ve své knize uvádí dva příklady rozlišeného jednání u žitel k flákovi, který nepracuje. Oba

³⁵PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: PF, 1990, s. 52 - 59.

³⁶PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006, s. 78 - 80.

³⁷Tamtéž, s. 78 - 80.

příklady mají ovšem rozdílnou úroveň vztahů. V prvním případě učitel reaguje na flákovou nepozornost z místa katedry pouhým okleknutím, v druhém případě učitel postupuje k lavici fláka, který vyrukuje a s jistým důrazem formou otázky se ptá, proč flák nepracuje. Zároveň můžeme konstatovat, že v druhém případě má vztahová úroveň. U učitel se držel následujících zásad: těsné blízkosti, omezení kontaktu a položení otázky.

Můžeme se stát, že v dané chvíli bude učitel v pozici neoblíbené osoby, ale i s tím musí učitel do jisté míry počítat a nesmí se bát být na krátkou chvíli neoblíbený. Pokud má být učitel oblíbený, respektovaný a fláky uznávaný, nevyhne se bohužel ani těmto situacím.

A. Nelešková³⁸ se rovněž ve své publikaci zabývá problematikou vzájemných vztahů mezi učitelem a flákem. Nelešková říká, že za úspěchem dobré učitelovy práce stojí v první řadě láska k dětem. Přes tento osobní vztah fláka a učitele proniká flák do nejrozličnějších oborů vzdělání. Dobrý vztah má vliv nejen na flákovou vzdělání, ale i na chování, vystupování, vytváření norem a sociálního prostředí ve třídě.

Utváření kvalitních vztahů mezi flákem a učitelem a konkrétních postojů jako učitele, tak fláků můžeme charakterizovat jako hodnotící vztahy. Ukazuje se, že vliv na utváření vztahů a učitelových postojů k flákům má několik aspektů (postoj fláka, postoj třídy, rodina fláka, informace od ostatních vyučujících, druh využívaného prostředí). Mnohdy se projevují i příliš vyhraněné kladné i záporné postoje k jednotlivým flákům. Některé z nich pak velmi často bývají nadhodnocování nebo v opačném případě podhodnocování. Zprůzkumu vyplývá, že ve vztazích mezi učitelem a flákem je důležitá sociální role učitele. Nejlépe jsou na tomto úseku učitelé, daleko více poznávají své fláky a i více se o ně zajímají, než učitelé, kteří v dané třídě nevyužívají často.³⁹

J. Mareš⁴⁰ při zpracování své publikace vychází z celé řady výzkumů. Bylo prokázáno, že existuje několik učitelových postojů k flákům (výrazně kladný, mírně kladný, neutrální a záporný postoj k určitým flákům). Můžeme říci, že nejvíce negativní fláky ovlivňuje již zmíněný záporný postoj učitele. U učitelů se v tomto případě vyvíjejí jakékoli ve své komunikaci s těmito fláky. Každý učitel si sám tyto postoje k určitým flákům utváří sám, jejich používání se ovšem nedotýká pouze některých fláků. Používání těchto postojů, ať už kladných nebo záporných, se dotýká fláků v celé třídě. Pokud učitel

³⁸NELEŠKOVÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 40-41.

³⁹MAREŠ, J., KŘIVOHRAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, s. 133.

⁴⁰Tamtéž, s. 133.

preferuje více záporných postoj , ovliv ůje to nejen celkovou atmosféru ve t íd , ale naru-uje tím i vztahy mezi jednotlivými fláky. N kte í fláci proto tyto u itelovy postoje (kladné i záporné) chápou jako nep ímou výzvu ke zm n svého chování. D lají v-e jen, aby se u iteli zalíbili.

Jak jsme již ekli, vztah mezi u itelem a flákem prochází dlouhodobým vývojem. U mlad-ích d tí bývá tento vztah emo n zabarven. Mnohdy se u flák objevuje emocionální rivalita, a to práv v okamfliku, kdy u itel v nuje v t-í pozornost jinému fláku. Je podstatné, aby tyto emoce nebyly potla ovány, ale aby se snadno dostaly pod kontrolu. Emotivní zálefitosti mohou pochopiteln samotné vztahy dost ovlivnit, a ufl negativn i pozitivn .⁴¹

Je naprosto nep ípustné, aby u itel káže ské p estupky flák p ehlífl. Ke správnému e-ení t chto nefládocích jev mu zcela jist napomáhají jeho schopnosti, kompetence a postoje, které následn rozvíjejí samotnou pedagogickou komunikaci.

2.4 Nefládocí chování flák

Stanovení správné diagnostiky káže ských problém bývá nelehké a mnohdy i zcela nemoflné. Osv d enou metodou bývá zpravidla rozmluva, kterou u itel pojme jako partnerský rozhovor. Velmi d lefité je najít skute ný problém. Nejlépe tak u iníme, pokud budeme studentovi naslouchat. Poskytne-li u itel flákovi prostor na vysv tlení daného káže ského p estupku v chování, je moflné, fl e jej bude ochoten sám objasnit a vy e-it. U itel se musí snaflit spole n pátrat po p í inách, které vedou k nefládocímu chování flák . Na základ takto vedeného dialogu objasní se flákem problém, a hledá spole né e-ení. V prvé ad dává u itel -anci samotnému flákovi, aby sám našel e-ení. Pokud flák fládné nenachází, navrhuje je op t vyu ující. U itel by se m l se flákem dohodnout tak, aby s daným e-ením souhlasil a zjednal nápravu v co nejkrat-ím termínu. U itel nesmí zapomenout si také ov ít, zda bylo u in no v dané problematice nápravy. Pokud chceme dát flákovi del-í as na zjednání nápravy

⁴¹SVOBODA, M. *Aplikace sociální psychologie*. Praha: SPN, 1987, s. 49.

a vyřešení daného problému, ponecháme samotné hodnocení a stanovení cíle na pozdější dobu.⁴²

Ch. Kyriacou⁴³ nalézá zárodky nekázně v nedokonalé připravenosti vyučovací hodiny. Pokud je u učebního procesu správně naplánován a jeho realizace udrží žákovu pozornost, zájem a vědomostní činnosti spojené s výukou zajistí podmínky k motivaci v další seberealizaci žáka a výsledným efektem je reálný úspěch žáka, je pravděpodobné, že bude zajištěn v hodině po zádech.

Jak uvádí Ch. Kyriacou,⁴⁴ nevhodné chování žáků bývá často triviální. V tónu učitel se shoduje na to, že nejčastější projevy nekázně :

- nepřiměřené povídání a mluvení bez vyvolání;
- hlukost (verbálního i neverbálního charakteru);
- nevňavání pozornosti u učitele;
- neplnění zadaných úkolů ;
- bezdůvodné opuštění svého místa;
- rušení ostatních žáků ;
- pozdní příchody do hodiny.

Je do značné míry pravděpodobné, že se u učitelů podaří tyto problémy minimalizovat tím, že zavede v třídě platná pravidla chování a jejich dodržování bude striktně vyžadovat. Můžeme se i setkat se slovními vulgárními výstřelky jednotlivých žáků, které mohou vyústit až v agresivní chování, drzost, neposlušnost a odmítání autority. Takovéto případy jsou ojedinělé a vyskytují se pouze v případě, když žákům povolíme drobnější projevy proti pravidlům slušného chování.⁴⁵

Nevhodné chování žáků mohou ovlivnit další příčiny (nuda, dlouhotrvající důvěrná námaha, neschopnost splnit zadaný úkol, sociální a emoční chování žáků, nízká sebevědomost a –patné postoje). Žáci také velmi často svého učitele šikují. Obzvláště v prvních hodinách, kdy cítí potřebu se takto projevit. Experimentují a zjistí, co si učitel mohou dovolit. Pokud jim učitel takovéto zkoušky povolí a bude v budoucnu

⁴²PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006, s. 89 - 90.

⁴³KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti u učitele*. Praha: Portál, 2008, s. 95.

⁴⁴Tamtéž, s. 95 - 96.

⁴⁵Tamtéž, s. 96.

tolerovat, povede to zcela jistě k vášnivé káze ským pe in m. Je fládoucí, aby učitel byl přesný a zároveň spravedlivý. Bude-li učitel vystupovat sebejistě, držet se zásad a stanovených pravidel, brzy takovéto chování žáky omrzí.⁴⁶

Připravení káze ských postupů pomohou učiteli nejen určit strategie. V úvodu této kapitoly jsme zmínili strategii přátelského rozhovoru. Další možností je tzv. otcovská domluva u učitele. Touto technikou učitel na žáka vyvíjí tlak, a proto je nutné, aby ji používal uvážlivě. V nich kterých případech je i lepší tento rozhovor žáka a učitele odložit na druhý den. Se žákem učitel jedná pouze o samotě. Při rozhovoru se snaží přisobit sebejistě a otázky pokládá přímě. Dále vyvolává e i t la, o ního kontaktu a jednotlivých pauz mezi kladenými otázkami, kterými se snaží daný káze ský postup objasnit. Důležitě je, aby žák pochopil, že takto učitel jedná v jeho zájmu, nikoliv, že se mu chystá pomstít.⁴⁷

3 Verbální pedagogická komunikace a její problémy

Verbální komunikace je vyjadřována slovy, jazykem. Podstatným faktorem této komunikace je vzájemné vysílání a přijímání informací. Jedná se zde o vztah komunikátora a příjemce. Komunikátor uceluje a kóduje informace a příjemce v rámci určitého jednání na tyto informace reaguje, dekóduje je a hodnotí. Verbální komunikace mezi jednotlivými účastníky má svá pravidla, která jsou dána nejen kulturními a společenskými schémata, ale i postavením sociálních rolí komunikujících osob. Komunikace utváří psychickou stabilitu a normální psychický vývoj jedince. V prvopočátku se formuje slovní zásoba a myšlenkové schémata, které dále přispívá k rozvoji sociální komunikace a interakce.⁴⁸

⁴⁶PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006, s. 90.

⁴⁷Tamtéž, s. 94.

⁴⁸VYKOPALOVÁ, H., *Komunikace jako součást profese*. UTB - Academia centrum Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005, s. 8 - 9.

Problematikou verbální komunikace se ve své publikaci zabývá A. Nele-ovská.⁴⁹ Základem verbální komunikace je mluva o e . Mluvení chápeme jako vyjád ení my-lenek formulovanou e í a komunikaci jazykem. Stavebním prvkem je zde slovo, proto hovo íme o slovní neboli verbální e i. V pedagogickém procesu musí mít verbální komunikace jistá pravidla, smysl a významovou stránku. Mezi u itelem (komunikantem) a flákem (p íjemcem) se nejprve objevuje zám r, který p ejde ve slovní projev a dává mu smysl. Následn u itel vysílá k flákovi vlastní sd lení. Vyvrcholením verbální komunikace je dekodování tohoto sd lení a pochopení jeho významu samotným p íjemcem.

Stejnou problematikou se zabývá ve své práci L. Proke-ová.⁵⁰ Mnohdy bývá obvyklé, fle u itel svou mluvní aktivitu spojuje s rychlým tempem a fláci poté nechápou šo em je e ō. fláci, kte í jsou pomalej-í nebo ne p íli-úsp -ní na tento zp sob projevu u itele d íve nebo pozd ji rezignují. U itelé mají také tendenci slovn zasahovat do samostatné práce flák . fláci ztrácejí soust ed ní nad zadaným úkolem a jejich výkonnost klesá. V t chto p ípadech je mnohem lep-í, kdyfl u itel ml í, nebo fláky k práci povzbuzuje neverbálními prost edky (nap . mimikou).

e v mluvené form je obvyklým nástrojem mezilidské komunikace. Umofl uje u iteli provád t pedagogickou profesi. Nezbytnou podmínkou komunikace je vzájemný styk tzv. interakce. Jazykovým výkonem u itel flák m sd luje informace, ale í své postoje k danému p edm tu, ke t íd , jednotlivým flák m apod. Jazyková komunikace je význa ným prost edkem praktického provedení výchovy a vzd lávání. U itel by m l za kafdých okolností svým e ovým projevem p sobit na fláky jako sociální vzor a nabízet flák m v rámci kultivované mluvy z etelnost, rozmanitost a dynamí nost projevu.⁵¹

Zden k Vybíral⁵² popisuje verbální komunikaci jako dorozumívání jedné, dvou nebo více osob. K takovému dorozumívání pouflívá lov k zpravidla jazyka nebo í jiných znak jazykového systému (v p ípad dorozumívání s dít tem pomocí jednotlivých slabik, kdy dít samo utvá í slova). Dorozumívání m fle být chápáno í jako

⁴⁹NELEOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 41 - 43.

⁵⁰PROKEOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problém m pedagogické komunikace*. eské Bud jovice: PF, 1990, s. 52 - 59.

⁵¹Tamtéfl, s. 22 - 23.

⁵²VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009, s. 106.

e k sobě samému (samomluva, záznamy na diktafon apod.). V takových případech člověk komunikuje sám k sobě, sám je zároveň příjemcem sdělení. Slovní komunikaci posuzujeme jako výběr slov jejich kombinování a produkci, při které používáme jistou míru diplomacie a osobité strategie.

3.1 Základní rysy a pojmy verbální komunikace

Od útlého věku se člověk snaží učít verbální komunikaci oteví. Takové děti, kterou slyší ve svém okolí. Snaží se zvládnout a zároveň pochopit jisté zákonitosti verbální komunikace. Verbální sdělení má jisté systémy. Zejména fonologický neboli zvukový systém, sémantický systém (významová stránka slov) a v neposlední řadě systém syntaktický, který nám umožňuje logické usazení slov do samotných vět. Pokud chceme, aby nám bylo dobře rozumět, musíme se kromě těchto systémů řídit i gramatickými pravidly. Zároveň musíme dobře pochopit i další zásady verbálního sdělování. Naše verbální sdělení může být konotační nebo denotační. V případě denotace se jedná o objektivní význam jistého slova, jehož přesný výklad najdeme nejen ve slovníku cizích slov. Můžeme říci, že se jedná o takový význam, který lidé hovořící shodným jazykem popisují určitému slovu. V případě konotačního sdělení lidé popisují slovem emocionální význam. Jako příklad uveďme slovo šmrtě. Z lékařského hlediska se jedná o význam konce lidského života, zastava základních životních funkcí (denotace), kdežto na druhou stranu stejné slovo pro člověka pozstalého může mít emotivní významovou stránku (vzpomínky), v tomto případě hovoříme o konotaci slov. Verbální sdělení mohou vyjadřovat i rozličnou míru abstrakce a příměrnosti. Abstrakci rozumíme obecný pojem slova. Tato slova obvykle zahrnují celou řadu podkapitol, které si při vynechání daného slova můžeme představit a s tímto slovem spojit. Ovšem pro přesnou a konkrétní verbální komunikaci daleko více potřebujeme slova s přesným a vhodným významem.⁵³

Z. Vybíral⁵⁴ k problematice denotace a konotace vyjadřuje následující stanovisko. Denotace z lat. denotatio vyjadřuje jisté vyznačení nebo ukázání. Můžeme říci, že denotací rozumíme slova, kterým popisujeme společně všichni stejný význam,

⁵³DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 124 - 126.

⁵⁴VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009, s. 106 - 107.

a každý z nás chápe jejich podstatu. Denotování slov je otázkou dohody a zvyklostí. Samotná rychlost používání a šíření významu jednotlivých slov může být dána i samotnou společností, její výslovností, trvajícím reflexem apod. Pojem konotace Z. Vybíral⁵⁵ vysvětluje jako sdělení, které je dále utvářeno a doprovázeno v mysli poštovního producenta a koncového adresáta, a to radou postojů a citových hodnotících rysů.

Denotativní a konotativní funkcí slov se zabývá i H. Vykopalová.⁵⁶ Na které slovní odpovědi mohou mít extencionální charakter, což znamená, že se vztahují k němu vnějším, na pozorované objekty i jevy. Jindy směřují k intencionálnímu charakteru, který se vztahuje k vnitřnímu stavu objektu, jeho náladám, pocitům nebo se týkají jeho hodnocení. Rovněž existují i další zvláštnosti a odlišnosti, které se zejména týkají národností a kultur, kde pro jedno slovo může existovat více výrazů. Obsah verbální komunikace, který nazýváme odbornou komunikací, má ve verbální komunikaci svůj význam. Samotná obsahová stránka komunikace se při komunikaci více osob vlivem lidské psychiky mění a utváří, čímž se ovšem spolehlivost přenosu zprávy minimalizuje.

Verbální komunikace má několik forem a podob z hlediska počtu účastníků osob. Mezi základní patří:

- monolog, výklad,
- dialog, dyadický rozhovor,
- skupinový rozhovor, diskuze.

V tradiční směřované vyučovací hodině probíhá komunikace, ve které dominuje úroveň učitele (výklad). Zpočátku na základních kolech převede souhrnné organizování tématové problematiky, poté nastupuje výklad a dotazování. Společnými výhledy učitelé jednoznačně preferují výklad. Probíraného učiva je mnoho a učitelé jej musí mnohdy v malém časovém rozmezí tématem zpřístupnit. Délka samotného výkladu závisí na pedagogických dovednostech učitele. Ovšem samotný výklad může skýtat i jistá úskalí. Na které učitelé se při výkladu vyjadřují nepříjemně, nepromyšleně a nepatřičně odbojují od základní myšlenky.⁵⁷

⁵⁵VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009, s. 106 - 107.

⁵⁶VYKOPALOVÁ, H., *Komunikace jako součást profese*. UTB - Academia centrum Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005, s. 8 - 9.

⁵⁷MAREŠ, J., KIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, s. 70 a 71.

J. Skalková⁵⁸ rovněž uvádí výklad jako nejčastěji používanou formu slovní komunikace u žitel. Výklad může mít mnoho podob (vyprávění, popis, vysvětlování, přednáška apod.). Konkrétnost, živost, emocionálnost a postupnost jsou typické rysy vyprávění. U žitel tónem a zabarvením svého hlasu projevuje velkou snahu o zaujetí svých posluchačů. V případě výuky na středních školách je tato forma výkladu spíše pomocná a doplňuje jiné slovní metody výkladu.

Jinou formou výkladu, jak J. Skalková⁵⁹ uvádí, může být vysvětlování. Vysvětlování je u žiteli používáno zejména tam, kde je potřeba osvojení a prohlubování pojmové povahy učiva. Zde je kladen důraz na logičnost výkladu. Samotná logičnost a srozumitelnost výkladu neustále udržuje aktivitu žáků, a to především v pozorném sledování u žitele. U žitel v průběhu vysvětlování klade doplňující otázky, i problémového rázu, čímž si neustále zajistí pozornost žáků.

J. Mareš⁶⁰ uvádí, že jedním z prostředků, jak zesílit verbální sdělení, je rozhovor. Nejde jen o výměnu informací a rolí mezi komunikátorem a příjemcem, ale jde o vzájemné pochopení smyslu rozhovoru. V průběhu rozhovoru se neustále musejí oba subjekty dotazovat, zda informacím shodně porozuměli a správně je pochopili. Rozhovory se podle jejich účelu a obsahu mohou dále rozvíjet. Velmi často se rozhovoru užívá v pedagogické diagnostice, kde jsou dále využívány konkrétní specifikace podle účelu, za kterým jsou prováděny.

Vedle rozhovoru má své nesporné postavení i dialog, jehož obsahem je obvykle nalézání a řešení problémů. Každý z účastníků dialogu zpočátku vyslovuje odlišná stanoviska, rozporné názory a srovnávají své dosavadní zkušenosti. Dialog je pro učitele prostředkem hledání a nalézání řešení z problémové situace. Je druhem komunikace, při které se i přes počáteční nesouhlasy a neshody hledá kompromisní východisko. Cílem dialogu je snaha o porozumění druhému, nikoliv nevhodnost a soutěživost, která by v řádném případě nemohla vést k věcnému a racionálnímu výsledku.⁶¹

Dialog neboli šrozhovor ve dvou. Jedná se o přenos informací mezi hovořícím a naslouchajícím partnerem. Můžeme rovněž využít i termínu vysílače a příjemce. Ovšem pokud chceme aplikovat společného termínu, budeme hovořit o roli mluvčího

⁵⁸SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 188.

⁵⁹Tamtéž, s. 188.

⁶⁰MAREŠ, J., KIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, s. 57 a 58.

⁶¹POKORNÝ, J., *Manuál tvořivé komunikace*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2004, s. 37.

a roli posluchače. Mezi těmito dvěma objekty v rámci dialogu dochází k časté výměně informací a střídání rolí. V jednom okamžiku se stává příjemce mluvčím a v opačném případě se mluvčí stává příjemcem. Tím se dialog podstatně liší od monologu a dostává úplně jiné charakterové vlastnosti, které dále vyvíjejí samotnou pedagogickou komunikaci mezi učitелеm a žákem.⁶²

Neméně důležitou formou verbální komunikace je diskuse. Žáci si osvojují nové poznatky a rozvíjejí samostatnou činnost a komunikační dovednosti. Rovněž žáci pro diskuzi připomínají o názorech svých i názorech spolužáků a jistým způsobem hledají podobnosti i rozpory. Učitel diskuzi řídí a podporuje, vede žáky k vzájemnému hodnocení a sebehodnocení. Tím je směřuje k jejich motivaci a rozvíjí jejich další aktivitu.⁶³

Souhrnem můžeme říci, že průběh dialogu u učitele navozuje ve třídě prostředí, v němž učitel umožňuje žákům svobodně vyslovovat své vlastní názory, učitel je pokládá otázky, naslouchá druhému a korigovat vlastní názory. Rovněž samotný dialog, který je u učitele veden, musí být pro žáky zajímavý. Úkolem učitele je vytvářet příznivé podmínky pro dialog a jeho rozvíjení.

3.2 Způsobilá vazba

Základním rysem verbální komunikace je bezesporu způsobná vazba. Bez způsobné vazby tzv. odezvy, postrádá sdělení ve verbální komunikaci význam. Když vysíláme sdělení, když hovoříme k jiné osobě, slyšíme a vnímáme nářek projev. Takto získáváme způsobnou vazbu k sobě samému. K této způsobné vazbě se je třeba připojuje způsobná vazba od ostatních osob (přijemce). Tato způsobná vazba může mít mnoho podob, projevuje se jak verbálně (slovní reakce příjemce), tak i neverbálně (úsměv, zamračení apod.).

Způsobná vazba u učitele informuje o tom, jak jeho sdělení působí na posluchače. Na základě způsobné vazby může velice dobře přizpůsobovat svůj další projev. Například zpomalí řeč, zvýší hlas, změní obsah sdělení a nadále v projevu pokračuje. Pokud vypráví kupříkladu nějakou veselou historku, posluchač - žák reaguje smíchem. Jedná

⁶²K IVOHLAVÝ, J. *Já a ty*. Praha: Avicenum, 1977, s. 125.

⁶³SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 192.

se o pozitivní zp tnou vazbu a u itele dále motivuje ve svém projevu pokračovat. Pokud je zp tná vazba negativního rázu (zamra ení, nezájem apod.), rad ji u itel v hovoru p estane.⁶⁴

Nejvtí efektivnosti zp tné vazby u itel docílí tím, fle se flákem nepovede monolog, ale rad ji vyuffije daleko lepí formy komunikace, a tou je dialog. V rámci dialogu nebo chceme-li dyadického rozhovoru m fle své sd lení roz lenit do n kolika ástí tzv. komunika ních sekvencí. Po každé této sekvenci dává flákovi prostor, aby se vyjád il a reagoval, tím nejlépe udrflí jeho pozornost p i dialogu a zároveň se mu dostane vldy erstvé a p ímé zp tné vazby (p ímo krátce promluví, nebo ud lí irou slovní informaci). flák m fle v rámci zp tné vazby reagovat i neverbáln (pokr í rameny, zamra í se, usm je se). Pro u itele je více poufitelné a p esn jí, pokud se flák projeví verbáln .

Zp tná vazba m fle mít r zné podoby:

- *chápa jící a pozitivní* (flák rozumí tomu, co íkáme, bere to na v domí, sd lení jsou mu blízka);
- *chápa jící a neutrální* (flák rozumí sd lení, ale v tomto okamfliku si není úpln jistý, zda sdílí na-e my-lenky a názory);
- *chápa jící a negativní* (flák je p esv d en, fle sd lení rozumí, ale má o sd lení pochybnosti a jiný názor);
- *nechápa jící* (flák neporozum l na-emu sd lení a fládá o zopakování).

Jak úsp -ná komunikace mezi ob ma initeli je, takové se dostává zp tné vazby. M fleme nadnesen tvrdit, fle správn í uspokojiv probíhající dialog je nekone nou vým nou zp tných vazeb.⁶⁵

Zp tná vazba má svou d ležitou úlohu i pro samotného lov ka. Sám se sebou lov k vnit n rozmlouvá, vede vnit ní dialog, pochybuje a zároveň p emý-lí o svých názorech a pocitech, p emý-lí o logi nosti svých postoj a tvrzení a p edev-ím o jejich korektnosti a opravdovosti. V takovém p ípad hovo íme o tzv. vnit ní zp tné vazb .

Doposud jsme hovo ili o zp tné vazb , která se týkala mluv ího a poslucha e, kte í byli v relativn p átelském svazku. M fle nastat situace, kdy je veden dialog

⁶⁴DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 35 - 36.

⁶⁵PLA AVA, I. *Pr vodce mezilidskou komunikací -p ístupy-dovednosti-poruchy*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 34 - 35.

slovkem, který není ná-partner, nýbrž protihrá (oponent). V takovém případě je důležitostí zprávné vazby rovněž důležitá. Samotná komunikace je vedena velmi pečlivě a ostražitě. Doslova každý si na svůj projev dává pozor a velmi dobře sleduje toho druhého. S takovou zprávnou vazbou oba šoupe i po útajích a velice dobře nakládají. V takových případech hovoříme o zprávné vazbě špokerové. Pokerová zprávná vazba může být mnohdy hodně nervózního nebo matoucího charakteru. V této zprávné vazbě se velmi často používá různých triků a úskoků. Komunikaci, ve které je použito komunikativních proheků a faulů a v níž logicky probíhá zprávná vazba pokerová, můžeme považovat za komunikaci nekorektní.⁶⁶

3.3 Paralingvistická komunikace

Sledování doprovodných rysů verbální komunikace je úkolem v daného oboru, který se jmenuje paralingvistika. Paralingvistické projevy ovlivňují význam a smysl samotného komunikování, a to i v případě pedagogické komunikace u učitele. Mezi základní prvky této komunikace J. Vymětal⁶⁷ uvádí zejména tyto:

Hlasitost projevu - vystihuje mluvčího jako osobnost, jeho zapůsobení na posluchače. Zvukově obvykle vykazuje temperament mluvčího, jeho sebevědomí, suverenitu, někdy také ovšem jeho nedostatečné ovládnutí a afektaci. Oproti hlasitému projevu mimořádně slabý a mnohdy až tichý projev značí stydlivost, nesmloucnost a někdy i nerozhodnost. Doporučuje se hlasitost projevu snížit, aby se zamezilo případné monotónnosti. U učitelů by měl vždy uvážlivě, jakou intenzitou hlasitosti použije, obzvláště v menších učebních prostorách je vhodné hlasitost regulovat. Přílišné zpěívání hlasového ústrojí může vést k mnoha různým komplikacím.

Výška hlasu - hlas je podle kmitočtu obvykle popisován jako hluboký, ostrý, sametový, skuhravý, chraptavý apod. Výška hlasu blíže charakterizuje mluvčího a působí na vnímání sdělení, kterého se v danou chvíli příjemci dostává. Daleko přesvědčivěji a v rozhodnější působí hlas níže postavený než hlas vysoko laděný.

⁶⁶PLAŠKA, I. *Průvodce mezilidskou komunikací -přístupy-dovednosti-poruchy*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 35 - 36.

⁶⁷VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 115 - 118.

Pronikavý afl p íli– hlasitý u itel v hlas m fle na fláky p sobit velmi negativn a m fle naru-it celkovou atmosféru p i výuce. P íjemn ji na fláky p sobí hlas st ední polohy, který je plný a sytý.

Barva a emo ní zabarvení hlasu - barva hlasu nasti uje skute nou náladu a emo ní stav mluv ího. Zabarvením hlasu m fleme nap íklad vyjád it, hn v, lásku, strach, obavy, radost, smutek apod. Pozor ov-em dávejme na nep írozenou barvitost hlasu, mohla by p sobit jízliv , afektovan a zesm -n n . Nem nná barva hlasu m fle u p íjemc zp sobit nezájem, nudu a p sobit afl uspávav . Barvu hlasu u itele ovliv uje jeho momentální du- evní a fyzický stav. Rozhodn by nem l být v jeho hlase cítit chlad, odmítavost flák , trvalá -patná nálada, lhostejnost.

Objem a kvalita sd lení i e i - jedná se o objem slov, který mluv í vy kne ve sd lení b hem n jakého asového úseku. Obecn platí, fle feny pouflíjí ve stejném asovém úseku více slov ne fl muffi. Kvalitní projev bude nejspí-e ten, jeho fl sd lení je jasné, stru né, srozumitelné a soust ed né na podstatu v ci. Nekvalitní a nesrozumitelný projev bude vykazovat známky chaoti nosti, nep esnosti, neur itosti a jeho obsahová stránka bude p esycena informacemi. Samotnou kvalitu e i zhodnotíme podle správné délky pouflitých v t, není p íli- vhodné pouflívat asto v ty holé. U itel od samotného po átku svého výkladu sm uje fláky k obsahu svého sd lení a motivuje je k poslouchání výkladu.

Rychlost projevu - výrazn p sobí na percepci sd lení a jeho jasnost. P íli- rychlá e vede u p íjemce k únav , ztrát pozornosti. D leflité informace rad ji sd lujme d razn ji a pomaleji. Rychlé tempo je identické pro temperamentního a impulzivního mluv ího, ov-em m fle také poukazovat na nervozitu. K pomalej-ímu tempu se vztahuje spí-e vyrovnanost, serióznost, ale také n kdy váhavost. Optimální je, aby u itel v rámci zachování dynami nosti projevu toto tempo st ídal. Tempo e i u itele se p i výuce nerovná b flnému hovoru. U itel musí hovo it pomaleji, obzvlá-t pokud objas uje novou látku.

Plynulost, pomlky, frázování - tyto aspekty ovliv ují zp sob pochopení sd lení p íjemcem, nebo chceme-li poslucha em. Pokud u itel správn pouflíje pomlky, vzbuzuje tak u flák v t-í zájem a m fle to pro n znamenat výzvu k dal-í komunikaci. V opa ném p ípad to m fle zna it u itelovu nejistotu a bezradnost tzv. šoknoř.

Slovní vata - jedná se o slova, která nemají žádný význam pro samotnou komunikaci, pouze ji vyplňují. Obvykle se jedná o stereotypní charakteristická slova, které mohou být pro daného mluvčího typická. Mluviteli to zpravidla citoslovci vyplňuje mezeru v projevu (hledá správný výraz) nebo je emocionálně rozpolcený (trpí třemou). Pro začínající učitele je tento postoj velmi typický.

3.4 Chyby a problémy při verbální komunikaci

Chyby, kterých se učitelé při verbální komunikaci dopouštějí, je celá řada. Nejčastěji nedokonale uspořádají myšlenky před samotným zahájením komunikace. Rovněž používají velmi často nepřesného vyjádření. Některým začínajícím pedagogům se snaží do svého sdělení vložit příliš mnoho informací, které jsou obvykle nepodstatné a působí mnohdy zmatečně, neuspořádaně a chaoticky. Pokud uflíjí mnoho informací, které postrádají vzájemnou logičnost, jejich sdělení se stává nesrozumitelné a pro poslávky toliko pochopitelné. Nejednou se učitelé ocitají v nejistotě, zda příjemce sdělení dostane rozumí a dále jej zahlučí dalšími informacemi. Pokud učitel nesprávně registruje reakce poslávky a nevěnuje dostatečnou pozornost vzájemným vztahům, nemůže nikdy rozpoznat, zda jeho sdělením bylo náležitě porozuměno. Také volba nesprávných slov a výrazů může vést k nedorozumění, ke komunikačním problémům.⁶⁸

Prvním nedostatkem v pedagogické komunikaci bývá špatné formulování a kladení otázek ze strany učitele. Setkáváme se s výraznou nesprávností a odbornou nepřesností. Některým učitelům ignorují odbornou správnost kladených otázek a tak v poslávce vzniká chybný pocit, že není třeba odborného vyjádření a myšlení. Položené otázky mnohdy postrádají i jazykovou správnost a správný slovosled. To, že učitel vede složitě vyjádření a často odbíhá od tématu, směřuje k tomu, že některé otázky postrádají srozumitelnost. Poté poslávka bývá zmatený a jen toliko rozpozná, na se učitel opravdu tážal. Mnoho učitelů předkládá celou řadu rozdílných otázek a ani v tomto případě není pro poslávku jasné, na kterou má první odpověď. V jiném případě učitel

⁶⁸PATENKOVÁ, N., KRÁLOVÁ, J. *Základní otázky komunikace*. Praha: Galén, 2009, s. 36.

položí otázku, která má mnoho etný výklad. říká na tuto otázku za ne odpovídat, ale odpověď není pro u itele uspokojivá, u itel m l na mysli jiný typ odpovědi. Velkou roli zde hraje i nepřímá otázka. V nichž případech jde o otázky přímé-jednoduché a říká na ně necht jí odpovídat, zdají se jim primitivní, nebo v nich očekávají chyták. V druhém případě jsou otázky nepřímé obtížné a jen malé procento říká má možnost na ně odpovědět. Těto varianta nastane, když u itel položí nepřímou obtížnou otázku, a navíc někdy i nesmyslnou. říká v tomto případě odpovídá velmi stroze, jeho odpovědi nejsou přímé-obsáhlé.⁶⁹

Komunikace bývá mnohdy nejednoznačná. Znamená to, že určité sdělení může u itel vyjádřit mnoha způsoby a slova, která aplikuje, se dají interpretovat odlišně. Příznaky přímým příkladem jsou časové údaje, které si příjemce - říká může vysvětlit dost nepřesně např. (brzy - hned; za chvíli - brzo). Míra nejednoznačnosti se vyskytuje v každé komunikaci. Pokud vyjádříme myšlenku, kterou s neúplností a nepřesností formulujeme, vyjádříme tak příjemci nejasnou informaci o tom, co jsme mu chtěli říci. V tomto okamžiku je vhodné otázkou zjistit zda příjemce dostatečně porozuměl a v rámci vzájemné vazby si to tak ověřit.⁷⁰

J. Vymětal⁷¹ hovoří o nejzávažnějších chybách v projevu. Může se jednat o nedostatečnou artikulaci, chybnou výslovnost písmen, nepřesné výslovnosti, zadržávání, koktání, polykání koncovek apod. Také nevhodně zvolená slova, vulgarizmy, slangové výrazy, nedokončení vět odtahování se od tématu uvádí příjemce v pochybnost o správnosti našeho sdělení. Dalším negativním jevem mluvitelských bývá nedostatečné vysvětlení použití odborné terminologie, které způsobí nepochopení komunikace mluvitelů. Příjemci verbálního sdělení rovněž často negativně hodnotí přímý rychlý projev, nedostatečnou slovní zásobu mluvitelského, chudý a nepřesný verbální projev, který je doprovázen nesebevdomým výstupem.

J. Vymětal⁷² spatřuje v některých chybách v tzv. mimoběžné komunikaci, jejíž podstatou je nesoulad ve vnímání sdělení. U iteli musí být přímě jasné, co a jak má říci a co je říká schopný přijmout. Majoritní většina slov, které používáme, není jednoznačná, slova mají několik smyslů a jejich význam se odvíjí od souvislostí.

⁶⁹MAREŠ J., K IVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno:MU, 1995, s. 79 - 80.

⁷⁰DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 46.

⁷¹VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 118.

⁷²Tamtéž, s. 175 a 176.

V pedagogické komunikaci u itele je důležité, aby se vyvaroval následujících jevů tzv. chyb v sociální percepci.

- *Nepoužívat vágní slova a formulace* (jedná se především o slova, které bez upřesnění významu se jeví jako nic neříkající fráze).
- *Nepoužívat slova, která nemají přesný význam v daném kontextu* (používání nevhodných a nepřesných termínů v oblasti vědy a techniky).
- *Nezaměňovat pojmy* (např. : databáze - báze dat).
- *Nepoužívat nesprávné a nesmyslné pojmy* (slova bez bližší specifikace).
- *Nezneužívat bezohledně termíny* (některé termíny jsou obsaženy ve více souvislostech např. : O₂ kyslík, O₂ mobilní operátor).
- *Nepoužívat nenormalizované termíny.*

Verbální komunikaci může velmi dobře ovlivnit i špatné vnímání řečníka samotným učitelem. U učitelů se dopouštějí i když chyb ve vnímání řečníka, což je z velké míry dokonce ovlivnitelné i samotné, a to i verbální i neverbální, komunikaci. Tyto chyby si mnohdy sami vůbec neuvědomují. Chceme-li být alespoň trochu objektivní, je nutné znát některé základní a nejčastější chyby ve vnímání. U učitelů často usuzuje s osobních charakteristik a pocitů. (potřeby, pocity, očekávání, přání, návyky, konzervatismus apod.). Mnohdy bývá ovlivněn i určitými vepsanými tezemi a dogmaty. Nejednou příčinou může být i sdělení, nebo jim naslouchá pod určitým tlakem okolí. Časté chyby vyplývají i z posuzování obecných záležitostí. Pro ilustraci uvádíme některé prvky, které u učitele ovlivní a způsobí i tak neobjektivní komunikaci.

- *Předsudky* (stereotypy a úzance myšlení, předsudky a jednání mnohdy poznamenávají a působí určitým způsobem, hovoří se o tzv. profesionální slepotě).
- *Halo efekt* (pozorovatel u učitele vynáší jisté verdikty, podle toho jaké jsou dominující rysy řečníka).
- *Stereotypy* (jde o soubor zafixovaných nehybných názorů na řečníky, pod jejichž působením učitel bagatelizuje jiné informace).
- *Projekce* (učitel promítá vlastní představy, pocity a postoje do osobnosti někoho jiného - řečníka).
- *Citová racionalizace* (emoční vztah k určité osobě ovlivňuje naše objektivní hodnocení dané osoby).

- *Úzká posuzovací kritéria* (na základě jedné vlastnosti uitel posuzuje celou osobnost fláka).

Při pozorování lidí dochází k úpravě a výběru získaných informací. Tímto chybám se uitel může velmi úspěšně vyhnout, pokud bude pozorný a bude si připouštět tendenci přepínání, cest, zdrojů, které k omylům a chybám vedou.⁷³

4 Neverbální pedagogická komunikace a její problémy

Komunikace beze slov, tak máme nejvýstižněji podstatu neverbální komunikace objasnit. Neverbální komunikace může nejednou zcela vystřídát komunikaci verbální. V určitých situacích postačuje pouhé gesto, mimika a není třeba říci více slov. Neverbální komunikace vyobrazuje verbální sdělení, z výrazu je jasné a zvykne jeho úroveň. O něm kontaktem například sledujeme naše verbální sdělení a neustále si je tak kontrolujeme a upravujeme (neverbální vzájemná vazba).⁷⁴

Neverbální komunikace často slouží ke zdůraznění nějaké části verbálního sdělení, dodává slovnímu sdělení určité nuance, zdůrazňuje nepravdu sdělení (zdvížené obočí - výraz ve tváři), odmítání verbálního sdělení (pohyby rukou), nebo zcela vylučuje verbální sdělení (vyjádření souhlasu - nesouhlasu kýváním hlavou).⁷⁵

Pro správné porozumění druhému člověku je třeba, abychom se dokázali dobře orientovat v jeho neverbálních informačních signálech. Výrazy neverbální komunikace ovlivňuje do jisté míry i kultura národa, historie, sociální skupina, konkrétní prostředí. Majoritou atributů neverbální komunikace jsou zkratky, symboly, kterým lze v dané situaci určit porozumění. Určitým neverbálním sdělením máme vyjádřit i zcela něco jiného, než byl návodní záměr. Člověk neverbální komunikaci využívá zejména

⁷³ POKORNÝ, J., *Manuál tvořivé komunikace*. Brno: Akademické nakladatelství Cerrn, 2004, s. 52 - 53.

⁷⁴ PATENKOVÁ, N., KRÁLOVÁ, J. *Základní otázky komunikace*. Praha: Galén, 2009, s. 28 - 29.

⁷⁵ DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 152 - 153.

k podpoře své mluvy, k symbolice, k vyjádření emocí. Mnohdy neverbálními znaky vyjadřujeme náladu, nesouhlas, naléhavost apod., nebo nám velmi dobře poslouží k sebevyjádření (představení se).⁷⁶

Vymětal⁷⁷ popisuje neverbální (nonverbální i mimoslovní) komunikaci jako proces dorozumívání neslovními nástroji. Mluvík ve své podstatě může mluvit, když zrovna nepoužívá řeč, hovoří za ním jeho komunikační signály, které vydává jeho vlastní tělo, například herec - mim. Pokud při komunikaci dochází ke kombinaci jak verbální, tak i neverbální komunikace, a verbální sdělení není pravdivé nebo příliš v rozhodné, potom snadno můžeme signalizaci neverbální komunikace. Vymětal se dále shoduje v tvrzení, že neverbální komunikace je používána zejména při reagování na verbální sdělování, jeho emotivnímu prožitku, regulaci projevu a celkovému tvoření dojmu samotné osobnosti. Neverbální komunikace může doprovázet slovní sdělení i v případech opakovaného zdůraznění nebo k vyjádření odporu i nesouhlasu s jeho podstatou.

V pedagogické praxi má neverbální projev u učitele své významné postavení. Je velmi důležité, aby si učitelé v průběhu své profesní přípravy tento druh komunikace více osvojovali a v samotné pedagogické činnosti jej dále prohlubovali a zdokonalovali. U nichž učitel může dojít obzvláště při hodnocení žáka ke srovnání verbální a neverbální komunikace. Při slovním hodnocení se k žákovi dostává informace, která ovšem může být ještě doplněna neverbálními projevy učitele, které mohou být mnohdy opakovaného významu.⁷⁸

4.1 Funkce a druhy neverbální komunikace

Neverbální komunikace může mít různé funkce. Podporujeme jí a symbolizujeme verbální sdělení. Některých ustálených konvenčních neverbálních výrazů se používá například při pozdravech, setkáních náboženského rázu, při propagandě ideologií, masových setkáních, nebo i v umění (balet). Každý projev neverbální komunikace musíme nejprve dokonale prostudovat v kontextu s danou

⁷⁶POKORNÝ, J., *Manuál tvořivé komunikace*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2004, s. 48 - 49.

⁷⁷VYMĚTAL, J. *Průvodce úspornou komunikací*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 54 - 55.

⁷⁸PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: PF, 1990, s. 42 - 43.

situací, ve které byl poufletý. Mnohdy je velmi obtížné vyjádřit meze, které by mohly pro daný projev být již pohorující i impertinentní.⁷⁹

V podvědomí lidí je mnohdy zafixovaná pouze jen jedna možnost verbálního sdělování a tou je mimika. Ovšem odborná literatura uvádí celou řadu způsobů, jak je možné nonverbální komunikaci vyjádřit. Existují skutečnosti, které není možné přesně neverbálními způsoby vyjádřit, například slzy. Slzy mohou známit radost, ale i hněv, smutek, bezradnost. Pokud nejsme zvyklí na souvztažnost s tímto druhem projevu neverbální komunikace, nemůžeme porozumět dané situaci a problému. Tím bychom mohli konstatovat, že mimoslovní (neverbální) sdělení má své jisté zákonitosti, které mají své potřebné místo v sociální komunikaci a kterým je nutno věnovat pozornost.⁸⁰

Neverbální komunikaci mnohdy označujeme jako mimoslovní. Nejedná se pouze o pouhou mimickou stránku věci, ale o celý soubor mimoslovních signálů včetně těla. Nelešková tvrdí, že takový způsob komunikace je daleko lepší a upřímnější nežli verbální komunikace. Nonverbální komunikaci můžeme rozdělit do několika následujících oblastí:

- *mimika* (výrazy obličeje),
- *zrakový kontakt, oči* (pohledy),
- *kinezika* (pohyby těla),
- *gestika* (nejčastěji pohyby rukou),
- *haptika* (dotyky),
- *proxemika* (míra vzdálenosti mezi účastníky komunikace).⁸¹

Neverbální komunikace, jak ji uvádí Oldřich Tegze,⁸² značí velmi široký pojem, který v sobě zahrnuje celou řadu oblastí lidských výrazů a produktů. Pokud se stane, že pozorovatel upíná své pohledy pouze na tělo, ochuzuje se tím tak o mnoho dalších informačních pramenů neverbální komunikace. Pokud hovoříme o neverbální komunikaci, hovoříme zároveň o potřebě orientace a poznání, hledání smyslu, souladu a objevování rozporu. Může se bít zdát, že rozpor do tohoto výtku nepatří, ale i ten

⁷⁹VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009, s. 90.

⁸⁰MAREŠ, J., K. IVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, s. 106 - 107.

⁸¹NELEŠKOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 46 - 47.

⁸²TEGZE, O. *Neverbální komunikace*. Praha: Computer Press, 2003, s. 17.

má zde své místo při hledání a srovnávání jevů s našimi zkušenostmi, v deckými znalostmi nebo ustálenými společenskými normami.

4.2 Mimika a zrakový kontakt

Mimika shrnuje výraz obličeje a jeho p em ny. Je výsledkem stahování obličejových svalů. Na jejím profilu participují rovněž formátové zvláštnosti čela, tváře, nosu i brady. Svou funkci zde zastupuje i samotný pohyb hlavy.

Úhrybný výraz obličeje je vyjádřením emočních pocitů, postojů, sympatií, ilustí, svěstí i unavenosti apod. Ve výrazu obličeje jsou dosti znatelné a dobře identifikovatelné pozitivní i negativní laděné emoce (radost, potěšení, strach, smutek, hněv, zájem apod.).⁸³

Mimikou vyjadujeme pocity štěstí, souhlasu a sympatií, zatímco ostatní části těla šmlí. Mimické dovednosti nám napomáhají projevovat své emoce společensky akceptovatelným způsobem. Przkumy hovoří o tom, že výrazové prostředky obličeje vykazují prvky momentálního fyziologického vzrušení. Nkteí lidé své mimické výrazy mnohdy aplehávají. Každý člověk se tomuto způsobu neverbální komunikace od útlého dětství učí sám. Mimikou dosahujeme určitých cílů a efektů, například tajíme nebo zdrazujeme různé emoční rozpoložení. Mnohdy utajujeme pocity, které ve skutečnosti nemáme, nebo je maskujeme jinými, pro nás přijatelnými výrazy.⁸⁴

V mimoslovní komunikaci učitele patří zejména pohled k těm nejpoužívanějším. U učitel sleduje fláky a fláči svého učitele. Nkteí fláči mohou být obzvláště citliví na pohledy z očí do očí. U učitel během výuky pohledem přehlídí všechny fláky. Mnohdy se jeho oči zastaví u fláka, který je v dané chvíli nepozorný. Pokud učitel v pohledu setrvává, je tento učitel v pohledu efektivní a flák přestane vyrušovat. Fláči velmi citlivě zaznamenávají, jak často se na ně učitel dívá a jak často sleduje ostatní spolufláky.⁸⁵

Podstatou mimiky jsou změny, které se odehrávají v obličeji a jsou způsobované stahováním obličejových svalů, napínáním pokožky i pohyby celé hlavy. Člověk tak

⁸³POKORNÝ, J., *Manuál tvořivé komunikace*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2004, s. 50.

⁸⁴DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 157 - 159.

⁸⁵MAREŠ, J., KIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, s. 106 - 107.

vyjaduje vývoj a tok myšlenek nebo svůj momentální vnitřní stav. Z hlediska mimiky se rozlišují dvě hlavní zóny v obličejské části. Horní část mapuje tvář, oči, nos a oči, zatímco faktory zdrazujeme především nepříjemné psychické stavy. Spodní část tváře a ústa spadají do dolní obličejské zóny, ve které vyjadujeme spíše kladné pocity. Nejvýznamným komunikačním prostředkem neverbální komunikace je úsměv. Úsměvem vyjadujeme přátelskou atmosféru, odstraňujeme komunikační bariéry a nepochopení, omyly a chyby, které mají internacionální charakter. Úsměv ovlivňuje chování příjemce již tím, že v něm nastartuje regresivní vazbu.⁸⁶

J. Křivohlavý⁸⁷ ve své publikaci vyzdvihuje význam pohybu očí. Oči jsou nejdelejší složkou prostředkem neverbální komunikace. Nejedná se pouze o pohyby samotných očí, ale i pohyby očních svalů, které jsou v těsné blízkosti samotného oka. Delejší je pozorovat, na se člověk dívá, jak často se k objektu vrací, kdy se na něj dívá, kam se díval předtím, jak dlouho se dívá. Samotné pozorování a pohledy se nemusí vždy vztahovat pouze ke člověku, s nímž komunikujeme, ale můžeme být upraveni na určité jevy, okolí, umělecká díla apod. K nejbohatší složce nonverbální komunikace nepochybně patří pohledy z očí do očí. Můžeme konstatovat, že z větší vzdálenosti se vydržíme na člověka dívat déle, kdežto v těsné blízkosti máme mnohdy tendenci pohledu uhnout. Zároveň můžeme stanovit následující. Pokud se chceme při pohledu z očí do očí vyhnout nepříjemným, nevhodným situacím, musíme dodržovat pro dané vzdálenosti patřičné parametry.

Očním kontaktem zahajujeme téměř kterýkoli společenský kontakt. Pohledem se mnohdy dá znázornit více nežli slovy. V kultuře českého národa patří pohledy očí značný zájem a důležitost. Při pohledu do očí se díváme samotnému člověku do duše.⁸⁸

Výrazem obličeje u lidí vyjaduje mnoho svých aktuálních citových postojů (unavenost, bolest, smutek apod.). Tyto postoje mohou být i záporné, jsou navíc rozpoznatelné spíše z pohledu a směřování, které navíc doprovází svíslé vrásky nad obočím (rozladnost, zlost, starost apod.). U lidí by se měl dokonale naučit ovládnout svůj mimický výraz jako prostředek pedagogické komunikace. Je nutné, aby dokázal

⁸⁶VYM TAL, J. *Průvodce úspornou komunikací*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 61 - 62.

⁸⁷KŘIVOHLAVÝ, J. *Já a ty*. Praha: Avicenum, 1977, s. 106 - 109.

⁸⁸PATENKOVÁ, N., KRÁLOVÁ, J. *Základní otázky komunikace*. Praha: Galén, 2009, s. 30.

rovn fl odezírat z mimických výraz flák nap . porozum ní i neporozum ní probírané látce.⁸⁹

4.3 Kinezika

Kinezika bývá také označována jako e t la. Její p vod je v eckém slovníškinemař pohyb. Kinezika se vztahuje na pohyb t la a jeho ástí p i neverbální komunikaci. Singulární komunika ní pohyby t la a jeho ástí se lení do skupin dle jejich druhu, významnosti a zjiř ování sp ízn nosti v gestice lidí, kte í se adí do r zných kulturních i etnických t íd.⁹⁰

Kinezika obecn shrnuje pohybovou stránku dorozumívání, hodnotí tedy neuv dom lé pohyby t la nebo jeho ástí v daném rozm ru a dob . Pro kařdého lov ka jsou charakteristické pohyby t la, které jej z v t-í ásti identifikují. Pohyby t la nejvíce vystihují celkovou charakteristiku osobnosti, temperament, momentální stav (emo ní i zdravotní). Kinezika vyhodnocuje nejen pohyby t la, ale i zp soby stání a ch zi. lov k m fle stát pevn , vzp ímen , cofl bude zna ít jeho odvážnost, rovnost a sebejistotu, nebo v opa ném p ípad bude jeho zp sob stání houpavý, neklidný, p epjatý afl strnulý. Takto budeme zcela jist charakterizovat lov ka nejistého, nervózního. V p ípad ch ze je hodnocení velmi podobné jako u postoj a stání, chceme-li drflení t la. Velmi rychlá ch ze bude charakterizovat lov ka usp chaného, který obvykle nic nestíhá, kdeflto ch ze pomalej-í s jistými kroky bude typická pro lov ka sebejistého, klidného a vyrovnaného.⁹¹

Nen jen tedy pohyby t la a jeho drflení, ale i nap tí nebo uvoln ní, náklon, poloha nohou a rukou a hlavy a celkový vzhled lov ka mnohé vyzrazuje. B hem komunikace s druhou osobou nebo skupinou osob tyto zmín né aspekty signalizují na-e emo ní rozpolofení, zaujetí a postoje k probíhajícím sd lením. Velmi vysoká etnost pohyb kon etin (podupávání nohou, poklepávání prsty) zna í nervozitu, netrplivost, emo ní nap tí. M fle ov-em vyjad ovat zárove ná- nesouhlas k danému sd lení, nebo nás

⁸⁹PROKEřOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problém m pedagogické komunikace*. eské Bud jovice: PF, 1990, s. 38 - 39.

⁹⁰NELEřOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 51.

⁹¹VYM TAL, J. *Pr vodce úsp -nou komunikací*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 57 - 58.

může i do jisté míry blokovat v další komunikaci. V komunikaci je velmi důležitá tzv. kongruence. Tento termín značí jistou souhlasnost polohy těla ústní komunikace. V případě komunikace dvou navzájem sympatizujících osob je tato kongruence těla velmi podobná (stejně nebo podobné držení těla, postoj a poloha). V protikladném případě je disonance vyjádřena nesouhlasnými polohami těla ústní. Tento rozpor v držení těla obou aktérů je patrný už na dálku a značí jisté rozpory v jejich komunikačních sděleních.⁹²

V případě pedagogického působení učitele je vhodné, aby učitel stál a flák sedl. Půli- není vhodné, aby učitel měl, pokud stojí ruce zkrácené a zalomené pod pažemi. Tento postoj působí na fláka velmi direktivně. Ze samotného učitelova postoje těla, může flák vyvodit, zda je jeho postoj profesorský či neprofesorský eventuálně zda chce dále pokračovat v jednání nebo jednání ukončuje.⁹³

Termín kongruence neboli souhlasnost ve své publikaci vyzdvihuje i J. Křivoňavý.⁹⁴ Reciproční poloha těla a jeho orientace jsou bohatým tvrdcem nonverbálního sdělení. Touto kongruencí se zabývá nauka o pohybech, tzv. kineziologie. Nejde ovšem pouze o vzájemnou polohu těla, ale i o postoje- pózování, orientaci hlav, pohyby rukou a nohou apod. Vzájemná poloha těl jednotlivých ústní komunikace se zkoumá nejen z pohledu statiky (fotografie), ale i z pohledu dynamiky (v průběhu času). Vzájemná poloha hlavy, končetin a trupu vytváří charakteristický soubor, který nazýváme pózou (posture). Nejde vždy jen o strnulou pózu těla, ale mnohdy pouze o typické polohy rukou a nohou (podepření brady, překřížení nohou).

4.4 Gestika

Pohyby těla, tzv. gesta, mají velmi výrazný sdělovací účel. Gesta doplňují nebo někdy suplují naši verbální komunikaci. Z hlediska kinetiky, do které pohyby rukou spadají, jsou právě tím nejpoužívanějším a nejvýraznějším prostředkem nonverbální komunikace. Gesta dodávají verbálnímu sdělení jistou plastičnost a napomáhají utvářet myšlenky. Gesta mnohdy suplují slovní vyjádření. Některá sdělení můžeme říci slovem,

⁹² PĀTENKOVÁ, N., KRÁLOVÁ, J. *Základní otázky komunikace*. Praha: Galén, 2009, s. 33.

⁹³ MAREŠ, J., KŘIVOŇAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, s. 109 - 111.

⁹⁴ KŘIVOŇAVÝ, J. *Já a ty*. Praha: Avicenum, 1977, s. 104 - 105.

ale mnohdy je efektivnější je sdělit pomocí různých gest. Velmi častým jevem bývá, že některá gesta aplikujeme automaticky, aniž bychom je v domnění chtěli použít. Na používání gest, jejich etnost a eleganci se sobě pochopitelně jistá pravidla etikety jednotlivých kultur a národů. Pamatujme ovšem na to, že přírodní používání gest nemusí být vždy pro komunikaci příznivé, mnohdy může být dokonce i velmi chaotické.⁹⁵

Jedná se především o pohyby rukou. Pokud budeme pozorovat rozhovor dvou osob z pozadí a nebudeme slyšet obsah sdělení, můžeme i přesto na základě jednotlivých gest posoudit, zda rozhovor probíhá ve vzájemném souznění (ruce jsou podél těla a jsou v klidu), nebo zda je napjatý (ruce jsou velmi často zapojeny do komunikace – šermují). Některí lidé jsou schopni komunikace bez zapojení rukou, jiní naopak bez gest nemohou vyjádřit žádnou myšlenku ani názor. Nejlépe jsou tyto interindividuální rozdíly patrné v případě rozhovoru dvou lidí (dialogu).⁹⁶

Z pohledu vědy je gestika označována jako obor, který se zabývá zejména pohyby prstů, rukou, nohou a hlavy. Tímto gest používáme zejména k doplnění údajů verbálního sdělení. Pevné hranice a rozsah užívání gest obvykle stanovuje v daném prostředí tradice a etiketa. Již v dávné minulosti se gestika považovala za jeden z nejdůležitějších prvků umění. Odborná literatura uvádí, že pomocí gest jsme schopni vyjádřit až na 700000 sdělení. Abychom gestům dokázali správně porozumět, musíme být nejprve seznámeni se situacím kontextem, ve kterém byla gesta upotřebena. Gesta mohou mít i několik významů a schopností, například:

- *ilustrativní* – rýsují verbální výklad, ukazujeme jimi zaměření debaty, nebo můžeme poukázat na jisté neshody, rozpory, změny apod.;
- *regulační* – vyjadřujeme jimi jistá upozornění na některá fakta (pokývání hlavou, ukazování na hodiny apod.);
- *znaková* – dokresluje sdělení zejména za použití prstů rukou (znaková řeč u neslyšících).⁹⁷

Gesta jsou úžasným nástrojem také v pedagogické komunikaci. Pomocí gest učitel vyjadřuje mnoho slovních sdělení (fláci reagují na pohyby učitelovy ruky povstáním i sednutím do lavic). Rovněž můžeme učitel neverbálně naznačit, že končí

⁹⁵ NELETOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 52 - 53.

⁹⁶ KIVOHLAVÝ, J. *Já a ty*. Praha: Avicenum, 1977, s. 104 - 105

⁹⁷ VYMĚTAL, J. *Průvodce úspornou komunikací*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 58 - 59.

jedna fáze vyučovacího procesu a za jiná druhá. Při zavádění gest je nutné, aby učitel dbal na důslednost, aby tímto gestem učáci správně porozuměli. Pro učitele je zručnost učitelů a přesné gestikulovat notným přínosem, protože gesta jsou schopna převzít část organizačního a řídicího komponentu jeho pedagogické komunikace.⁹⁸

4.5 Haptika

Pojem haptika zavedl lingvista, americký spisovatel a právník William Austin. Jedná se zde o příjem zpráv, na který při tělesném kontaktu přenosí teplo nebo chlad, tlak, někdy se přenáší informace prostřednictvím vibrací. Ve své podstatě se hovoří o tělesném kontaktu (doteku) mezi dvěma lidmi. Obvykle mluvíme o dotyk ruky při pozdravu, stisk, objetí, políbení, apod. Doteky můžeme posuzovat z hlediska vyjádření přátelství i nepřátelství.⁹⁹

Komunikace pomocí dotyků také nazývána jako tzv. taktilní komunikace je nejprimitivnější formou nonverbální komunikace. Hmat se rozvíjí daleko dříve, než ostatní smyslové orgány. Dotyky se liší podle daných kultur a fází jednotlivých vztahů. V počátcích vztahu je frekvence dotyků méně, za to ve střední části budování komunikace ve vztahu jsou dotyky intenzivnější. Dotyky mohou mít poměrně dost význam. Dotyky vyjadřujeme své pozitivní emoce, ocenění, hravost, nebo jimi ovládáme naše chování, postoje a pocity. Některé dotyky se z velké části staly jistými rituály (podání rukou při zdravení, vítání nebo loučení). Jiné dotyky zase mají svou nezaměnitelnou úlohu (například pomoc při nastupování a vystupování z hromadných prostředků). Komunikace pomocí dotyků nemusí být pro každého člověka přijatelná. Mnozí lidé se dotykem při neverbální komunikaci vyhýbají, protože to znáší lidé ostýchavé, uzavřené, kteří se mnohdy vyhýbají i verbální (slovní) komunikaci. S tím, jak člověk stárne, klesá i četnost dotyků, zejména u mužů. Kdežto mladší generace obou pohlaví tento styl komunikace obvykle vyhledávají.¹⁰⁰

Sdělení signálů prostřednictvím dotyků patří také do oblasti etikety. Průzkumy ukazují, že u některých lidí se dotýkáme více a u některých méně, rovněž i četnost

⁹⁸MAREŠ J., K IVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, s. 106 - 107.

⁹⁹NELETOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 54.

¹⁰⁰DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 167 - 168.

používaných dotyk není u žen a mužů shodná. Z hlediska dotekové neverbální komunikace rozlišíme určitá doteková pásma:

- *společenské, profesionální* - (ruce, paže);
- *osobní, profesní* - (paže, ramena, vlasy, obličej);
- *intimní* - (kterákoliv část těla).

Nejčastěji využívaným společenským uznávaným dotykem je podání ruky, které je doprovázeno pozdravem. Podání ruky může mít různý význam podle samotného provedení, které může být ovlivněno silou a délkou stisku, pokrčením nebo napnutím paže, délkou potlesání, místem uchopení apod. Tento způsob komunikace obvykle doprovázejí mimické výrazy, kterými dokreslujeme naše emoční rozpoložení (radost, smutek apod.). Mějme na mysli, že při používání dotyků musíme být velmi obezřetní. Na kterém lidem může být příjemné používání dotyků nepříjemné a může pro ně mít traumatizující dopad.¹⁰¹

U žáků při používání haptických projevů používají zpravidla ruce. Tento druh komunikace může mít pozitivní i negativní náboj. Haptiku lze použít ke kladnému hodnocení žáka. Pohlazení po hlavě i ramenou pro žáka znamená povzbuzení v případě neúspěchu, v opačném případě se jedná o pochvalu, která je rozvíjejícím faktorem motivace k dalším výkonům. Rovněž tak podání ruky, je-li směřuje od učitele k žákovi, je pro žáka jistým symbolem partnerství, spolupráce a nabízené pomoci.¹⁰²

Používání dotyků jako prostředku chvály, motivace i povzbuzení k dalším úsilím žáka je možno více uplatňovat v předškolních zařízeních a základních školách, zvláště na prvním stupni. Na středních školách se tento způsob z hlediska neverbální pedagogické komunikace příliš nedoporučuje, může v samotném žákovi (teenagerovi) spíše než pocit povzbuzení a pochvaly vzbudit pocit trapnosti.

¹⁰¹VYMLHAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 66 - 68.

¹⁰²PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: PF, 1990, s. 36 - 37.

4.6 Proxemika

Proxemika je součástí neverbální komunikace založená na posuzování distance mezi komunikantem a příjemcem, a to v horizontálním i vertikálním směru. Je podložena skuteností, že každý jedinec potřebuje a uplatňuje nárok na určitý prostor, určitý odstup od ostatních, aby se cítil nejen pohodlně, ale i bezpečně. Pokud se s ním jakýmsi člověkem setkáváme poprvé, je vcelku logické, že vzdálenost dodržujeme větší, pokud se setkání opakuje a jsme si navzájem sympatičtí, vzdálenost se zkracuje. Samotná vyvolaná vzdálenost bývá obvykle ovlivněna extroverzí i introverzí jedince, sympatiemi i nenávisťmi, formálními pozicemi a kulturními zvyklostmi dané společnosti. Pokud budeme hovořit o proxemice, která se zabývá horizontální vzdáleností, bude se jednat o tzv. zóny, které nebudou pro všechny typy lidí vždy shodné. Uveďme základní typy i skupiny zón:

- *intimní* - příbližná vzdálenost je okolo 30 - 60 cm. Do této zóny člověk obvykle zahrnuje své nejbližší (partnera, členy rodiny, děti, zvířata). Do této zóny obvykle člověk jiné neuvvedené osoby nechce přiblížit. Tato zóna obvykle neslouží k užití v případě běžného rozhovoru, například v autobuse.
- *osobní* - tato vzdálenost se pohybuje mezi 60 - 150 cm a je typická pro kterékoliv osobní a pracovní jednání. Samotná vzdálenost se může zkracovat v případě přítomného hluku v prostředí, ve kterém se rozhovor odehrává. V této zóně může komunikant i příjemce navzájem sledovat i projevy mimiky, které jsou vyfílitelné k dalšímu průběhu rozhovoru.
- *sociální* - bývá okolo 150 - 360 cm. Mnohdy může být prodloužena až na 10 m. V takovéto vzdálenosti probíhají zpravidla obchodní jednání, nebo i praktická cvičení (například na vysoké škole přednášky). V této zóně je okem vnímána celá postava komunikanta nebo příjemce.
- *veřejná* - jedná se o zónu, ve které je vzdálenost nad 360 cm. V této vzdálenosti se obvykle lidé navzájem neznají (herec na jevišti, výstup politika na mítinku apod.).

Zmírně v krátkosti i vertikální vzdálenost, ve které spolu lidé mohou rovněž komunikovat. Zpravidla se jedná o komunikaci, při které výše společensky postavená

osoba mívá vyvýšený post, na kterém sedí nebo stojí (vyvýšená katedra, stupíněk s e nickým pultem, jeví-t apod.).¹⁰³

Proxemika bývá také označována jako přiblížení i oddálení. Přiblížením i oddálením rovněž mnohé sdílujeme. Mezi lidmi, kteří společně navzájem komunikují, existuje určitá zóna. Jedná se o pomyslnou záru, za kterou člověk nerad použít ostatní lidi. Tato zóna ovšem není pro všechny stejná. Různí se postojí, okolnostmi, sympatiemi apod. Ukazuje se, že každý člověk je při rozhovoru uzavřen v pomyslné bublině, do které nevstupuje uhlídá ze zůstavných osob. Toto pomyslné vakuum obmýjeme dle situace a lidí, se kterými v daném okamžiku jednáme. Všeobecně máme přímé, nepřímé, formální jednání dvou a více osob jsou tyto vzdálenosti vztahy, než v případech přátelského a neoficiálního setkání. Pokud hovoříme o proxemice, musíme zmínit podstatný a důležitý termín, tzv. teritorialitu. Jedná se o takové prostředí, ve kterém se daná osoba cítí bezpečně a spokojeně (kolní lavice, tída, kola, pracovní prostor apod.). Zde může být uitel, který vstupuje pouze do prostoru třídy, nejistý a cítit se zahrán do kouta, ale přesto musí zachovat své profesionální postavení a nedat najevo svou nervozitu, když jej třídy obklopí. V případě teritoria uitele se jedná o takový druh prostředí, ve kterém se on cítí šdomaň (sborovna nebo kabinet). V každém případě máme konstatovat, že největší vliv na velikost vzdálenosti při komunikaci hraje osobnostní charakteristika setkávajících se osob. Pro tento druh komunikace jsou velmi důležité vzájemné vztahové poměry mezi komunikantem a posluchačem.¹⁰⁴

L. Prokešová¹⁰⁵ se rovněž ve své publikaci zmíní o jistých osobních zónách nebo přesněji sférách neverbální komunikace. Při tradičním uspořádání vyučování, když třídy sedí v lavicích, je možnost přiblížení i oddálení pouze na uitele. V případě praktické výuky má i třídy možnost (vzdálení i oddálení) vyhlít. Není vhodné, aby při této komunikaci spolu třídy a uitel byli v těsné (intimní) sféře. Pokud ovšem v krajním případě tato situace nastane, je zcela nezpochybnitelné, že třídy nabude dojmu ohrožení ze strany uitele a ocitá se ve velmi silném napětí. Intimního vzájemného

¹⁰³ VYM TAL, J. *Pr vodce úspěšnou komunikací*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 68 - 69.

¹⁰⁴ NELETOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 54 - 55.

¹⁰⁵ PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: PF, 1990, s. 35 - 37.

postoje (u itel ó flák) u itel vyuffije v p ípad káze ského p sobení. Ve v t-in p ípad u itel pro komunikaci volí spí-e sociální nebo ve ejnou sféru.

4.7 Chyby a problémy neverbální komunikace

V neverbální komunikaci existuje mnoho rizik, na n fl si u itelé musí dát pozor. Nonverbální sd lení se velmi snadno registrují, ov-em t fce interpretují. Mnohdy je velký problém rozpoznat to, co jsme vid li. Je mnohem spolehliv j-í vy kat, afl signál bude více a vytvo í se v t-í shluky tzv. klastry. R zná rizika m fleme spat ovat i v tzv. pau-alizaci, a to práv tam, kde se st etávají r zné tradice a kultury. Existují západní národy, které preferují p i b flné komunikaci vzdálenost cca -edesát afl stodvacet centimetr , ov-em kup íkladu na st edním východ je tato vzdálenost považována za výraz nep átelství a opovrření. S problematikou p iblížení i oddálení m fle dojt k ur itým komplikacím i v komunikaci mezi u itelem a flákem, pokud je vzdálenost nep im ená, flák nabývá nep átelského pocitu a cítí se v ohrožení. Oddálení nebo p iblížení úzce souvisí i s pouflíváním o ního kontaktu. Pro u itele je zrakový kontakt zároveň prost edkem zp tné vazby. Pokud by u itel nedostate n tohoto kontaktu vyuffival, fláci dojdou k záv ru, fle u itel o komunikaci s nimi vlastn nestojí, fláci se tak odvrátí od u itelovy pozornosti a daleko více mají sklony k ru-ivému chování. N které neverbální projevy mohou u iteli velmi usnadnit samotnou komunikaci, ov-em na druhou stranu nesprávné pouflití t chto prost edk p sobí potífle. ásté pouflívání n kterých typických neverbálních prost edk m fle u u itele p er st afl v jisté manýry. Zvlá-t u itel by tyto projevy m l um t korigovat a nesprávných prost edk neverbální komunikace se vyvarovat. P íli-né uhýbání pohled , k ífění rukou a nohou u itele vystavuje riziku, fle jej fláci budou vnímat jako lov ka defenzivního a nep ípustného.¹⁰⁶

asto v projevu u itel chybí výrazná flivost a emocionalita a osobitá gestikulace. Mimika je mnohdy strnulá a z obli eje není patrné vnit ní zaujetí, radost ze spolupráce se fláky, nad-ení a citová angaflvanost. U itelé mnohdy p i své výuce sedí

¹⁰⁶HONEY, P. *Tvá í v tvá - pr vodce úsp -nou komunikací*. Praha: Grada Publishing, 1997, s. 139 - 150.

za katedrou, nebo vyují z rohu u ebny. Nepřítomným pohledem a nevýrazným ať mnohdy lhostejným hlasem dávají flák m najevo sv j nezájem.¹⁰⁷

Dalším úskalím mnohých učitelů je nepřehledná nebo nedostatečně ujasněná, mnohdy nepřehledná koordinovaná gestikulace. U učitelů by se mělo vyvarovat přehnaných nic neříkajících gest. Je daleko vhodnější používat gesta malá, pouze prsty nebo dlaně. Samotný výběr gest by měl participovat i s daným prostorem, ve kterém se učitel a žáci společně nacházejí. Hlavním nedostatkem v neverbální komunikaci učitele je disonance mezi výrazem obličeje, gesty, případně samotnou polohou těla. Měly by na paměti být projevy gest, mimiky musí být vždy pro žáky srozumitelným, jednoznačným a přirozeným. Zároveň tyto projevy musí být totožné s verbálním projevem učitele. Pokud učitel zvýší samotnou frekvenci mnohdy nápadných gest, odvádí tím pozornost žáků od zadaného úkolu.¹⁰⁸

Učitel musí být schopen přijmout a dešifrovat mimická sdělení svých žáků, jen tak lépe žákům porozumí. Učitel takto může svým žákům rovněž vysílat mimická sdělení, pokud jsou na něj žáci zvyklí a rozumí jim, samotná pedagogická komunikace bude účinnější a příjemnější. Nejcitlivější pro žáky je okamžik zrakového kontaktu s učitelem. Je důležité, aby učitel neustále tento zrakový kontakt se žáky udržoval. Mnozí učitelé chybují tím, že pohledy žáků ignorují a nesledují, zda se žák na ně dívá nebo zda se dívá na spolužáka nebo někam jinam. Intenzitu zrakového kontaktu mezi učitelem a žákem ovlivňuje také fakt, zda je žák chválen nebo kárán. Žák, který je učitелеm chválen, se na učitele bude dívat chválně, zatímco žák, který je učitелеm hodnocen spíše kriticky. Rovněž intenzita pohledu ze strany žáka k učiteli ovlivňuje i učitel v nesouhlas s žákovým výrokiem.¹⁰⁹

Pro pedagogickou komunikaci učitele jsou tyto neverbální komunikační prostředky důležité. Usnadňují učiteli samotnou práci, napomáhají mu k dokreslení vzájemné vazby a ke snížení záporných postupů i neřádného chování žáků. Měly by být bezpochyby účinné, že neverbální komunikace pozitivně dotváří samotné vztahy mezi učitelem a žáky.

¹⁰⁷PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: PF, 1990, s. 50.

¹⁰⁸Tamtéž, s. 50.

¹⁰⁹NELETOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 48 - 51.

PRAKTICKÁ ÁST

5 Výzkum

5.1 Charakteristika zkoumaného problému

Každý učitel se v průběhu pedagogické komunikace může dopouštět určitých chyb. Mnohdy se jedná o chyby zcela nepatrné, přesto by si jich měl být zkušený pedagog vědom a měl by se je snažit co nejlépe a efektivně odstranit. Samotnou pedagogickou komunikaci ovlivňují i další učitelé. Mezi tyto učitele patří nejen prvky verbální a neverbální komunikace, ale i neřádné chování žáků. Přesné a jasné definování problému v pedagogické komunikaci vede učitele k efektivnímu řešení a odstranění tohoto problému. Vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem je podmínkou úspěšné pedagogické komunikace, která přispívá ke zkvalitnění výuky a rozvoji osobnosti žáka.

5.2 Cíle výzkumu a výzkumné předpoklady

Cílem výzkumu je zjistit nejčastější chyby v pedagogické komunikaci učitelů, za účelem budoucího odstranění těchto chyb a zkvalitnění pedagogické komunikace mezi učitelem a žáky.

Na základě stanoveného cíle výzkumu a zpracování teoretické části práce byl stanoven níže uvedený výzkumný problém a dále i výzkumné předpoklady.

Stanovení výzkumných předpokladů :

Výzkumný předpoklad . 1

Školní učitelé nestanovují pravidla komunikace mezi učitelem a žáky.

Výzkumný předpoklad . 2

Školní učitelé používají nesprávný přístup k žákům, který negativně ovlivňuje budování jejich autority.

Výzkumný předpoklad . 3

ŠU itelé se dopou-t jí chyb v posuzování svých flák na základ ovlivn ní pov stí fláka.õ

Výzkumný p edpoklad . 4

šJak u itelé vnímají káže ské p estupky a zda pouflívají vhodné prost edky k jejich e-ení.õ

Výzkumný p edpoklad . 5

šU itelé nedostate n pouflívají prost edk neverbální komunikace.õ

Výzkumný p edpoklad . 6

šU itelé pouflívají p i výuce nevhodné formy komunikace se fláky.õ

Výzkumný p edpoklad . 7

šSyndrom vyho ení ovliv uje negativn budování vzájemných vztah mezi u itelem a fláky.õ

5.3 Metodologie –et ení

Pro realizaci tohoto výzkumu byla upot ebena metoda dotazníku. V dotazníku jsou pouflity zejména otázky uzav ené s výb rovou moflností a otázky –kátové. Úkolem dotazníku je zmapování názor u itel na problematiku pedagogické komunikace. Otázky v dotazníku se opírají o teoretickou ást bakalá ské práce, ve které je zahrnuta problematika verbální a neverbální komunikace, osobnosti u itele a nefládoucího chování flák .

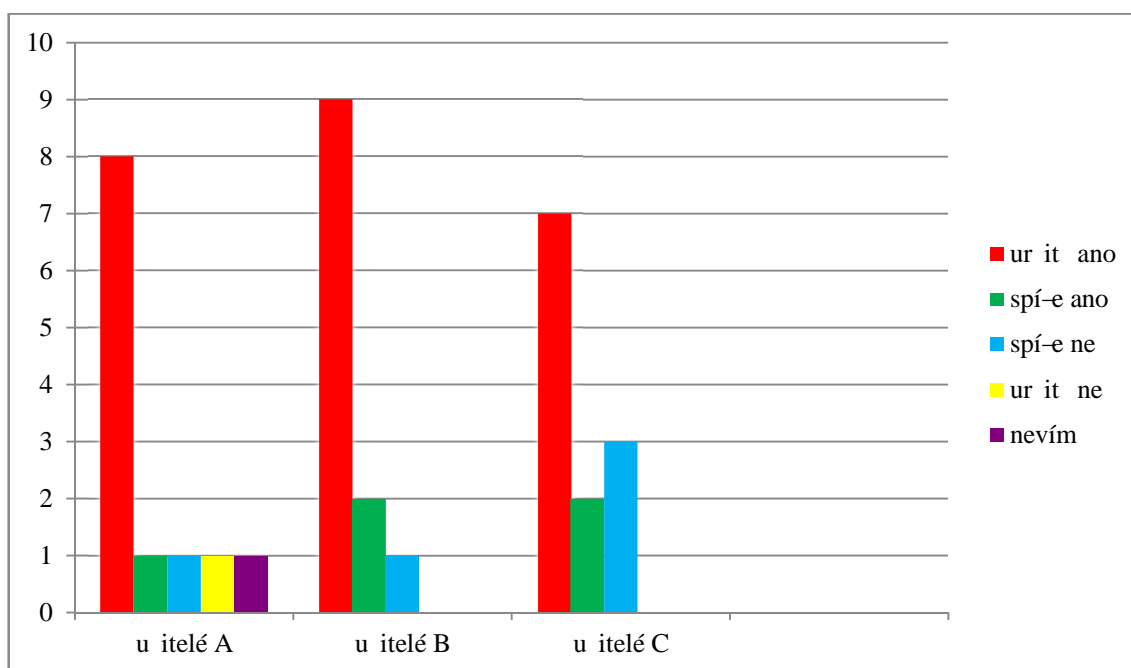
Výzkumným vzorkem byli u itelé ze St ední a Vy–í odborné –koly cestovního ruchu v eských Bud jovicích. Pro následné zpracování dotazník byli u itelé dle u itelské praxe rozd leni do skupin (A 1 ó 10 let; B 11 ó 20 let; C 21 ó vý-e). V kaflde skupin je stejný po et respondent . Výsledky zaznamenané v jednotlivých grafech jsou rovn fl uvedeny v tabulkách (p íloha 2). V názvech jednotlivých graf jsou p esn definovány otázky, které byly u itel m polofleny. Vzhledem k faktu, fl mezi u iteli vysoce p evaflují fleny, není tudífl moflné p esn porovnávat názory mufl a flen, ale lze pouze porovnat názory mezi jednotlivými skupinami dle délky u itelské praxe.

5.4 Výzkumný předpoklad 1

ŠU itelé nestanovují pravidla komunikace mezi u itelem a fláky.

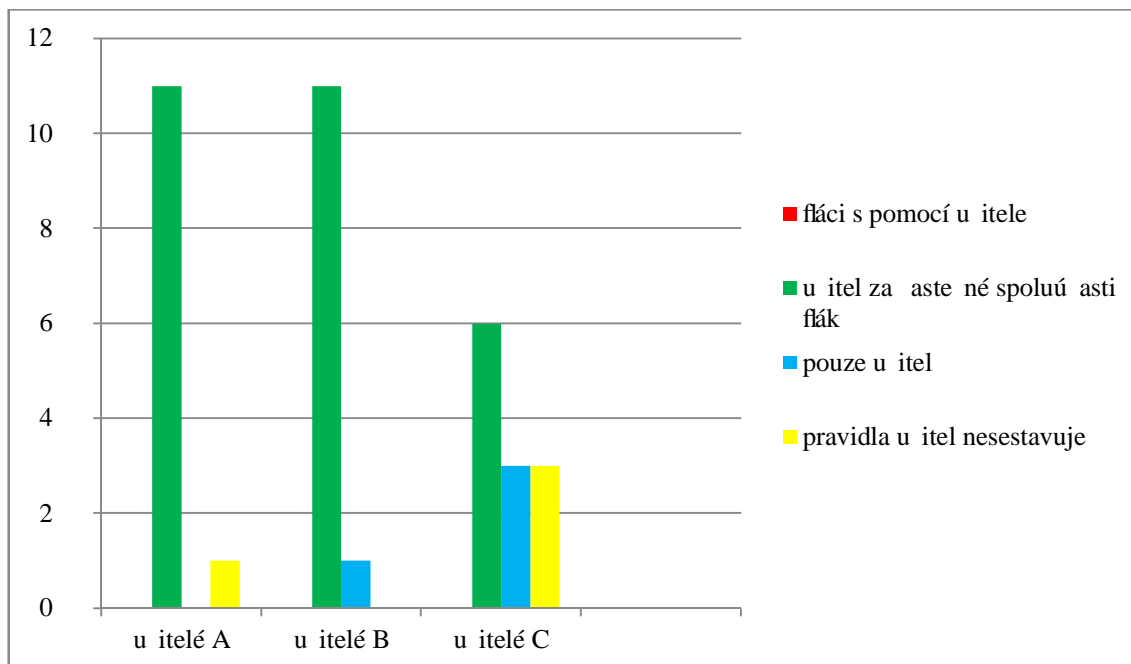
Graf 1 znázorňuje, jak u itelé využívají možnosti sestavovat pravidla na začátku školního roku. Dotazníková položka 2 - **Považujete nastavení pravidel komunikace mezi u itelem a fláky na začátku školního roku za nutné?**

Graf 1.



Graf 2 vystihuje, jak u itelé pravidla sestavuje, respektive zdali je sestavuje sám nebo za pomoci flák. Dotazníková položka 3 - **Pokud pravidla komunikace používáte, kdo je ve třídě stanovuje?**

Graf 2.



Rozbor:

U itelů skupiny A ó preferují na za átku –kolního roku stanovování pravidel mezi u itelem a fláky, pravidla sestavují za spoluú asti flák , v jednom p ípad u itel pravidla nesestavuje.

U itelů skupiny B ó preferují na za átku –kolního roku stanovování pravidel mezi u itelem a fláky, pravidla u itel sestavuje za spoluú asti flák , v jednom p ípad je sestavuje pouze u itel.

U itelů skupiny C ó v t-ina u itel preferuje sestavování pravidel na za átku –kolního roku, ov-em je zde patrný i nár st dotazovaných, kte í nepovaflují za nutné tyto pravidla sestavovat. Z výsledk druhého grafu vyplývá, fle pokud u itelé pravidla na za átku –kolního roku zavád jí, tak na jejich sestavování se fláči podílejí pouze v polovin p ípad . Jinak je u itelé sestavují sami nebo je nezavád jí v bec.

Shrnutí

Z tohoto výzkumu vyplývá, fle u itelé s praxí do 20 let pravidla komunikace mezi u itelem a fláky sestavují a do své výuky aplikují, p i emfl ve v t-in p ípad pravidla sestavují za spoluú asti flák . U itelé s pedagogickou praxí nad 20 let, pravidla

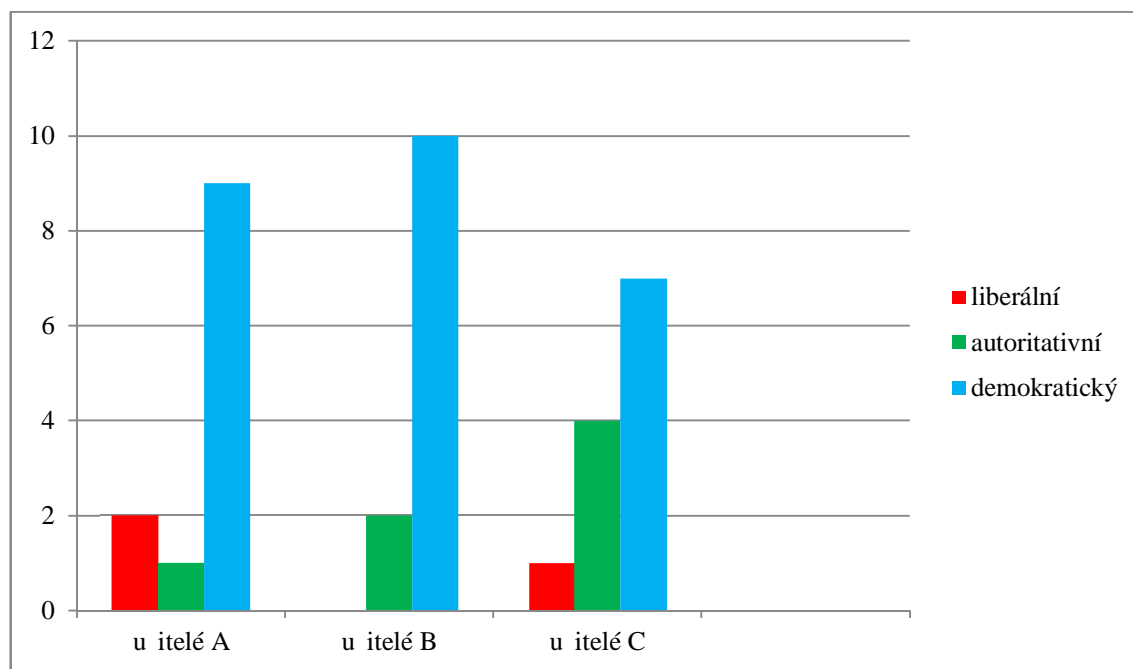
sestavují a zavádí ji méně často nebo téměř vůbec ne. Pokud pravidla vytvořili uitelé do výuky zavádí ji, nedávají příliš prostoru žákům, aby se k těmto pravidlům vyjádřili.

5.5 Výzkumný předpoklad 2

Školitelé používají nesprávný přístup k žákům, který negativně ovlivňuje budování jejich autority.

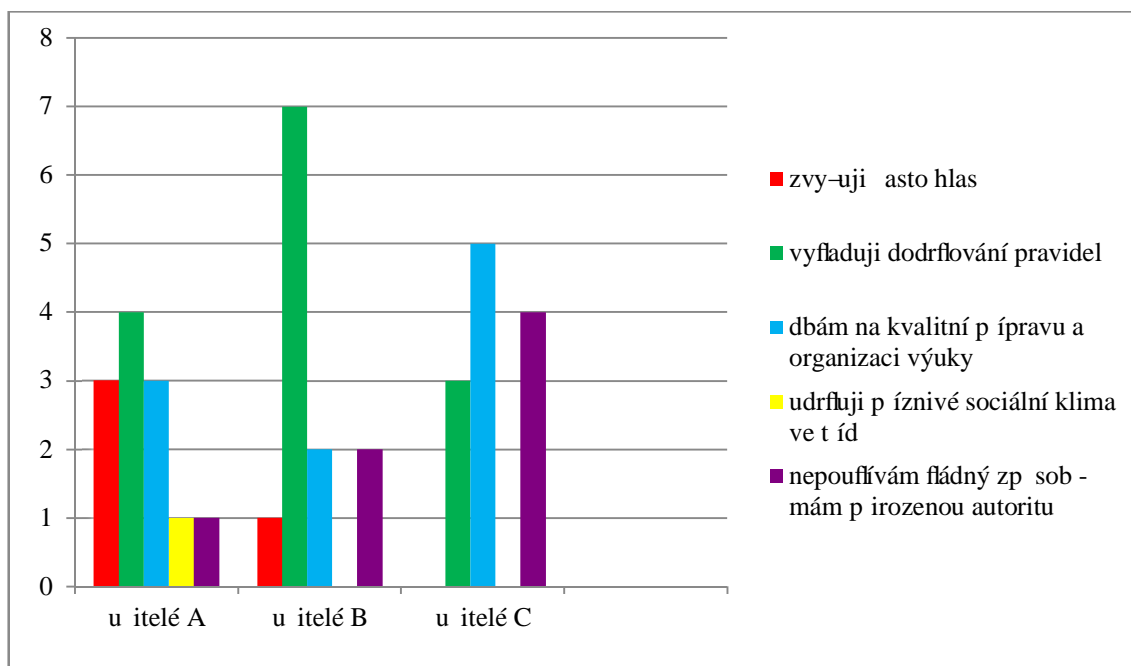
Graf 3 znázorňuje přístup uitelů ke svým žákům, respektive ten, který uitelé sami preferují v rámci komunikace. Dotazníková položka 4 - **Jaký přístup ke svým žákům nejvíce preferujete?**

Graf 3.



Graf 4 popisuje způsob, jakým si uitelé budují svou autoritu ve třídě. Dotazníková položka 32 - **Jakým způsobem budujete vlastní autoritu ve třídě? Označte způsob, který se Vám osvědčil.**

Graf 4.



Rozbor:

U itelé skupiny A ó u itelé volí v t-inov demokratický p ístup, áste n liberální, tito liberální u itelé jsou nuceni ast ji zvy-ovat hlas. A koli nastavují pravidla komunikace mezi u itelem a fláky, mén vyřadují jejich dodržování, což negativn ovliv uje budování jejich autority.

U itelé skupiny B ó z uvedených skupin u itel zna n preferují demokratický p ístup k flák m, áste n vyuffívají i p ístupu autoritativního. Z p edchozího pr zkumu vyplývá, že tito u itelé nejvíce zavád jí pravidla. V tomto výzkumu je patrné, že u itelé vyřadují jejich dodržování, které napomáhá vést k budování jejich p írozené autority.

U itelé skupiny C ó preferují p eváfn demokratický p ístup, ov-em více jak polovina dotazovaných dává p ednost autoritativnímu p ístupu. Dále je patrné, že velmi dbají na p ípravu a organizaci výuky. U t chto u itel je patrná p írozená autorita, která se opírá o preciznost v p íprav hodin a není tedy pot ebné zvy-ování hlasu.

Shrnutí

Z výzkumu je patrné, že v t-ina u itel preferuje demokratický p ístup v komunikaci se fláky. Zárove je velmi d ležitá, aby u itelé, kte í nastavují pravidla

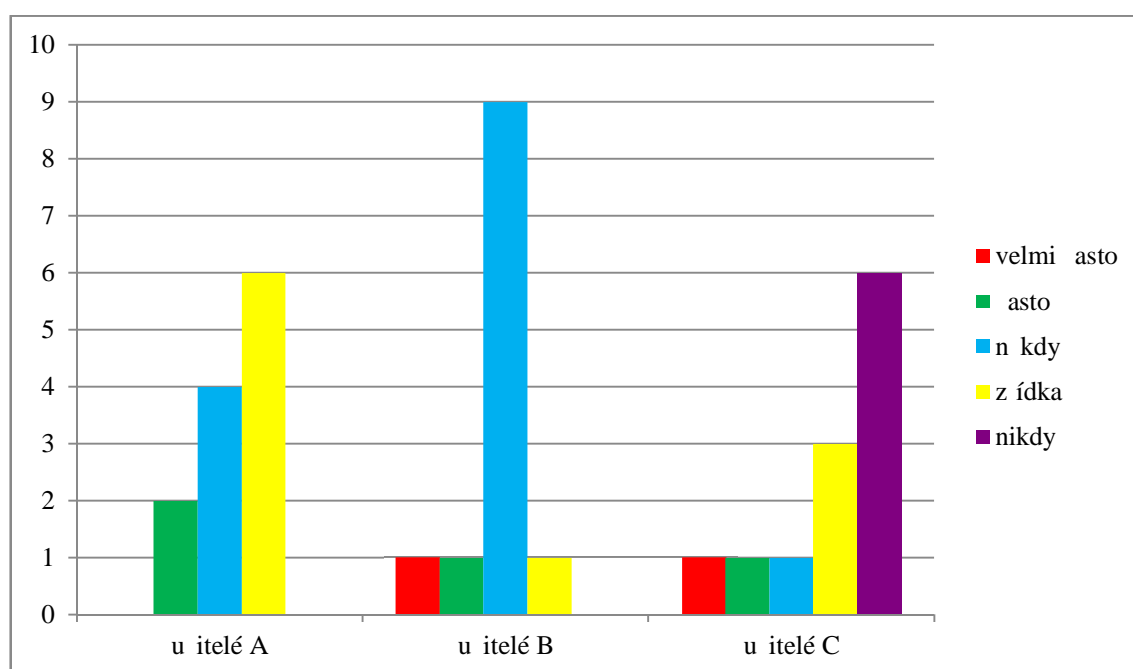
komunikace, striktně vyfadovali jejich dodržování a funkčnost, jako je tomu v případě skupiny B. Nebude tak nutné poučovat vyřeho hlasu, fláci si na nastavená pravidla navykají a dodrflují je. V případě skupiny C je z předcházejícího výzkumu znatelné, flé u itelé pravidla sestavují i sami, což potvrzuje autoritativní přístup, který je zde nadpoloví ní v t-inou postehnutelný, ovšem tento přístup u itele k flák m není na st ední -kole vhodný. Rozhodn je nutné, aby u itelé rovn fl dbali na organizaci a přípravu výuky, která rovn fl vede k vybudování p írozené autority. Demokratický přístup k flák m a následné dodržování nastavených pravidel pozitivn ovliv uje samotnou pedagogickou innost u itele a výkonnost flák .

5.6 Výzkumný předpoklad .3

ŠU itelé se dopou-t jí chyb v posuzování svých flák na základ ovlivn ní pov stí fláka.õ

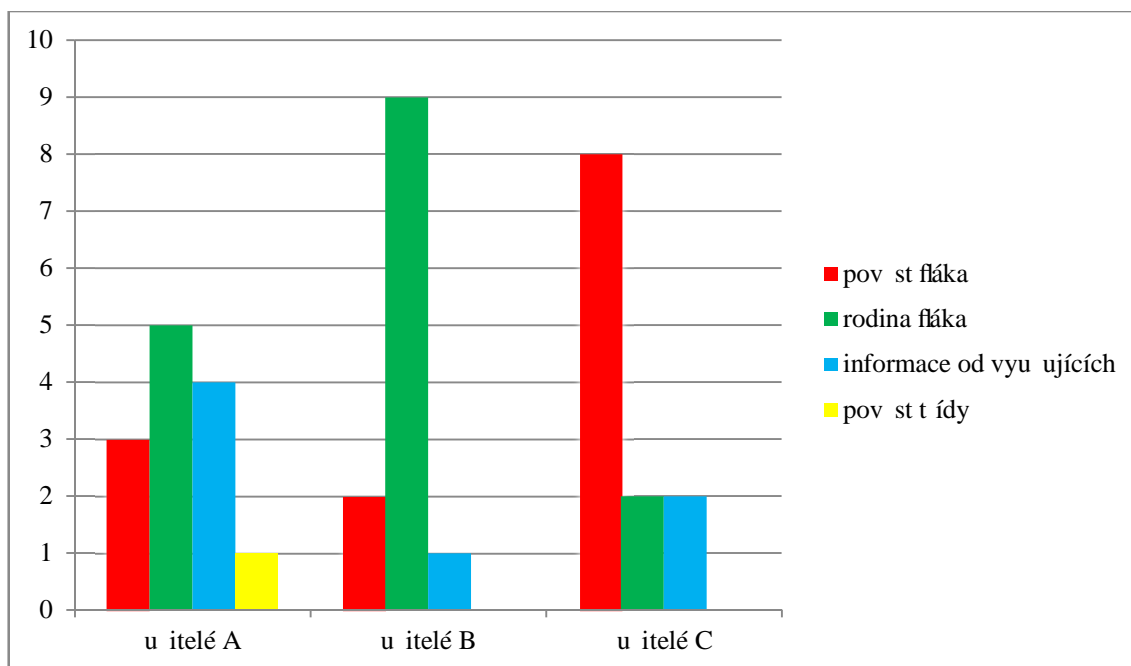
Graf . 5 znázor uje vliv citov racionaliza ního p enosu, který na u itele p í posuzování flák m flé p sobit. Dotazníková polofka . 7 - **N kte í u itelé se mnohdy p í posuzování svých flák dopou-t jí chyb. Jedním výrazným aspektem je tzv. citov racionaliza ní p enos. Necháte se ovlivnit tímto aspektem?**

Graf 5.



Graf 6. Zjišťuje vliv jednotlivých faktorů na budování vzájemných vztahů. Dotazníková polofka 30 - **Vzájemné vztahy mezi učiteli a žáky ovlivňuje mnoho faktorů. Vyberte a křížkem označte Vámi zvolenou možnost odpovědi, o které jste přesvědčeni, že ovlivňuje ze všech uvedených nejvíce.**

Graf 6.



Rozbor:

U učitelů skupiny A učitelé této skupiny se s citovými racionalizačním procesem nechávají ovlivnit zřídka. Na druhé straně je patrné, že druhá polovina respondentů se při objektivním hodnocení poměrně často nechává citovými racionalizačním procesem ovlivnit. Při utváření vzájemných vztahů u učitelů převládají informace z rodinné anamnézy žáka a od ostatních vyučujících.

U učitelů skupiny B o vliv citovými racionalizačního procesu je zřejmé i u této skupiny učitelů. Více jak 75 % dotazovaných učitelů uvedlo, že jsou v nich kterých případech tímto faktorem ovlivněni. Stejný počet učitelů rovněž uvedlo, že k utváření vzájemných vztahů mezi učiteli a žáky jim napomáhají informace o rodině dotyčného žáka.

U učitelů skupiny C o v tomto případě je negativní vliv citovými racionalizačního procesu zaznamenán velmi minimálně. U učitelů uvádějí, že jejich emoční vztah k žáky

je velmi silně ovlivněn špovstí flákač, z jehož předchozího chování na základní škole, které je uvedeno ve výstupním hodnocení fláka.

Shrnutí

Citová racionalizace má na ovlivnění samotného hodnocení fláka a nepochybně i celkové klima ve třídě. Míra ovlivnitelnosti citové racionalizací na ovlivnění je více patrná u učitelů mladšího věku s kratší pedagogickou praxí. U učitelů s delší pedagogickou praxí (nad 20 let) jsou tímto faktorem v posuzování fláka, které následně působí na samotné objektivní hodnocení fláka, daleko méně ovlivněny. V případě poznávání fláka se skupiny učitelů A a B daleko více opírají o informace, které pocházejí z rodiny samotného fláka. Můžeme tedy usoudit, že tyto učitelé více spolupracují s rodinou fláka. U učitelů skupiny C se postupně utvářejí vzájemných vztahů mezi učiteli a flákem zaměřují více na samotnou pověst fláka a informace od ostatních vyučujících a informace o rodině fláka neberou příliš v potaz. Tento fakt může vést k zhoršení vztahů mezi učiteli a flákem a do těchto vztahů vnést více emočně negativních postojů.

5.7 Výzkumný předpoklad 4

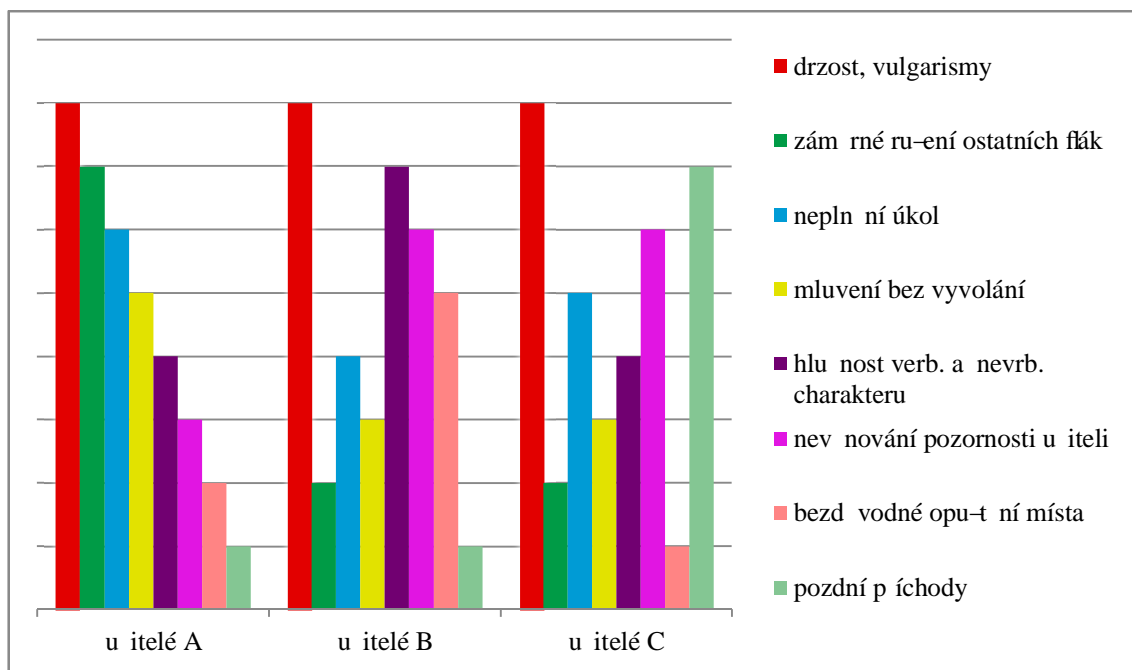
ŠJak učitelé vnímají kázeňské postupy a zda používají vhodné prostředky k jejich řešení?

Graf 6 objasňuje závažnost jednotlivých kázeňských postupů fláků. Dotazníková položka 21 **Co považujete za problematické chování fláků? Označte následující možnosti dle důležitosti číslicemi 1 - 8.**

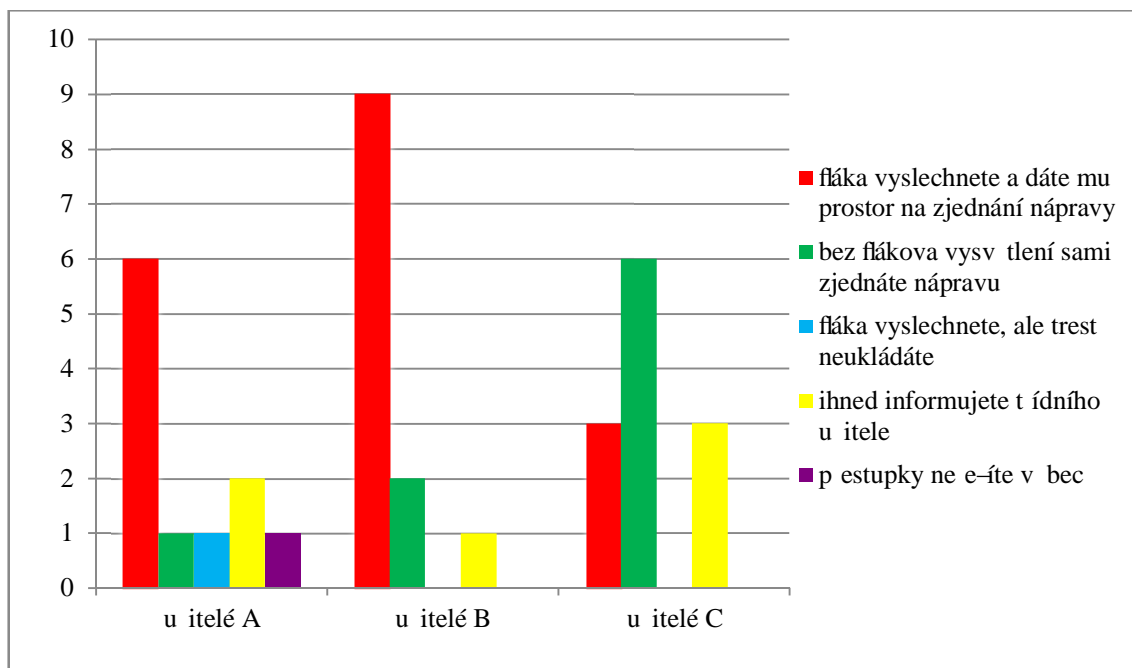
7 popisuje možnosti, kterých učitelé vyvolávají k řešení kázeňských postupů svých fláků. Dotazníková položka 20 - **Pedagogickou komunikaci u učitele ovlivňuje i neřádné chování fláků. Např.: hlučnost, přílišné povídání se spolufláky, neovládání pozornosti učiteli, opuštění svého místa, pozdní příchody do**

hodiny apod. Jakým způsobem nejčastěji řešíte tyto negativní jevy? Vyberte jednu z uvedených možností.

Graf 7.



Graf 8.



Rozbor:

U itelé skupiny A ó u itelé s nejkrat-í pedagogickou praxí uvedli jako nej ast j-í káze ské p estupky flák vulgární a drzé chování, zám rné ru-ení ostatních flák a nepln ní zadaných úkol . Pokud se objeví negativní chování flák , snaffí se je u itelé e-it tím, fle fláka nejprve vyslechnou a posléze mu ponechají prostor k tomu, aby své jednání adekvátn napravit. Pokud se jedná o opakované p estupky, informují t ídního u itele. Ostatní vedené mořnosti se ve výzkumu objevují minimáln .

U itelé skupiny B ó v této skupin dotazovaných u itel byla zji-t na následující skute nost: u itelé povafují za hrubé káze ské p estupky svých flák drzé chování a pouffívání vulgarism , hlu nost neverbálního i verbálního charakteru a nev nování dostate né pozornosti u iteli. K e-ení t chto problém napomáhá u itel m ve v t-in p ípad osobní rozhovor se flákem. flák má mořnost daný problém objasnit a rovn fl zjednat nápravu.

U itelé skupiny C ó rovn fl u této skupiny u itel p evafuje mezi hrubými p estupky flák pouffívání vulgarism a drzé chování v í u iteli. Dále pak dotazovaní u itelé uvedli, fle astým p estupkem jsou pozdní p íchody do hodiny a nev nování pozornosti u iteli. P í e-ení káze ských problém u itelé ve v t-in p ípad p ejímají svou iniciativu, rozhovor se flákem nepraktikují a nápravu zjednají sami, pop ípad ulofí adekvátní postih.

Shrnutí

Nej ast j-í káze ské p estupky u itelé uvád jí asté vulgární a drzé chování v í u itel m, pozdní p íchody a nedostate nou pozornost flák v hodin . P í e-ení káze ských p estupk v t-ina u itel postupuje demokrati t j-ím zp sobem, tj. volí osobní rozhovor se flákem. flák má mořnost se k danému p estupku vyjád it a své chování napravit a tím eliminovat recidivu t chto p estupk . V p ípad skupiny u itel C, ve které jsou u itelé s nejdel-í pedagogickou praxí, není tato p ede-lá strategie p fli-astá. U itelé nedávají flák m prostor k vysv tlení a náprav káze ského p estupku a volí spí-e autoritá ský p ístup, který není p fli- vhodný a jen t flko aplikovatelný na st edních -kolách.

5.8 Výzkumný předpoklad 5

Š U itelé nedostatečně používají prostředek neverbální komunikace.

Grafy 9, 10, 11 znázorňují míru využití prostředků neverbální komunikace u itelů.

Tyto grafy jsou zkomponovány zvláště na každou skupinu u itelů. K sestavení grafů byly použity tyto dotazníkové položky:

15. Sdílujete své pocity a postoje pomocí mimických projevů?

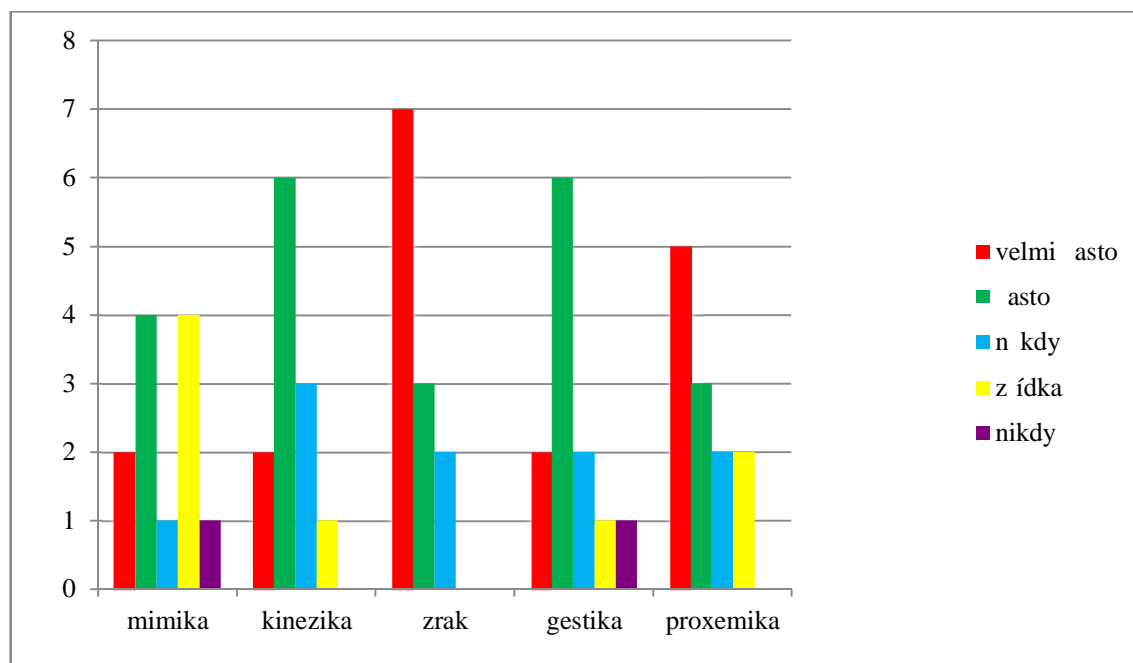
16. Pozornost řečníka ovlivňuje i celkový pohyb u itelova těla (kinezika). Pohybujete se během výuky potmě?

17. Využíváte při výuce zrakového kontaktu se řečníky?

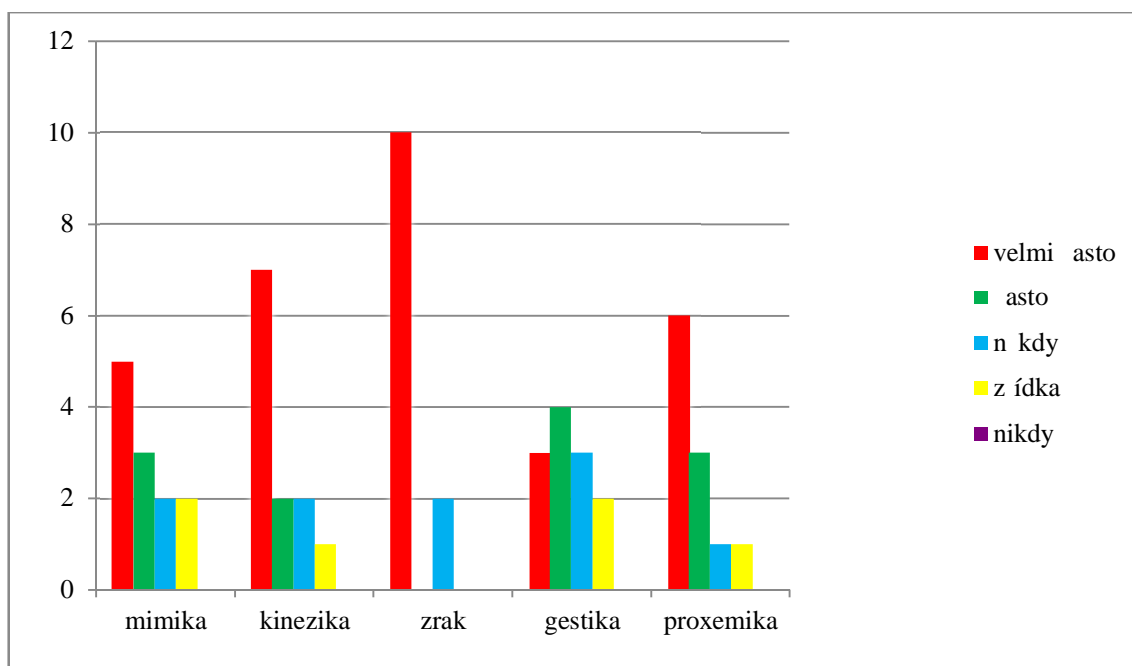
18. Gesty jsou u itelům prostředkem u itelova projevu, často doplňují verbální sdělení. Používáte gestiku ve výuce a v komunikaci se řečníky?

19. Využíváte v kontaktu se řečníky prvek proxemiky (oddálení od řečníka i přiblížení k řečníkovi)?

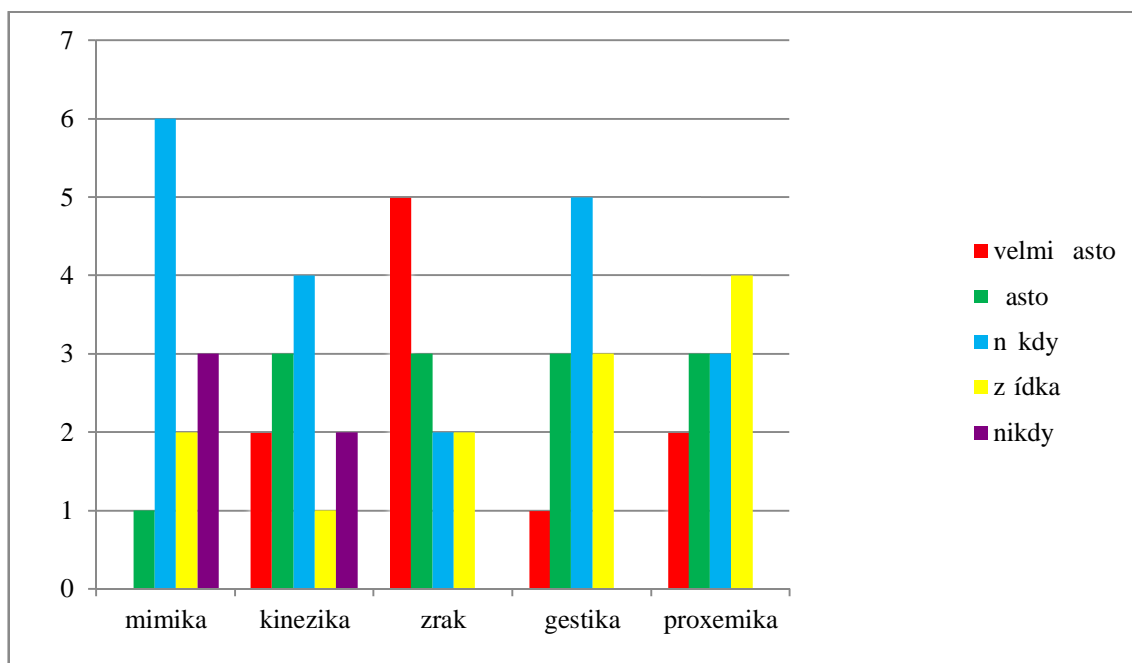
Graf 9. U itelů skupiny A



Graf 10. U itelé skupiny B

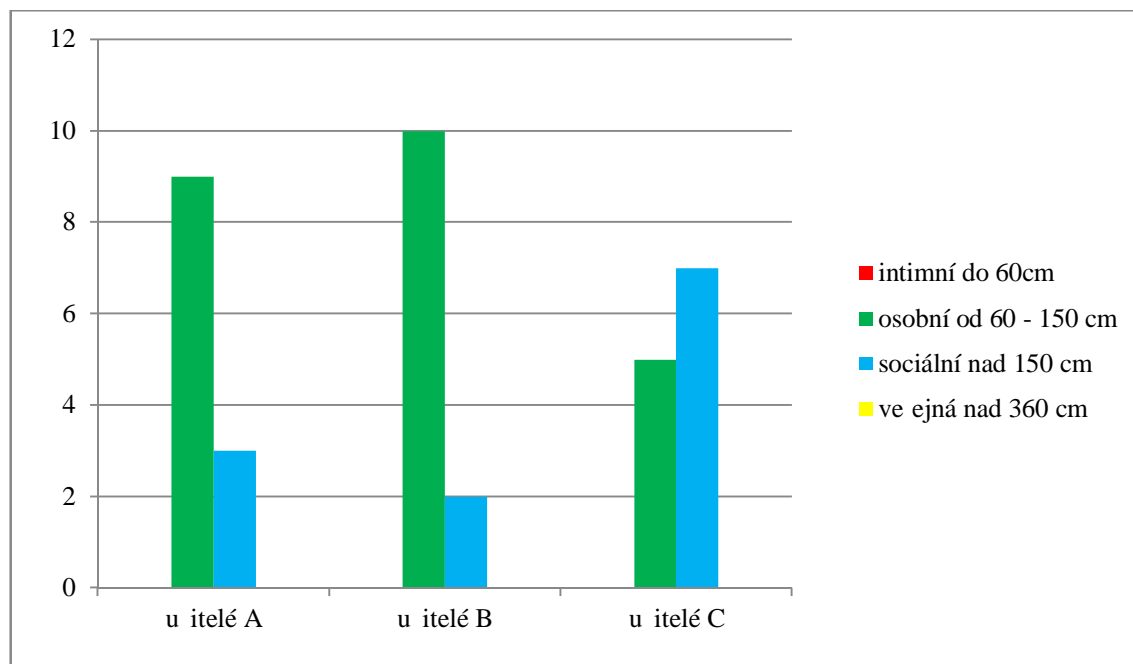


Graf 11. U itelé skupiny C



Graf 12 vyhodnocuje výsledky odpovědí učitelů na dotazníkovou položku 35 - Jednou z možných variant neverbální komunikace je oddálení i přiblížení. Jakou vzdálenost nejčastěji používáte při komunikaci se žáky?

Graf 12.



Rozbor:

U učitelů skupiny A z grafického provedení vyplývá, že učitelé této skupiny často využívají prostředky neverbální komunikace. Preferují zrakový kontakt se žáky, pohybují se při výuce po třídě, využívají gesty a proxemiky. Dotazovaní rovněž uvedli, že při neverbální komunikaci zřídka použijí i dotyk jako motivující prostředek chvály. Komunikativní vzdálenost mezi učitelem a žákem je ve většině případů v rozmezí osobní zóny. Využívání těchto prostředků neverbální komunikace napomáhá učitelům pozitivně-eksplicitně působit na žáky.

U učitelů skupiny B učitelé této skupiny nejčastěji a efektivněji využívají prvky neverbální komunikace. Upřednostňují zrakový kontakt se žáky, pohyby těla, gestikulaci a proxemiku. Polovina dotazovaných rovněž uvedla, že k motivaci

a povzbuzení vyušívají i prostředky haptiky. U itelů při komunikaci se fláky vyušívají především osobní vzdálenosti.

U itelů skupiny C o u itelů této skupiny nedostatečně vyušívají prostředky neverbální komunikace. Nejvíce používají zrakového kontaktu se fláky, méně pak mimiky, gest a kineziky. Pokud se jedná o haptiku, se u itelů shodují, ale vyušítí tohoto prostředku je vhodné spíše na základních a mateřských kolech a sami dotyk jako prostředku motivace a podpory nevyušívají, protože se obávají negativních ohlasů z adfláků. Objevují se i u itelů, kteří tím vůbec nevyušívají z fládných uvedených prostředků neverbální komunikace. U více jak poloviny dotazovaných u itelů převládá při vzájemné komunikaci se fláky vzdálenost sociální.

Shrnutí

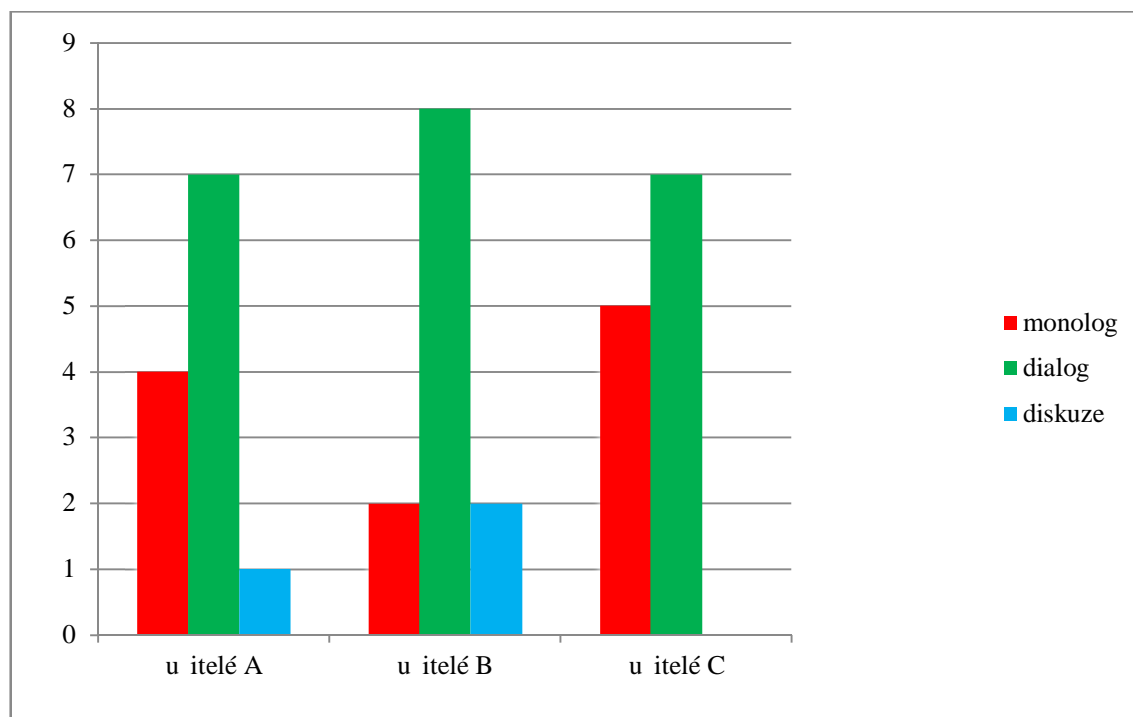
Nejvíce prostředky neverbální komunikace vyušívají ve vzájemné komunikaci mezi fláky u itelů skupiny B, A. Nejméně a nedostatečně prostředky neverbální komunikace používají u itelů skupiny C. Tento fakt, stejně jako do jisté míry souviset se skutečností, ale u itelů jim nemají dost sil, vitality a energie. Můžeme se domnívat, ale ztráta sil a energie, která je v u itelů povolání dle flitou slofkou, může být ovlivněna i následným syndromem vyhoštění. V takovém případě komunikace a ufl verbální i neverbální výrazně oslabuje a negativně u itelů ovlivňuje nejen v předávání informací, ale i při ešení kázeřských postupů.

5.9 Výzkumný předpoklad 6

ŠU itelů používají při výuce nevhodné formy komunikace se fláky.

Graf 13 mapuje nejčastěji používaný způsob verbální komunikace u itelů. Dotazníková polofka 24 - **Jakou z uvedených forem komunikace používáte při výuce nejčastěji?**

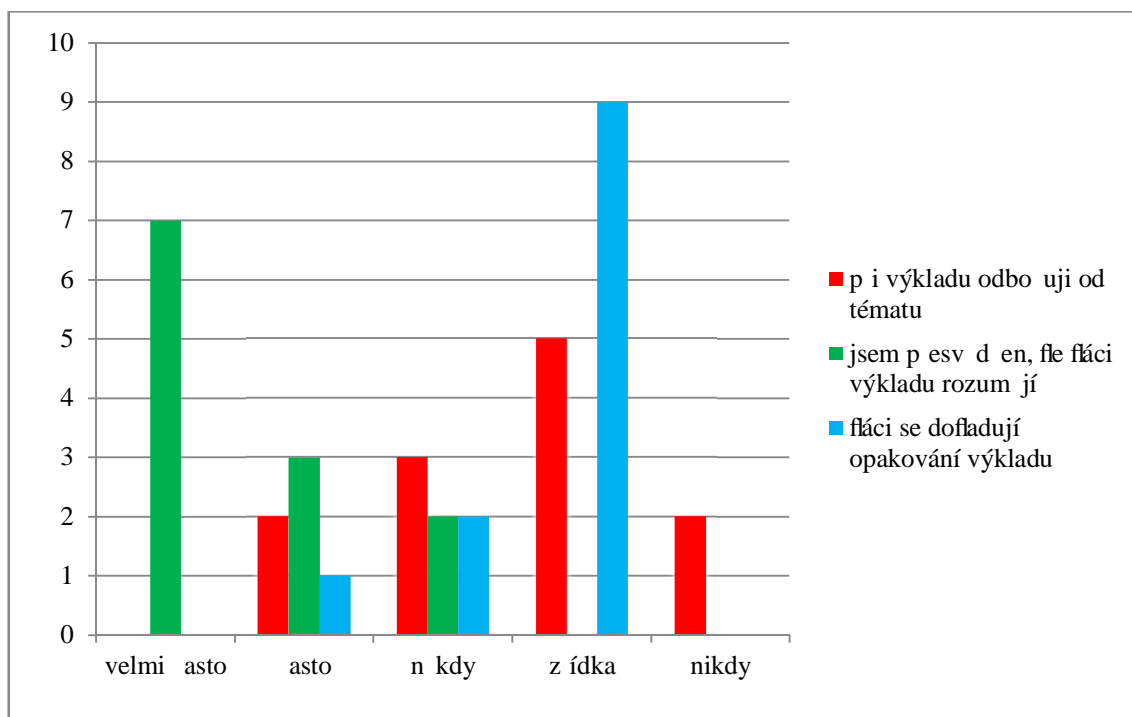
Graf 13.



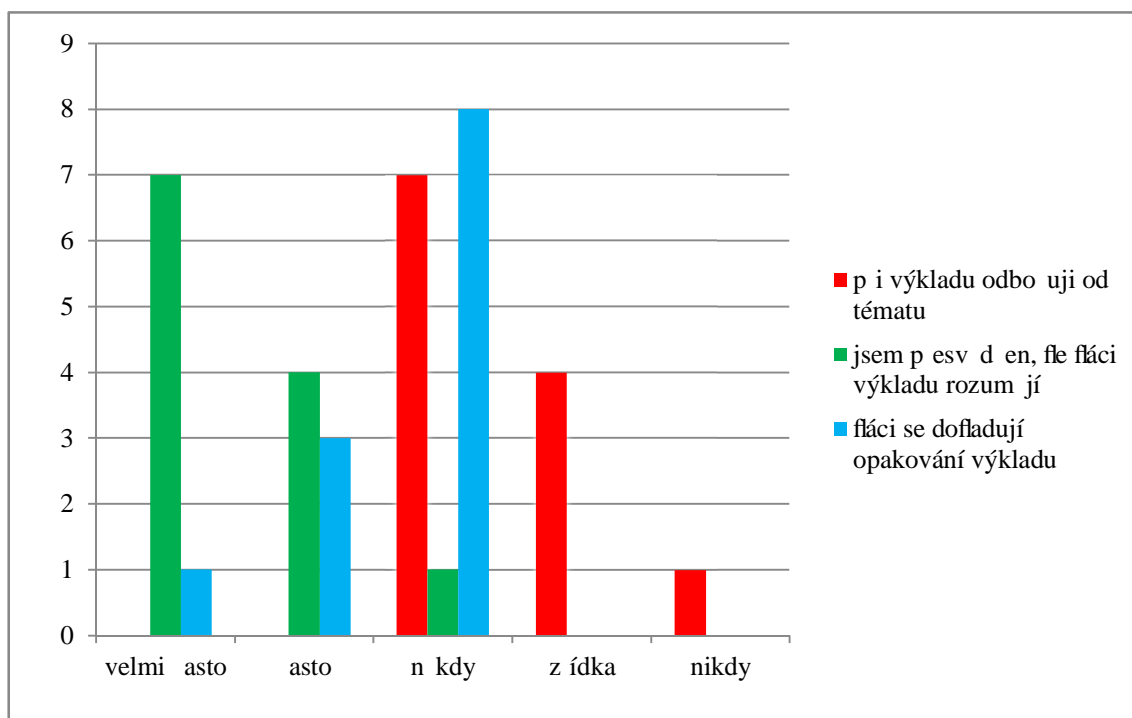
Grafy 14, 15, 16 objasňují problematiku výkladu u itelů, jak jej řáci vnímají, zdali mu rozumí a jak často je nutné, aby u itelů výklad opakoval. Údaje jsou zaznamenány pro každou skupinu u itelů. Pro zpracování těchto údajů byly použity tyto dotazníkové položky:

- 10. Výklad patří v tradiční výuce k nejpoužívanějším metodám. Stává se, že někdy u itelů během výkladu odbojují od základních myšlenek. Pociťujete sami na sobě tento problém?**
- 11. Jste přesvědčeni, že řáci vašemu výkladu plně rozumí?**
- 12. Jak často se řáci dožadují opakování výkladu?**

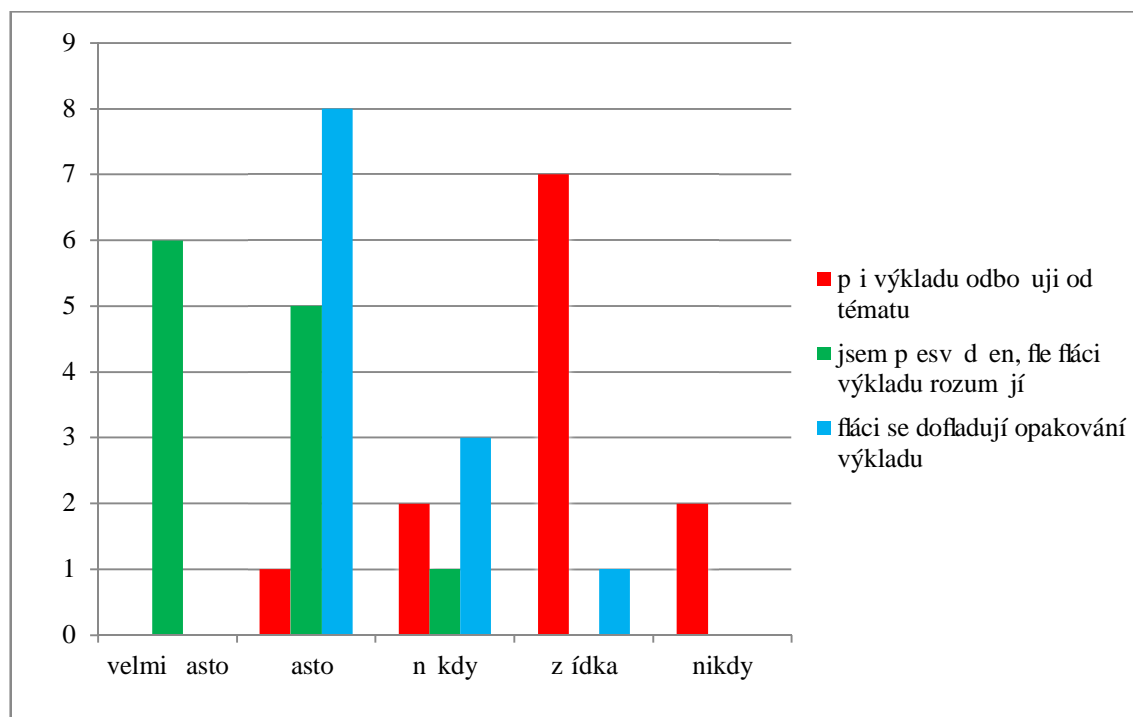
Graf 14. U itelé skupiny A



Graf 15. U itelé skupiny B



Graf 16. U itelé skupiny C



Rozbor:

U itelé skupiny A ó p i výuce u itelé v p eváfné v t-in vyuffívají dialogu. fláci výkladu rozum jí, o emfl jsou u itelé velmi asto p esv d eni. fláci se z ídka dofladují opakování výkladu. U itelé mají n kdy tendenci p i výkladu odbo ovat od daného tématu k jiné my-lence.

U itelé skupiny B ó u itelé této skupiny rovn fl vyuffívají p eváfn dialogu. U itelé jsou rovn fl asto p esv d eni, fle fláci výkladu rozum jí. astým jevem bývá, fle u itelé odbíhají od základního tématu výkladu, cofl m fle vést k tomu, fle se fláci dofladují opakování výkladu. Výklad, ve kterém je najednou více neuspo ádaných my-lenek, m fle vést fláky ke zmate nosti.

U itelé skupiny C ó v této skupin u itel je tém rovnocenn vyuffíto jak dialogu, tak monologu. Ov-em v p ípad sd lování informací ze strany u itele nacházíme jisté nejasnosti. U itelé uvedli, fle se zásadn drflí p i výkladu daného tématu a jsou velmi asto p esv d eni o tom, fle fláci jejich výkladu pln rozum jí. Ov-em velmi vysoké procento dotazovaných u itel zárove p ipou-tí, fle se fláci asto dofladují opakování výkladu. Domníváme se, fle tento jev m fle být zp soben nesprávn zvolenou formou výukové metody. ast j-í pouflívání monologické komunikace ve

výuce vede žáky k nízké aktivitě i hodin, respektive není jim tak dáno mnoho prostoru, aby okamžitě sdělili případné dotazy k výkladu, které by je vedly ke snadnějšímu porozumění dané probírané látce.

Shrnutí

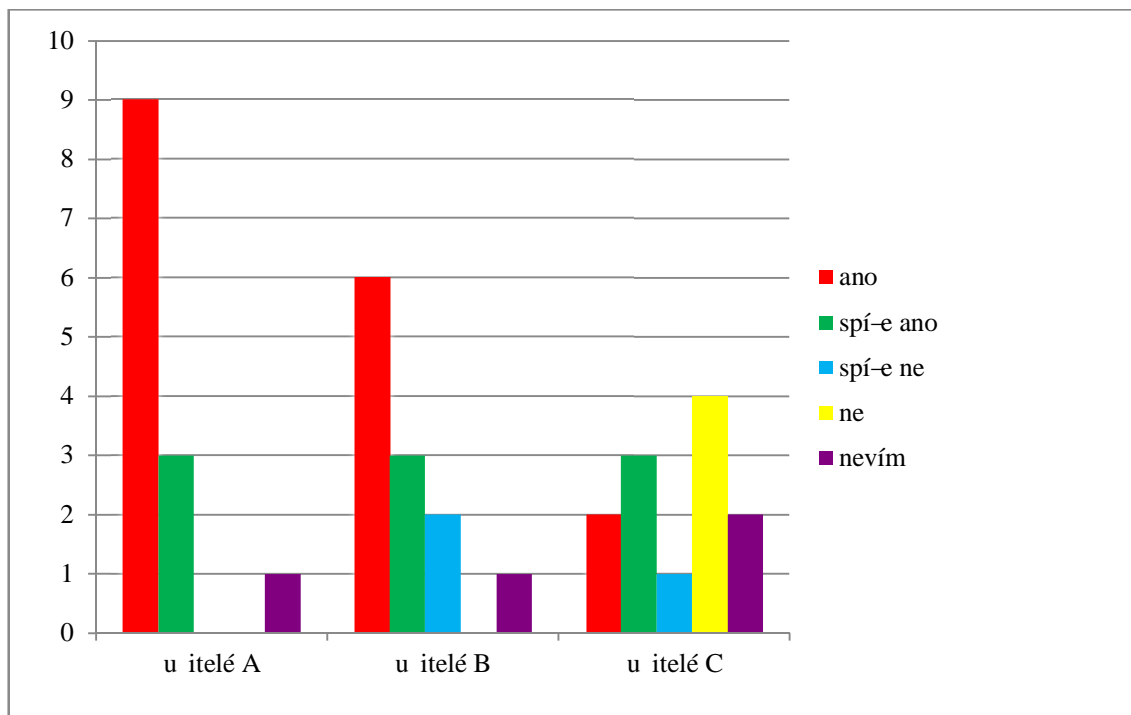
Pevělná v tina uitel vyulívá ve své pedagogické komunikaci se žáky dialogu. Rovně velké procento dotazovaných uitel je přesvědčeno, že jejich výklad je správný a že mu žáci plně rozumí. Výzkum potvrdil i negativní jevy v komunikaci mezi uiteli a žáky. Uitelé i výkladu mnohdy odbíhají od základní myšlenky tématu, což může u některých žáků negativně ovlivnit přijímání informací. Žáci pak nerozpoznají co je v dané chvíli ve výkladu podstatné. Tento poznatek je do jisté míry potvrzen i tím, že se žáci v případě uitel skupiny C astěji dořadují opakování probírané látky.

5.10 Výzkumný předpoklad 7

Šyndrom vyhoření ovlivňuje negativně budování vzájemných vztahů mezi uitem a žáky.

Podklady pro zpracování grafu 17 jsou čerpány z odpovědí dotazníkové polofky 31 - **Budování pozitivních vzájemných vztahů mezi uitem a žáky je dlouhodobou záležitostí. Souhlasíte s tvrzením, že tyto vztahy můžete ovlivnit syndrom vyhoření u uitele?**

Graf 17.



Rozbor:

U itelů skupiny A o u itelů jsou p eváfnou v t-inou p esv d ení, fle budování vzájemných vztah mezi u itelem a flákem, ale i samotnou pedagogickou komunikaci u itele m fle ohrozit syndrom vyho ení.

U itelů skupiny B ó rovn fl u této skupiny u itel p evafluje názor, fle syndrom vyho ení, ovliv uje negativn jakoukoliv innost u itele a rovn fl jeho osobnost.

U itelů skupiny C ó u itelů s více jak dvacetiletou pedagogickou praxí se domnívají, fle tento efekt pedagogickou innost u itele neovliv uje. Tento názor m fle být d kazem faktu, fle v d ív j-ích dobách se u itelů s touto problematikou p íli-nesetkávali. Je dost mofné, fle nároky, které byly d íve na u itele kladeny, nedosahovaly zdaleka takových nárok jako je to mu dnes.

Shrnutí

Z výzkumu vyplývá, fle p eváfná ást u itel je s tímto problémem obeznámena a zná velmi dob e úskalí, která toto onemocn ní s sebou p íná-í. Syndrom vyho ení m fle vést k naprostému kolapsu organismu. U itel, který je tímto syndromem poznamenán, není dále schopen pokračovat v dal-í pedagogické innosti. Syndrom

vyhození není krátkodobou záležitostí. V rámci preventivních opatření lze rozvoji tohoto negativního jevu včas zabránit.

6 Závěr

6.1 Ověření výzkumných předpokladů

Výzkumný předpoklad 1

ŠUitelé nestanovují pravidla komunikace mezi uítelem a flákem.

Výzkumný předpoklad byl prokázán, ne však u statisticky významného podílu dotazovaných uítel. U skupiny uítel C je patrný nárost respondentů, kteří nepovažují sestavování pravidel za nutné nebo je nesestavují vůbec, přesto výzkumný předpoklad nelze jednoznačně prokázat.

Výzkumný předpoklad 2

ŠUitelé používají nesprávný přístup k flákům, který negativně ovlivňuje budování jejich autority.

Výzkumný předpoklad nebyl prokázán. Převážná část uítel preferuje demokratický přístup. V případě skupiny uítel C se jedná o třetinu dotazovaných uítelů, kteří se naklánějí k autoritativnímu přístupu. Nemůžeme proto tento výzkumný předpoklad jednoznačně prokázat.

Výzkumný předpoklad 3

ŠUitelé se dopouštějí chyb v posuzování svých fláků na základě ovlivnění pověstí fláků.

Výzkumný předpoklad byl prokázán, ne však u statisticky významného podílu dotazovaných uítel. Mnozí uítelé se citově racionalizují a přitom nechtějí ovlivnit. Převážná část uítel čerpá informace z anamnézy fláka, tudíž se nechá ovlivnit

při posuzování fláka jeho rodinou. U učitelů skupiny C je patrné, že při posuzování fláka kladou větší důraz na jeho pověst, přesto výzkumný předpoklad nelze jednoznačně prokázat.

Výzkumný předpoklad .4

ŠJak učitelé vnímají kázeňské postupy a zda používají vhodné prostředky k jejich řešení.

Výzkumný předpoklad byl prokázán, ne však u statisticky významného podílu dotazovaných učitelů.

Jako nejčastěji kázeňské postupy učitelé uvádějí časté vulgární a drzé chování v třídně, pozdní příchody a nedostatečnou pozornost fláků v hodině. Při řešení kázeňských postupů v třídě učitel postupuje demokratičtějším způsobem, tj. volí osobní rozhovor se flákem. U učitelů skupiny C nedávají flákům příliš velký prostor k vysvětlení a nápravě kázeňského postupu a volí spíše autoritářský přístup, přesto výzkumný předpoklad nelze jednoznačně prokázat.

Výzkumný předpoklad .5

ŠU učitelé nedostatečně používají prostředky neverbální komunikace.

Výzkumný předpoklad byl prokázán, ne však u statisticky významného podílu dotazovaných učitelů.

Nejvíce prostředky neverbální komunikace využívají ve vzájemné komunikaci mezi fláky učitelé skupiny B, A. Nejméně a nedostatečně prostředky neverbální komunikace používají učitelé skupiny C, přesto výzkumný předpoklad nelze jednoznačně prokázat.

Výzkumný předpoklad .6

ŠU učitelé používají při výuce nevhodné formy komunikace se žáky.

Výzkumný předpoklad byl prokázán, ne však u statisticky významného počtu dotazovaných učitelů.

Převládá v učitelů vyúsťává ve své pedagogické komunikaci se žáky dialogu. U učitelů skupiny C při pedagogické komunikaci vyúsťávají více jak z poloviny monologu. Žáci se v případě učitelů skupiny C často doplňují opakování probírané látky. Velké procento dotazovaných učitelů je přesvědčeno, že jejich výklad je správný a že mu žáci plně rozumí. Výzkum potvrdil i negativní jevy v komunikaci mezi učiteli a žáky. U učitelů při výkladu mnohdy odbíhají od základní myšlenky tématu. Tento výzkumný předpoklad nelze jednoznačně prokázat.

Výzkumný předpoklad .7

ŠSyndrom vyhoření ovlivňuje negativně budování vzájemných vztahů mezi učiteli a žáky.

Výzkumný předpoklad byl prokázán, ne však u statisticky významného počtu dotazovaných učitelů.

V učitelů se domnívá, že syndrom vyhoření u učitele ovlivňuje negativně pedagogickou komunikaci i budování vzájemných vztahů mezi učiteli a žáky, přesto výzkumný předpoklad nelze jednoznačně prokázat.

6.2 Souhrn chyb v komunikaci u učitelů

Na základě provedeného výzkumu byly zjištěny tyto nejčastější chyby v pedagogické komunikaci učitelů :

- U učitelů nesestavují pravidla komunikace
- Autoritativní přístup k žákům
- Negativní posuzování žáků

- Nevhodné e-ení káze ských p estupk
- Chyby p i verbální komunikaci ó odbo ování od základní my-lenky tématu
- Nevhodná forma komunikace ó monolog
- Nedostate né pouffívání prost edk neverbální komunikace

6.3 Souhrn rad ke správné komunikaci

Na základ zji-t ných poznatk lze ke správné komunikaci doporu it tyto prost edky:

- Zavád ní pravidel komunikace
- Demokratický p ístup k flák m
- Objektivní posuzování flák
- Racionální e-ení káze ských p estupk
- Srozumitelnost výkladu
- V t-í vyuffití dialogu
- Kvalitní obsahová stránka výkladu
- Vyuffívání prost edk neverbální komunikace

6.4 Záv r ó shrnutí

B hem výzkumu byly zji-t ny n které nedostatky v pedagogické komunikaci u itel , i zku-ený pedagog s dlouholetou praxí m fle chybovat v pedagogické komunikaci se fláky. Na komunikaci m fle mít vliv n kolik faktor , které mnohdy nem fle sám ovlivnit, p esto by si m l být v dom chyb, kterých se v komunikaci dopou-tí a tyto pochybení by m l být schopen odstra ovat.

Výzkum mapuje pouze chyby, kterých se dopou-t jí u itelé, na tyto chyby je zde upozorn no a v záv ru jsou tyto nesprávnosti zaznamenány. Sou ástí výzkumu je i nalezení nápravných opat ení jak se t mto pochybením vyvarovat.

V první ásti teoretické práce jsem objasnil celkový pohled na pedagogickou komunikaci a její ínitele. V jednotlivých kapitolách se podrobn v nuji i problematice

osobnosti u itele, klimatu třídy, vzájemným vztahem mezi u itelem a žáky. Další kapitole popisují základní rysy verbální a neverbální komunikace, její zákonitosti, druhy a následně zmíní i některé chyby.

Praktická část je zaměřena na samotný výzkum, stanovení metodologie výzkumu, vytvoření dotazníku, který bude zaznamenávat názory u itelů, stanovení výzkumného problému, výzkumných předpokladů a jejich následná analýza. Analýzou výzkumných předpokladů byly zjištěny určité nedostatky. Některé u itelů na samotném začátku školního roku nebo v případě úvodních hodin výuky nesestavují pravidla komunikace mezi u iteli a žáky. Dalším negativním jevem se ukázal autoritativní přístup k žákům. U itelů rovněž často chybují v posuzování žáků, neracionálně vyhodnocují kázeňské přestupky žáků, poučívají monologu a velmi často při výkladu odbojují od tématu, což negativně působí na příjem informací samotnými žáky. Častou chybou se ukazuje i nedostatečné využívaní prostředků neverbální komunikace. Zmíněné chyby mohou negativně ovlivnit žáky nejen příjem informací, ale i ve vzájemném budování vztahů mezi nimi a u iteli, a v neposlední řadě ovlivní kvalitu samotné komunikace mezi žáky a u iteli.

Závěr výzkumného šetření ve svém shrnutí, poukazuje na nejčastější chyby v pedagogické komunikaci u itelů a následně hledá řešení, jak tyto chyby efektivně odstranit.

6.5 Seznam poufíté literatury

1. BRUDÍKOVÁ, E. *U itelské noviny*, 31. 10. .38/2006.
2. DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978 6 80 6 247 6 2018 6 0.
3. HENNIG, C. a KELLER, G. *Antistresový program pro u itele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80 6 7178 6 093 6 6.
4. HONEY, P. *Tvá í v tvá - pr vodce úsp -nou komunikací*. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80 6 7169 6 445 6 2.
5. K IVOHLAVÝ, J. *Já a ty*. Praha: Avicenum, 1977. ISBN 735 6 21 6 08/31.
6. KYRIACOU, Ch. *Klí ové dovednosti u itele*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978 6 80 6 7367 6 434 6 2.
7. LATMNEK, J. *Sociáln psychologické klima -kolních t íd a -koly*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80 6 7041 6 088 6 4.
8. MARETM J., K IVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve -kole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80 - 210 - 1070 - 3.
9. NELETMOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing,a.s., 2005. ISBN 80 6 247 6 0738 6 1.

10. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80 02 7367 0 172 0 7.
11. PLÁČKA, I. *Průvodce mezilidskou komunikací - příklady - dovednosti - poruchy*. Praha: Grada Publishing, 2005. 80 02 247 0 0858 0 2.
12. POKORNÝ, J., *Manuál tvořivé komunikace*. Brno: Akademické nakladatelství Cerrn, 2004. ISBN 80 02 7204 0 330 0 7.
13. POTTEROVÁ, B. A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80 02 7198 0 211 0 3.
14. PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: PF, 1990. ISBN 80 - 7040 - 022 - 6.
15. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978 02 80 02 47 0 1821 0 7.
16. SVOBODA, M. *Aplikace sociální psychologie*. Praha: SPN, 1987.
17. TRPÁČKOVÁ, N., KRÁLOVÁ, J. *Základní otázky komunikace*. Praha: Galén, 2009. ISBN 978 02 80 02 62 0 599 0 4.
18. TEGZE, O. *Neverbální komunikace*. Praha: Computer Press, 2003. ISBN 80 02 7226 0 429 0 x.

19. VALITOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978 80 247 1734 0.
20. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978 80 7367 387 1.
21. VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima třídy a možnosti jeho ovlivnění*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80 7067 161 0.
22. VYKOPALOVÁ, H., *Komunikace jako součást profese*. UTB - Academia centrum Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlín, 2005. ISBN 80 7318 344 7.
23. VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978 - 80 - 247 - 2614 - 4.

4. Jaký přístup ke svým žákům nejvíce preferujete?

liberální	autoritativní	demokratický
-----------	---------------	--------------

5. Sociální klima třídy je především soubor postojů jednotlivých účastníků vyučovacího procesu. Učitel sám k tomuto pozitivní klimatu přispívá. Uveďte, jakým způsobem k pozitivnímu klimatu žák přispíváte Vy? Označte křížkem jednu z možností, o které jste především, ale je klíčová a napomáhá Vám utvářet pozitivní klima ve třídě.

	Rozmísťujete učební a prostorný nábytek ve třídě.
	Navozujete přátelské a vřelé klima.
	Využíváte odměny a tresty.
	Vyučovací hodinu začínáte včas.
	Po celou dobu výuky se věnujete pouze předepsanému výkladu.
	Nevytváříte stresové situace nebo nezkoušíte ústně.
	Vám žákům nabízíte pomoc a podporu.
	Od začátku věnujete žákům smysl pro pořádek.

6. Komunikujete s třídami učiteli žáků, které využijete, pokud se objeví problém?

velmi často	často	někdy	zřídka	nikdy
-------------	-------	-------	--------	-------

7. Někdy u učitelů se mnohdy při posuzování svých žáků dopouští chyby. Jedním výrazným aspektem je tzv. citová racionalizace (emoční vztah k určitému žákovi ovlivňuje učitelovo hodnocení daného žáka). Necháte se ovlivnit tímto aspektem?

velmi často	často	někdy	zřídka	nikdy
-------------	-------	-------	--------	-------

8. Problematika komunikace u itele a fláka, m fle souviset i v pokládání –patných respektive nep esných otázek. Kladete d raz na odbornou stránku Vámi položených otázek?

velmi asto	asto	n kdy	z ídka	nikdy
------------	------	-------	--------	-------

9. Prost edkem verbální komunikace je e . N kte í u itelé mají tendenci slovn zasahovat do samostatné práce flák , fláci se tak obvykle nesoust edí a jejich výsledek postrádá na výkonnosti. S jakou frekvencí zasahujete do samostatné práce flák vy?

velmi asto	asto	n kdy	z ídka	nikdy
------------	------	-------	--------	-------

10. Výklad pat í v tradi ní výuce k nejpoufivan j–ím metodám. Stává se, fle n kte í u itelé b hem výkladu odbo ují od základních my–lenek. Poci ujete sami na sob tento problém?

velmi asto	asto	n kdy	z ídka	nikdy
------------	------	-------	--------	-------

11. Jste p esv d eni, fle fláci va–emu výkladu pln rozum jí?

velmi asto	asto	n kdy	z ídka	nikdy
------------	------	-------	--------	-------

12. Jak asto se fláci dofladují opakování výkladu?

velmi asto	asto	n kdy	z ídka	nikdy
------------	------	-------	--------	-------

13. U itel by m l být pro fláky vzorem a jeho e by m la být ístá a spisovná. Stává se, fle ve své e i poufijete vulgarismy?

velmi asto	asto	n kdy	z ídka	nikdy
------------	------	-------	--------	-------

14. Do pedagogické komunikace zasahují i prvky neverbální komunikace. Jsou pro Vás tyto prvky důležité ve výuce, využívat je?

velmi často	často	někdy	zřídka	nikdy
-------------	-------	-------	--------	-------

15. Sdílujete své pocity a postoje pomocí mimických projevů?

velmi často	často	někdy	zřídka	nikdy
-------------	-------	-------	--------	-------

16. Pozornost žáků ovlivňuje i celkový pohyb učitele (kinezika). Pohybujete se během výuky potěšně?

velmi často	často	někdy	zřídka	nikdy
-------------	-------	-------	--------	-------

17. Využíváte i výuce zrakového kontaktu se žáky?

velmi často	často	někdy	zřídka	nikdy
-------------	-------	-------	--------	-------

18. Gestika jsou určitým prostředkem učitelova projevu, často doplňují verbální sdělení. Používáte gestiku ve výuce a v komunikaci se žáky?

velmi často	často	někdy	zřídka	nikdy
-------------	-------	-------	--------	-------

19. Využíváte v kontaktu se žáky prvek proxemiky (oddálení od žaka i přiblížení k žákovi)?

velmi často	často	někdy	zřídka	nikdy
-------------	-------	-------	--------	-------

20. Pedagogickou komunikaci u žitele ovlivňuje i neřádné chování žáků. Například: hlučnost, povídání se spolužáky, neřádné chování pozornosti u žitele, opuštění svého místa, pozdní příchody do hodiny apod. Jakým způsobem se nejvíce snažíte tyto negativní jevy vyřešit? Vyberte jednu z uvedených možností.

<input type="checkbox"/>	Snažíte se žákovi naslouchat a dát mu prostor, aby své chování vysvětlil a sám zjednal nápravu.
<input type="checkbox"/>	Bez žákova vysvětlení sami zjednáte nápravu a uložíte nejvíce trest.
<input type="checkbox"/>	Žáka vyslechnete, ale trest neukládáte.
<input type="checkbox"/>	Okamžitě informujete třídního u žitele.
<input type="checkbox"/>	Neřádné chování žáků neřešíte vůbec.

21. Co považujete za problematické chování žáků? Označte následující možnosti dle důležitosti číslicemi 1 - 8.

<input type="checkbox"/>	Povídání a mluvení bez svolání.
<input type="checkbox"/>	Hlučnost verbálního i neverbálního charakteru.
<input type="checkbox"/>	Neřádné chování pozornosti u žitele.
<input type="checkbox"/>	Neplnění zadaných úkolů.
<input type="checkbox"/>	Bezodvážné opuštění svého místa.
<input type="checkbox"/>	Záměrné rušení ostatních žáků.
<input type="checkbox"/>	Pozdní příchody do hodiny.
<input type="checkbox"/>	Drzost, vulgarismy, odmlouvání.

22. Jakou z následujících strategií používáte k řešení závažných kázeňských postupů (drzé chování a odmlouvání žáka, vulgární chování v rámci spolužáků). Vyberte tu, kterou sami preferujete.

<input type="checkbox"/>	Průběžný rozhovor a otcovská domluva s žákem mezi vyučovacími hodinami.
<input type="checkbox"/>	Postupek nejvíce disciplinárně vyhoditelný a trváte na nejvíce trestu.
<input type="checkbox"/>	Postupek nejvíce disciplinárně pouze před celou třídou.
<input type="checkbox"/>	Postupek s žákem nejvíce a ihned informujete (třídního u žitele, rodiče).
<input type="checkbox"/>	Uložíte individuální trest například referát.

23. Vyřadujete po svých řáčích, aby jejich odpov na Vámi položenou otázku byla memorována do detailu přesně, jak jste sám uvedl ve výkladu? Vyberte jednu z možností.

	Vřdy vyřadujete u řáka naprostou přesnost celé jeho odpovědi, nepřipouštíte možnost řákov vlastního projevu.
	Vyřadujete přesnost odborných termínů, zbytek vysvětlení odpovědi ponecháte na řákovi.
	Necháte řáka vysvětlit problematiku i odborných termínů vlastními slovy, je to tak pro řáka kreativnější.
	Odborné termíny vůbec nevyřadují, řáci si je obvykle stejně nepamatují, a hlavně se tímto pojmují.
	Spokojíte se s jakoukoli odpovědí, odbornou stránku ani slovní projev neberete v potaz.

24. Jakou z uvedených forem komunikace používáte při výuce nejčastěji?

monolog	dialog	diskuze
---------	--------	---------

25. Pokud během výkladu zjistíte, že řáci nepochopili probírané látku, jak na tento fakt budete reagovat? Označte jednu z možností.

	Pro srozumitelnost zopakujete celou látku, i za cenu, že se zdržíte.
	Zopakujete jen to, které pasá a doplníte je příkladem z praxe.
	Nic neopakujete a ponecháte na řáčích, aby si sami podle svých znalostí doplnili.
	Řáky pokáráte, že dostatečně nevěnovali vašemu výkladu pozornost.

26. Výklad u itele bývá mnohdy pro fláky nesrozumitelný. N kte í u itelé pouflívají p íli- odborných termín a cizích slov anifl by je p edem objasnili. Jak p i výkladu odborné terminologie postupujete Vy? Vyberte uvedenou mořnost, se kterou se ztotofl ujete.

<input type="checkbox"/>	Odborné termíny a cizí slova ihned vysv tflíte.
<input type="checkbox"/>	Volíte takové termíny, o kterých jste p esv d eni, flé je fláci znají.
<input type="checkbox"/>	Odborné termíny pouflíváte jen z ídka.
<input type="checkbox"/>	Odborné termíny a cizí slova ve výkladu nepouflíváte.
<input type="checkbox"/>	Dohledání významu odborných slov ponecháte na flácích, mají p ece internet.

27. Uve te, který z uvedených faktor paralingvistické komunikace nejvíce dle Va-eho mín ní negativn ovliv uje fláky v p íjímání informací. Klasifikujte dle d leflitosti íslicemi od 1 ó 7.

<input type="checkbox"/>	Hlasitost projevu.
<input type="checkbox"/>	Vý-ka hlasu.
<input type="checkbox"/>	Barva a emo ní zabarvení hlasu.
<input type="checkbox"/>	Objem a kvalita sd lení.
<input type="checkbox"/>	Rychlost projevu.
<input type="checkbox"/>	Frázování a pomlky.
<input type="checkbox"/>	Slovní vata ó pouflívání stereotypních slov.

28. V pr b hu verbální komunikace je pro u itele d leflitá zp tná vazba, kterou si ov uje, zda fláci dostate n porozum li výkladu. Je pro Vás zp tná vazba d leflitá?

<input type="checkbox"/>	ano	<input type="checkbox"/>	spí-e ano	<input type="checkbox"/>	spí-e ne	<input type="checkbox"/>	ne	<input type="checkbox"/>	nevím
--------------------------	-----	--------------------------	-----------	--------------------------	----------	--------------------------	----	--------------------------	-------

29. Souhlasíte s výrokem, flé v prvních hodinách fláci řzkou-í a experimentujíō, co u itel vydrflí?

<input type="checkbox"/>	ano	<input type="checkbox"/>	spí-e ano	<input type="checkbox"/>	spí-e ne	<input type="checkbox"/>	ne	<input type="checkbox"/>	nevím
--------------------------	-----	--------------------------	-----------	--------------------------	----------	--------------------------	----	--------------------------	-------

30. Vzájemné vztahy mezi učiteli a žáky ovlivňuje mnoho faktorů. Vyberte a křížkem označte Vámi zvolenou možnost odpovědi, o které jste přesvědčeni, že ovlivňuje vzájemné vztahy ze všech uvedených nejvíce.

	Povstává.
	Povstává vždy.
	Rodina žáka.
	Povstává koly.
	Informace od vyučujících.
	Povstává u učitele.

31. Budování pozitivních vzájemných vztahů mezi učiteli a žáky je dlouhodobou záležitostí. Souhlasíte s tvrzením, že tyto vztahy mohou ovlivnit syndrom vyhoření u učitele?

ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím
-----	-----------	----------	----	-------

32. Jakým způsobem budujete vlastní autoritu ve třídě? Uvádím zde několik způsobů, jak budovat autoritu u učitele. Označte způsob, který se Vám osvědčil a považujete jej za nejefektivnější.

	často zvyšuji hlas.
	Vyřaduji dodržování nastavených pravidel.
	Používám tlesné tresty.
	Dbám na kvalitní přípravu a organizaci výuky.
	Udržuji příznivé sociální klima ve třídě.
	Nepoužívám žádný způsob, u žáka mám přirozenou autoritu.

33. Myslíte si, že je vzájemná komunikace mezi učiteli a žáky podmínkou úspěšné pedagogické činnosti?

ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím
-----	-----------	----------	----	-------

34. V případě motivace a chválení fláků, které u účastníků vyvolávají haptiky. Označte jednu z uvedených variant, se kterou se nejvíce ztotožníte.

	Používání dotyku je spíše vhodné pro mateřské a základní školy, pro fláky střední školy není vhodné.
	Nezáleží na věku fláka, pohazení jako výraz pochvaly a povzbuzení je každému příjemné, sami to často možnostmi využíváte
	Tento projev neverbální komunikace nepoužíváte, obáváte se negativních reakcí fláků.
	Tento projev neverbální komunikace jste aplikoval, ale výsledek byl negativní a bez efektu.

35. Jednou z možných variant neverbální komunikace je oddálení i přiblížení. Jakou vzdálenost nejčastěji používáte při komunikaci se fláky?

	Intimní 30 - 60 cm
	Osobní 60 - 150 cm
	Sociální 150 - 360 cm
	Veřejná nad 360 cm

36. Uveďte své pohlaví a délku praxe.

Muž
žena

Délka praxe: _____

Děkujeme Vám za vyplnění dotazníku.

6.7 Příloha 2 ó tabulky

Graf 1

	ur it ano	spí-e ano	spí-e ne	ur it ne	nevím
u itelé A	8	1	1	1	1
u itelé B	9	2	1	0	0
u itelé C	7	2	3	0	0

Graf 2

	fáci s pomocí u itele	u itel za áste né spoluú asti flák	pouze u itel	pravidla u itel nesestavuje
u itelé A	0	11	0	1
u itelé B	0	11	1	0
u itelé C	0	6	3	3

Graf 3

	liberální	autoritativní	demokratický
u itelé A	2	1	9
u itelé B	0	2	10
u itelé C	1	4	7

Graf . 4

	zvy- uji asto hlas	vyřadu- ji dodrřování pravidel	dbám na kvalitní p řpravu a organizaci výuky	udrřuji p řznivé sociální klima ve t říd	nepouřívám řláný zp sob - mám p řrozenou autoritu
u řitelé A	3	4	3	1	1
u řitelé B	1	7	2	0	2
u řitelé C	0	3	5	0	4

Graf . 5

	velmi asto	asto	n kdy	z řídka	nikdy
u řitelé A	0	2	4	6	0
u řitelé B	1	1	9	1	0
u řitelé C	1	1	1	3	6

Graf . 6

	pov řt řlák	rodina řlák	informace od vyu řujících	pov řt t říd
u řitelé A	3	5	4	1
u řitelé B	2	9	1	0
u řitelé C	8	2	2	0

Graf . 7

	drzo st, vulg aris my	zám rné ru-ení ostatních flák	nepl n ní úkol	mluve ní bez vyvolá ní	hlu nost verb. a neverb. charakteru	nev nová ní pozornost i u iteli	bezd vo dné opu-t ní místa	pozd ní p ích ody
A	8	7	6	5	4	3	2	1
B	8	2	4	3	7	6	5	1
C	8	2	5	3	4	6	1	7

Graf . 8

	fláka vyslechnete a dáte mu prostor na zjednání nápravy	bez flákova vysv tlení sami zjednáte nápravu	fláka vyslechnete, ale trest neukládáte	ihned informujete t ídního u itele	p estupky ne e-íte v bec
u ítelé A	6	1	1	2	1
u ítelé B	9	2	0	1	0
u ítelé C	3	6	0	3	0

Graf . 9

	velmi asto	asto	n kdy	z ídka	nikdy
mimika	2	4	1	4	1
kinezika	2	6	3	1	0
zrak	7	3	2	0	0
gestika	2	6	2	1	1
proxemika	5	3	2	2	0

Graf . 10

	velmi asto	asto	n kdy	z ídka	nikdy
mimika	5	3	2	2	0
kinezika	7	2	2	1	0
zrak	10	0	2	0	0
gestika	3	4	3	2	0
proxemika	6	3	1	1	0

Graf . 11

	velmi asto	asto	n kdy	z ídka	nikdy
mimika	0	1	6	2	3
kinezika	2	3	4	1	2
zrak	5	3	2	2	0
gestika	1	3	5	3	0
proxemika	2	3	3	4	0

Graf . 12

	intimní do 60cm	osobní od 60 - 150 cm	sociální nad 150 cm	ve ejná nad 360 cm
u itelé A	0	9	3	0
u itelé B	0	10	2	0
u itelé C	0	5	7	0

Graf . 13

	monolog	dialog	diskuze
u itelé A	4	7	1
u itelé B	2	8	2
u itelé C	5	7	0

Graf . 14

	p i výkladu odbo uji od tématu	jsem p esv d en, fle fláci výkladu rozum jí	fláci se dofladují opakování výkladu
velmi ásto	0	7	0
ásto	2	3	1
n kdy	3	2	2
z ídka	5	0	9
nikdy	2	0	0

Graf . 15

	p i výkladu odbo uji od tématu	jsem p esv d en, fle fláci výkladu rozum jí	fláci se dofladují opakování výkladu
velmi asto	0	7	1
asto	0	4	3
n kdy	7	1	8
z ídka	4	0	0
nikdy	1	0	0

Graf . 16

	p i výkladu odbo uji od tématu	jsem p esv d en, fle fláci výkladu rozum jí	fláci se dofladují opakování výkladu
velmi asto	0	6	0
asto	1	5	8
n kdy	2	1	3
z ídka	7	0	1
nikdy	2	0	0

Graf . 17

	ano	spí-e ano	spí-e ne	ne	nevím
u ítelé A	9	3	0	0	1
u ítelé B	6	3	2	0	1
u ítelé C	2	3	1	4	2