

# Způsob komunikace mezi učitelem a žákem na českých a polských základních školách

## Diplomová práce

*Studijní program:*

M7503 Učitelství pro základní školy

*Studijní obor:*

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

*Autor práce:*

**Lucie Hauserová**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Helena Picková, Ph.D.

Centrum praktické přípravy





## Zadání diplomové práce

# Způsob komunikace mezi učitelem a žákem na českých a polských základních školách

*Jméno a příjmení:* **Lucie Hauserová**  
*Osobní číslo:* P15000757  
*Studijní program:* M7503 Učitelství pro základní školy  
*Studijní obor:* Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
*Zadávací katedra:* Katedra primárního vzdělávání  
*Akademický rok:* **2018/2019**

### Zásady pro vypracování:

#### 1) Cíle:

- na základě náslechnů vyučovacích hodin na 1. stupni českých a polských ZŠ provést komparaci způsobů komunikace mezi učiteli a žáky
- na základě rozhovorů s učiteli najít specifika v komunikaci a v přístupu k žákům akcentující individuální zvláštnosti jedince

#### 2) Metody:

- pozorování v rámci vyučovacího procesu
- polostrukturované rozhovory s učiteli

#### 3) Požadavky:

- prostudovat odbornou literaturu k danému tématu
- provést náslechy ve třídách 1. stupně na vybraných ZŠ v Česku a Polsku
- provést polostrukturované rozhovory s učiteli
- na základě získaných dat provést komparaci v přístupu a komunikaci mezi učitelem a žákem

*Rozsah grafických prací:*  
*Rozsah pracovní zprávy:*  
*Forma zpracování práce:*  
*Jazyk práce:*

tištěná/elektronická  
Čeština



### **Seznam odborné literatury:**

- 1) FIGIEL, Monika, 2001. Szkoły autorskie w Polsce: Realizacje edukacyjnych utopii. Krakow: Impuls. ISBN 83-7308-068-6.
- 2) KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ, 2008. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-247-2429-4.
- 3) ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, 2012. Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.
- 4) ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 5) VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

*Vedoucí práce:*

Mgr. Helena Picková, Ph.D.  
Centrum praktické přípravy

*Datum zadání práce:*

1. prosince 2018

*Předpokládaný termín odevzdání:*

30. dubna 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 18. prosince 2018

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

23. listopadu 2020

Lucie Hauserová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat paní Mgr. Heleně Pickové, PhD., za udělené rady a vstřícný přístup při vedení mé diplomové práce i v nepříznivých podmínkách v důsledku panující epidemiologické situace. Velice si cením podpory své rodiny a blízkých, kteří mě v průběhu celého studia podporovali. Poděkování také patří vedoucím pedagogických praxí a učitelkám základních škol, kteří mi zajistili vstup do škol a poskytli materiál pro tvorbu praktické části práce.

## **ANOTACE**

Diplomová práce *Způsob komunikace mezi učitelem a žákem na českých a polských základních školách* popisuje specifika školního dorozumívání na 1. stupni vybrané české a polské základní školy a vzájemně je porovnává. V prvním oddílu práce je vymezen obor srovnávací pedagogiky, charakterizovány vzdělávací soustavy vybraných zemí, jejich současná podoba v historickém kontextu a vztahy v rámci mezinárodního srovnávání. Ve druhém oddílu práce je definována pedagogická komunikace a vztahy mezi jejími účastníky. Třetí část teoretické práce je přípravou na výzkumné šetření. Praktická část představuje kvalitativní design výzkumu, jenž se skládá ze souboru provedených následků výuky žáků na 1. stupni základních škol v České a Polské republice a z rozhovorů s jejich třídními učiteli.

### **Klíčová slova**

Pedagogická komunikace, primární vzdělávání, základní škola, učitelé a žáci v komunikaci

## **ANNOTATION**

The diploma thesis *Way of teacher–pupil Communication in Czech and Polish Primary Schools* describes the specifics of school communication at the first level of a selected Czech and Polish primary school and compares with each other. The first part of the thesis defines the field of comparative pedagogy, characterizes the educational systems of selected countries, their current form in the historical context and relations in international comparison. The second part of the thesis defines pedagogical communication and relations between its participants. The third part of the theoretical work is a preparation for a research survey. The practical part presents the qualitative design of the research, which consists of a set of teaching pupils at the first level of primary school in the Czech Republic, Polish Republics and interviews with their class teachers.

### **Keywords**

Pedagogical communication, primary education, primary school, teachers and pupils in communication

## OBSAH

ÚVOD.....	12
TEORETICKÁ ČÁST .....	13
1 Srovnávací pedagogika .....	13
1.1 Vymezení srovnávací pedagogiky .....	13
1.2 Funkce srovnávací pedagogiky.....	14
1.3 Výzkumy zabývající se komparací vzdělávání v Čechách a Polsku.....	15
2 Školské vzdělávací systémy .....	17
2.1 Stupně vzdělávacích systémů podle mezinárodní klasifikace ISCED .....	17
2.2 Charakteristika českého školského systému .....	17
2.2.1 Podoba základního vzdělávání .....	19
2.2.2 Specifika 1. stupně na české základní škole .....	19
2.3 Charakteristika polského školského systému .....	20
2.3.1 Podoba základního vzdělávání .....	21
2.3.2 Specifika 1. stupně na polské základní škole .....	22
3 Pedagogická komunikace.....	24
3.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace.....	24
3.2 Verbální a neverbální složky třídní komunikace .....	25
3.3 Sociálně psychologický aspekt komunikace ve třídě .....	25
3.4 Vztah žáka a učitele v komunikaci .....	26
3.5 Žák a učitel a jejich komunikační dovednosti .....	27
3.6 Pravidla pedagogické komunikace.....	28
3.7 Třídní pravidla .....	29
PŘÍPRAVA NA PRAKTICKOU ČÁST .....	30
4 Kvalitativní přístup v pedagogických vědách.....	30
4.1 Metody kvalitativního výzkumu .....	30
4.1.1 Zúčastněné pozorování .....	31
4.1.2 Polostrukturovaný rozhovor.....	31
4.1.3 Analýza dokumentů.....	33



4.1.4 Terénní poznámky .....	33
4.1.5 Deník výzkumníka .....	34
4.2 Etické otázky výzkumu .....	34
4.3 Platnost výzkumu.....	35
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>36</b>
<b>1 Cíl, metody a výzkumné otázky .....</b>	<b>36</b>
1.1 Cíl .....	36
1.2 Metody .....	36
1.3 Výzkumné otázky .....	36
<b>2 Předpoklady a plán výzkumu .....</b>	<b>38</b>
<b>3 Popis zkoumaného vzorku .....</b>	<b>40</b>
3.1 Charakteristika polské školy.....	41
3.2 Charakteristika učitele 1 .....	42
3.3 Charakteristika třídy 1 .....	42
3.4 Charakteristika učitele 2 .....	42
3.5 Charakteristika třídy 2.....	42
3.6 Charakteristika české školy .....	43
3.7 Charakteristika učitele 3 .....	43
3.8 Charakteristika třídy 3.....	44
3.9 Charakteristika učitele 4.....	44
3.10 Charakteristika třídy 4.....	44
<b>4 Postup při sběru dat .....</b>	<b>45</b>
4.1 Průběh pozorování .....	46
4.2 Průběh výzkumu na české základní škole .....	46
4.3 Průběh výzkumu na polské základní škole.....	47
4.4 Rozhovory s učiteli .....	49
4.3.1 Zahájení rozhovoru.....	49
4.3.2 Výstavba otázek .....	50
4.3.3 Pokládání otázek .....	50

4.5 Zpracování dat .....	51
4.6 Etika výzkumu .....	52
4.7 Analýza získaných dat.....	53
SHRNUTÍ A DISKUZE .....	68
ZÁVĚR.....	70
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	72
SEZNAM PŘÍLOH .....	77
Příloha č. 1 – Záznamový arch z pozorování	
Příloha č. 2 – Záznamový arch z pozorování ústní komunikace, Záznamový arch z pozorování nonverbální komunikace učitele	
Příloha č. 3 – Tabulka zachycených jevů z pozorování, Tabulka zachycených jevů z rozhovorů	
Příloha č. 4 – Třídní pravidla	

## **SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: Specifika školního jazyka .....	26
Obrázek 2: Složení výzkumného vzorku .....	40
Obrázek 3: Typy zdrojů dat.....	45
Obrázek 4: Postup při sběru dat .....	46
Obrázek 5: Postup při zpracování dat .....	52
Obrázek 6: Determinanty pedagogické komunikace .....	69

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Stupně vzdělávání v ČR podle normy ISCED .....	18
Tabulka 2: Stupně vzdělávání v PR podle normy ISCED .....	21
Tabulka 3: Komunikační vztahy ve třídě.....	27
Tabulka 4: Počet pozorovaných hodin.....	48
Tabulka 5: Postup při realizaci rozhovoru .....	51

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

APA	American Psychological Association
BERA	British Educational Research Association
ČAVP	Česká asociace pedagogického výzkumu
ČSÚ	Český statistický úřad
ČŠI	Česká školní inspekce
ISCED	International Standard Classification of Education
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola
ČR	Česká republika
PR	Polská republika
ECEC	Early Childhood Education and Care
apod.	a podobně
SCIO	měření výsledků vzdělávání na území České republiky
PISA	Programme for International Student Assessment
OECD	The Organisation for Economic Co-operation and Development
EUDISED	European Documentation and Information Service for Education Source for information

## ÚVOD

Stále více se v dnešní době setkáváme s fenoménem volného cestování a migrací osob. Zájem o cestování do zahraničí a s ním spojené získávání životních, pracovních nebo studijních zkušeností se těší oblibě nejen mezi studenty a učiteli. Vycestování do zahraničí za účelem čerpání zkušeností se zároveň postupem času stává nepsaným standardem a jedním z předpokladů pro lepší uplatnění na trhu práce. Spatřovanými benefity je například mezinárodní spolupráce, rozvoj jazykových dovedností, učení cizích jazyků, schopnost improvizovat, řešit neočekávané situace a možnost vyzkoušet nové výukové nebo pracovní metody. Setkání s cizím jazykem a odlišnou kulturou tak dnes není ničím neobvyklým. Zájem o cestování přetrvává, přestože v důsledku současné epidemiologické situace je cestování do značné míry omezeno. S cizinci a jejich kulturou se střetáváme na území jiných států, stejně tak jako na domácí půdě. S touto skutečností se stále častěji setkávají osoby zastávající učitelskou profesi. Vznikající problematické situace z důvodu rozdílných jazyků a kulturních zvyklostí lze pozorovat především v pre-primárním a primárním vzdělávání. Právě zde je **znalost jazyka**, ve kterém výuka probíhá, oboustranně nezbytná pro učitele i jejich žáky. Vznikající jazykové a společenské bariéry ve výuce jsou dalšími výzvami pedagogiky, kterým dnes učitelé čelí.

Tato problematika se mě samotné dotýká, je aktuální, nanejvýš zajímavá, a proto jsem se jí rozhodla podrobněji zabývat. Mým záměrem bylo v práci zaměřené na podobu pedagogické komunikace uplatnit poznatky a zkušenosti získané zahraničním studiem a jejich prostřednictvím co možná nejvěrněji přiblížit podobu školského vzdělávacího systému Polské republiky. Dále ho porovnat s podobou školského vzdělávacího systému České republiky a demonstrovat jejich principy fungování na příkladu vybraných základních škol. Polská republika je jednou z našich sousedních zemí a ke kontaktu osob české a polské národnosti dochází intenzivně, především kvůli zaměstnání v zahraničí, cestování nebo mezinárodnímu obchodu. Znatelněji se tak děje v pohraničních oblastech, do kterých můžeme zahrnout i Liberec. Navzdory panujícím snahám o smývání rozdílů mezi jazykově a kulturně si blízkými státy, existují mezi nimi zásadní odlišnosti, které často vedou k nedorozumění, a na které je třeba upozornit. Předložená práce poskytuje podpůrný materiál k orientaci v dané problematice pro osoby, které se ve svém povolání s pedagogikou setkávají. Praktická část práce nabízí příklady z praxe pro diskutované téma *žák cizinec* a přispívá do průřezového tématu *Multikulturní výchovy*.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Srovnávací pedagogika

### 1.1 Vymezení srovnávací pedagogiky

Vlivem expandujících globalizačních tendencí dochází ve společnosti ke kontaktu se stále novými skutečnostmi. Zmenšují se vzdálenosti, zpřístupňují se dříve nedostupná místa, dochází ke střetávání s odlišnými kulturami nebo k navazování internacionálních vztahů (Váňová 2009, s. 7–11). S přerodem do „učící se společnosti“ (*learning society*) vzrostl význam vzdělávání a pedagogických věd, které však v důsledku rychle rostoucích nároků nejsou schopny tyto potřeby naplňovat (Průcha 2009, s. 41).

Jedním z oborů poskytujících potřebné poznatky pro oblast pedagogiky, politologie, ekonomie a dalších je **srovnávací pedagogika**. Také někdy označovaná jako *komparativní pedagogie* (*comparative pedagogy*). Jedná se o samostatnou pedagogickou disciplínu zabývající se porovnáváním vzdělávání v různých státech (Průcha 2009, s. 41). Podle slov J. Průchy pojem srovnávací pedagogika „*označuje jednak teorie, jednak výzkumné aktivity, které se zabývají zkoumáním charakteristik a fungováním vzdělávacích systémů různých zemí, jejich popisem, srovnáváním a hodnocením*“ (Průcha 2006, s. 19). Další vysvětlení pojmu nalezneme u M. Váňové (1998, s. 9), podle které je srovnávací pedagogika „*jedna z pedagogických věd, a to věda multidisciplinární, která ze synchronního nebo diachronního pohledu zkoumá pedagogické jevy a fakta v jejich politických, sociálně ekonomických a kulturních souvislostech a porovnává jejich shody a rozdíly ve dvou nebo několika zemích, oblastech, kontinentech nebo celosvětově. Přitom usiluje především o lepší pochopení jedinečnosti každého pedagogického jevu v jeho vlastním vzdělávacím systému i nalezení platného zobecnění s cílem zlepšit vzdělávání.*“ Oba autoři se přesto shodují na tom, že tyto definice nejsou úplné. S postupně transformující se podobou ve vzdělávání je předkládána skutečnost, že cílem srovnávací pedagogiky je především **vysvětlit**, na jakých principech funguje vzdělávání v jiných zemích (Průcha 2006, 2009).

Přínos srovnávací pedagogiky je v současné době zcela nepostradatelný. Jako věda se srovnávací pedagogika neustále vyvíjí a reaguje na nové trendy a potřeby ve vzdělávání. Přináší hodnotné informace o edukaci za hranicemi a podněty na přizpůsobení domácí výuky takové podobě, aby žáky dokázala na nově vznikající podmínky připravit (Váňová 2009, s. 7, 8). Prostřednictvím mapování situace v jiných státech dochází k evaluaci domácí formy vzdělávání a k poskytnutí inspirace pro zavedení případných změn (Průcha 2006, s. 19–27). Český píšícími autory zabývajícími se srovnávací pedagogickou jsou například J. Průcha, E. Walterová, V. Spilková nebo M. Váňová. Kromě samostatně

píšících autorů existují i celosvětové a domácí společnosti, které poskytují údaje o dosažených výsledcích v národním a mezinárodním testování (SCIO, PISA, OECD, EUDISED).

## 1.2 Funkce srovnávací pedagogiky

Srovnávací pedagogika je mezioborová disciplína, která vyhledává potřebné informace z mnoha jiných oborů a z nich pro své potřeby následně čerpá. Na základě analýzy získaných údajů přináší nové poznatky pro svou oblast zájmu, ale zároveň i pro tyto dílčí obory, ze kterých poznatky získává. U srovnávací pedagogiky lze vymezit pět funkcí, kterými disponuje.

Základní funkcí oboru srovnávací pedagogiky je **funkce teoretická**, která spočívá v shromažďování údajů a jejich následné analýze. Zajišťuje popis vybraných sledovaných jevů a jejich následné vyhodnocení. Kolektivizací a interpretací získaných dat umožňuje seznámení s novým fenoménem a orientaci v něm. V současné době se však projevuje tendence o uplatnění nalezeného materiálu v praxi. Teoretické poznatky slouží jako východisko pro navazující práci s daty a přináší spolehlivý základ pro plnění **funkce praktické** (Váňová 2005; Průcha 2009).

Pokud mluvíme o časovém horizontu, ze kterého jsou zdroje čerpány, jsou výzkumy ve vzdělávání orientovány na uplynulé i současné jevy. Na základě kombinace údajů z různých časových období lze sledované fenomény posoudit a hodnotit. Zároveň je ale tímto postupem srovnávací pedagogika schopna **předpokládat** vývoj pedagogiky **do budoucna**. V předurčení pravděpodobné situace do dalších let spočívá její **funkce prognostická** (Váňová 2005, s. 7–11). J. Průcha (2009, s. 24) k tomuto bodu dodává, že „*jinak řečeno, pedagogika přispívá svými poznatky k celkovému vědeckému objasňování současného života společnosti, její minulosti i budoucnosti.*“

Velkým přínosem srovnávací pedagogiky je v souvislosti s již dříve zmiňovanou globalizací **funkce mezinárodně integrativní**. Při shromažďování informací o pedagogice ve světě nejde jen o mapování situace v zahraničí, ale zároveň také o pochopení těchto jevů, které mohou být z našeho vlastního pohledu v důsledku odlišné kultury nebo vnímání odsuzovány nebo považovány za nesrozumitelné (Váňová 2005, s. 7–11). Podle vyjádření M. Váňové (2005, s. 9) může být funkce mezinárodně integrativní „*významným nástrojem boje proti xenofobii a nacionálním tendencím, neboť tím, že poskytuje poznatky o školství v jiných zemích, přispívá k mezinárodnímu poznání a porozumění.*“ Informovanost o tradičních hodnotách a kulturním rázu cizích zemí může přispět k vytváření bezpečného prostředí a aktivně bojovat proti rasismu a antisemitismu. Poznávání odlišných kultur,

vedení k toleranci a spolupráci je do vzdělávání zařazeno jako jedno z průřezových témat v rámci oblasti **multikulturní výchovy**. Pojednání na toto téma najdeme například ve sbornících z konferencí, viz Novotný (1999), Dobrowolska (2010, s. 163–173).

Na závěr je nutno zmínit další důležitou úlohu, kterou srovnávací pedagogika zastává. Souhrnem všech výše uvedených funkcí poskytuje srovnávací pedagogika hodnotné poznatky osobám zastávajícím pedagogické profese, plní **funkci propedeutickou**. Může sloužit jako inspirační zdroj pro učitele a současně jako námět k posouzení vlastního přístupu ve výuce. Je zdrojem zprostředkovaných zkušeností. Lze ji také označit jako podnět k celoživotnímu vzdělávání, ke kritickému myšlení, přizpůsobení se aktuálním trendům ve výuce, k vlastní zahraniční zkušenosti, vytváření prostoru pro mezinárodní spolupráci nebo zhodnocení stávající podoby domácího vzdělávání (Váňová 2005, s. 10–12).

### **1.3 Výzkumy zabývající se komparací vzdělávání v Čechách a Polsku**

V této kapitole navazuji na předchozí část úvodu do srovnávací pedagogiky. Záměrem kapitoly je osvětlit spojitost mezi tématem práce a komparativní pedagogikou. Dále také charakterizovat srovnávání dorozumívání na 1. stupni ZŠ v kontextu již vyhotovených výzkumů.

Obor srovnávací pedagogiky zahrnuje velké množství subsystémů, které se věnují dílčím tématům celkové problematiky. Jako příklad mohu uvést porovnávání výchovně vzdělávacích struktur jednotlivých zemí (Dvořák, aj. 2018; Hána, aj. 2019), vzdělávání učitelů (Kyriacou 2004, Svatoš 2009) a kompetence učitele v mezinárodním srovnání (Průcha 2002; Spilková, aj. 2010), vliv genderových rozdílů na výuku (Sklenářová 2013) nebo podobu komunikace ve výuce (Šedřová, aj. 2012, 2019).

Vyhledávání již vyhotovených studií věnujících se porovnávání školní komunikace v českém a polském vzdělávání se ukázalo jako velice specifické a okrajově zmapované. Pozornost autorů je z velké části zaměřena především na teoretickou stránku srovnávací pedagogiky, která, jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, se zabývá souhrnem získaných dat. Autoři zde popisují jednotlivé školské soustavy a jejich následnou analýzu. Nejčastěji lze ve vydaných publikacích českých autorů nalézt charakteristiku českého vzdělávacího systému společně v kombinaci převážně se severními státy, Velkou Británií nebo státy jižní Evropy viz (Průcha 2002; Spilková, aj. 2010). Méně zastoupené jsou zde práce věnující se popisu sousedních zemí ČR, jedná se především o Německo a Rakousko (Uhl Skřivánková 2011). Slovensko a Polsko se v těchto pracích objevují zřídka. Přesto je možné mezi vyhotovenými analýzami nalézt porovnání zemí střední Evropy,



kde společně Česko a Polsko figurují, viz (Blížkovský aj. 2000; Zormanová 2018). V mnoha případech se studie vyskytují epizodicky a izolovaně bez vzájemných souvislostí (Průcha 1999; Chwalba 2009). Popisy vzdělávacích programů jednotlivých států podle normy ISCED najdeme na webu *Eurydice* (Eurydice 2020).

Při sledování vývoje školství v ČR a PR je nutné hledat souvislosti v historii, což nám umožňují **dějiny pedagogiky**, které jsou nedílnou součástí srovnávací pedagogiky (a ze kterých vychází), jak potvrzuje Váňová (2005, s. 9). Česká a polská republika mají společnou historii. To je také jeden z důvodů, proč se nejčastěji dávají tyto dva státy do souvislosti se sledováním vývoje škol a vzdělávání v pohraničí ve válečných obdobích (Poláchová Vašátková, aj. 2015), vývoje podoby vzdělávání (Kasper, aj. 2008; Figiel 2001; Jůva, aj. 2007) a současnou podobu škol v pohraničí (Ard 2016). Avšak porovnávání dílčích aspektů současného primárního vzdělávání (zaměření na konkrétní příklady) se jeví jako příliš specifické nebo tak podrobné, že na něj ještě nepřišel čas. Vzdělávací systém je třeba nejprve zhodnotit obecně a v návaznosti na tento krok je poté možné zabývat se jeho dílčími částmi. Oblast zkoumající komunikaci mezi učitelem a žáky na 1. stupni ZŠ v Polsku a Česku nebyla v odborných pracích věnována pozornost, ačkoli jde o téma úzce související s kompetencemi učitele a žáka, standardem ve vzdělávání nebo postavením učitele ve společnosti.

Provedená šetření porovnávající Českou republiku s Polskem se věnují převážně systematické analýze struktur vzdělávacích systémů nebo standardu vzdělávání učitelů, viz (Blížkovský, aj. 2002; Babiarz aj. 2009; Chwalba 2009; Zormanová 2015). Nejblíže tématu této práce jsou pedagogické výzkumy sledující vybrané komunikační jevy výuce na 1. stupni (Gavora 1988, 2005) a 2. stupni základních škol (Sklenářová 2013) nebo (Šedřová, aj. 2012, 2019).

## 2 ŠKOLSKÉ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉMY

### 2.1 Stupně vzdělávacích systémů podle mezinárodní klasifikace

#### ISCED

Pokud mluvíme o vzdělávání v rámci jednoho státu, je třeba si uvědomit, že se v důsledku globalizačních tendencí dostává do kontaktu s formami vzdělávání sousedních i geograficky vzdálenějších soustav. Je nezbytné na současné potřeby ve vzdělávání reagovat a vytvářet vhodné podmínky pro formování podoby do budoucna. Krokem k uskutečnění propojení školských systémů jednotlivých zemí do společného kontextu je Mezinárodní standard klasifikace vzdělávání (*International Standard Classification of Education – ISCED*) (ČSÚ 2011).

První podoba klasifikačního standardu byla vypracována v roce 1976. Aktuální vydání z roku 2011 vypracovaný Organizací OSN pro vzdělání, vědu a kulturu UNESCO s platností od ledna 2014, které nahradilo dřívější sedmistupňovou podobu z roku 1997. Nové členění obsahuje podrobnější rozpis stupňů vzdělávání a změny týkající se oblastí *Early school education* a *Tertiary education*. ISCED slouží především pro statistické potřeby, ke shromažďování údajů o formálním a neformálním vzdělávání, analýze systémů vzdělávání a jejich komparaci. Propracovaný a uznávaný systém je přínosem vzdělávací politiky (Stalker 2015). Systém mezinárodní úrovně přiřazuje označení odpovídajícím stupňům ve vzdělávání a dosaženému vzdělání udává číselnými kódy platnými na nadnárodní úrovni (ČSÚ 2011).

### 2.2 Charakteristika českého školského systému

Obdobím změn, které silně ovlivnilo podobu dnešního školství, se stal rok 1989. Ukončení dlouhodobého socialistického režimu vyžadovalo generální změnu školského systému, který by dostačoval požadavkům nového světa a který by předložil odpovídající formu primárního vzdělávání. Hlavním bodem reformy bylo vymanění se z dosavadního politického vlivu, humanizace a liberalizace školství. V roce 1995 byl vydán *Standard základního vzdělávání zajišťující žákům plnohodnotné vzdělání a obsahující vymezené cíle povinného vzdělání vycházející z potřeb společnosti* (Spilková 2005, s. 89–116). V současné době se vzdělávání v České republice řídí *Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR* a zákonem 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Vymezené cíle vzdělávání a jeho obsah jsou uvedeny v dvojúrovňových kurikulárních dokumentech. Systém těchto veřejných pedagogických dokumentů je rozdělen na část státní, kterou představuje Národní vzdělávací program v ČR (Bílá kniha) vydaný

Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (2001) a Rámcové vzdělávací programy (RVP) spravované MŠMT pro předškolní, základní, gymnaziální a odborné vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy detailně upravují organizaci vzdělávání, jeho podmínky, stanovují dlouhodobé cíle a respektují právo na vzdělání akcentující individuální potřeby jedince a rovnost ve vzdělávání.

Druhou školní úroveň zastupují Školní vzdělávací programy (ŠVP), které samostatně zpracovávají jednotlivé typy škol podle požadavků ukotvených v RVP. Odpovědnou osobou za vypracování ŠVP a realizaci vzdělání v souladu s ŠVP je **ředitel školy**. Kontrolu plnění ŠVP na školách provádí Česká školní inspekce (ČŠI) (RVP ZV 2017). Školská soustava České republiky je systematicky uspořádána do na sebe navzájem navazujících stupňů vzdělávacích institucí, které žákům poskytují odpovídající vzdělání. Vzestupně se člení na vzdělávání předškolní, základní, střední, vyšší odborné a vysokoškolské. Zodpovědnost za správu a administraci školského systému ČR nese MŠMT, které o současné situaci podoby školství informuje veřejnou *Výroční zprávou o stavu a rozvoji vzdělávání* (MŠMT 2013-2020). Stupně vzdělávání v ČR jsou zařazeny do mezinárodního klasifikačního systému ISCED, kde jsou údaje shromažďovány a dále hodnoceny (ČSÚ 2011).

Tabulka 1: Stupně vzdělávání v ČR podle normy ISCED

Úrovně ISCED 2011	Anglický název úrovně	Český ekvivalent
01	Early childhood educational development	Vzdělávání v raném dětství
02	Pre-primary education	Předškolní vzdělávání
1	Primary education	Primární vzdělávání
2	Lower secondary education	Nižší sekundární vzdělávání
3	Upper secondary education	Vyšší sekundární vzdělávání
4	Post-secondary non-tertiary education	Postsekundární neterciární vzdělávání
5	Short-cycle tertiary education	Krátký cyklus terciárního vzdělávání
6	Bachelor's or equivalent level	Bakalářská nebo jí odpovídající úroveň

7	Master's or equivalent level	Magisterská nebo jí odpovídající úroveň
8	Doctoral or equivalent level	Doktorská nebo jí odpovídající úroveň

Zdroj: Albiser, Charbonnier 2015; ČSÚ 2016

## 2.2.1 Podoba základního vzdělávání

Vstupu na 1. stupeň ZŠ předchází povinná roční příprava pro děti ve věku 6 let v předškolním vzdělávacím zařízení. Pozvolný přechod z rodinné výchovy a mateřské školy zajišťuje hravé a praktické pojetí výuky na 1. stupni, které je zaměřeno na aktivní poznávání okolního světa i sebe sama, hledání řešení problémů a motivaci žáků k celoživotnímu učení. Vnitřní hierarchii ZŠ tvoří dva na sebe navazující stupně odpovídající 1. až 5. ročníku a 6. až 9. ročníku. Oba stupně probíhají formou výuky specializovaných předmětů ve vymezeném čase jedné výukové jednotky v délce čtyřiceti pěti minut. Na 2. stupeň žák plynule přestupuje po absolvování předchozího stupně a je veden k (RVP ZV 2017). Žáci základní školy jsou po celou dobu průběžně oceňováni za své dosažené výsledky známkami sestupně: výborně – 1, velmi dobře – 2, dobře – 3, dostatečně – 4, nedostatečně – 5. Součástí hodnotícího systému školy může být i tzv. slovní hodnocení.

Cílem základního vzdělávání je dosažení tzv. **klíčových kompetencí**, které představují potřebné dovednosti žáka pro orientaci ve světě, formování osobnosti žáka jako svébytné jedince a vedení k přípravě na budoucí povolání podle § 5 písmeno d zákon č. 435/2004 Sb. Za plnění povinné školní docházky dítěte zodpovídá jeho zákonný zástupce a neplnění této povinnosti je právně postižitelné (RVP ZV 2017). Po úspěšném ukončení povinné školní docházky žáci získávají výstupní osvědčení o dosažení **základního vzdělání** (*basic education*), který odpovídá úrovni ISCED 1, ISCED 2 v mezinárodním srovnání (Eurydice 2020).

## 2.2.2 Specifika 1. stupně na české základní škole

Úkolem primárního vzdělávání je usnadnit žákům přechod z předškolního vzdělávání do pravidelného a náročnějšího režimu základní školy, sjednotit úroveň žákovských dovedností pro zajištění rovné šance na úspěch. Základní vzdělávání na 1. stupni se rozděluje do dvou období od 1. do 3. ročníku a 4. až 5. ročníku. Po absolvování těchto ročníků by žáci měli splňovat očekávané výstupy vycházející RVP ZV, které na konci 5. ročníku stanovují závaznou úroveň pro přechod na 2. stupeň ZŠ.

Specifikem primárního vzdělávání je vzdělávací oblast **Člověk a jeho svět**. Jedná se o jedinou vzdělávací oblast koncipovanou pouze pro 1. st. ZŠ a je zastoupena v předmětech prvouky, přírodovědy a vlastivědy.

Oblast má komplexní charakter a zahrnuje žákovi blízká témata z rodinného prostředí, na která dále navazuje a vzájemně je propojuje. Směřuje k dovednostem pro praktický život a utváří prvotní ucelený pohled na svět. Vhodnými metodami vede žáky k aktivnímu poznávání okolí, sebe sama a klade důraz na přímou zkušenost prostřednictvím pozorování, názorných pomůcek, hraní rolí a řešení modelových situací (MŠMT 2017).

### 2.3 Charakteristika polského školského systému

Dnešní podobě školské vzdělávací soustavy předcházelo mnoho změn, především ve 20. a 21. století. Po pádu komunistického režimu v roce 1989 došlo transformací státní správy k vzniku centralizované podoby, změně státní správy, rozdělení pravomocí a ukotvení změn školství v novelách, které byly zahájeny ve školním roce 1999/2000. Restrukturalizace a úpravy školství probíhající po roce 1989 byly „konzervativní pokusy“ o změny probíhající v duchu tvorby tzv. společného systému, společných škol (*szkoły społeczne*) (Figiel 2001, s. 11–19). Změna struktury školské vzdělávací soustavy z roku 2017 nahradila starý systém, který vešel v platnost 8. ledna 1999. Za současnou podobu vzdělávacího systému Polska odpovídá Ministerstvo národního vzdělávání (*Ministerstwo Edukacji Narodowej*) a Ministerstvo vědy a vyššího vzdělávání (*Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego*). Předpisy upravující strukturu a obsah vzdělávání jsou formulovány v kurikulu pro všeobecné a odborné vzdělávání vydané Ministerstvem národního vzdělávání. Součástí vzdělávací strategie z roku 2013 je sociální a vzdělávací rozvoj označovaný jako celoživotní vzdělávání (*Strategia uczenia się przez całe życie*). Další legislativní dokument ovlivňující zavádějící změny představuje tzv. Charta učitelů (*the Teacher's Charter*), která ustanovuje zásady a pravidla učitelské profese. Zavedené změny v souladu se strategií cílily na inovaci napříč všemi úrovněmi vzdělávání, integraci do mezinárodního systému, naplňování sociálních potřeb, přípravu k uplatnění na trhu práce a ocenění kvality vzdělání.

Zavedené změny v souvislosti s přijetím strategie celoživotního vzdělávání se projeví v oblasti **všeobecného vzdělání**. Reforma školského systému vešla v platnost 1. září 2017 s plánovaným ukončením v roce 2022/2023. Hlavním bodem bylo **sjednocení podoby** vzdělávací soustavy podle národní klasifikace ISCED a **rozšíření délky** vzdělávání na základních školách (*szkola podstawowa*) ze sedmi na osm let. Reforma se dotkla také oblasti předškolního vzdělávání. Povinné vzdělávání bylo rozšířeno i o rok v mateřských školách pro děti ve věku 6 let. Zavedením změn ve struktuře základního vzdělávání došlo k reorganizaci tříd a k celkovému prodloužení povinné školní docházky o dva roky než jak tomu bylo ve

starém systému. Po zakončení základního vzdělávání mohou žáci navštěvovat dvouletou nepovinnou výuku od šestnácti do osmnácti let (Kolanowska 2018, Eurydice 2020).

Tabulka 2: Stupně vzdělávání v PR podle normy ISCED

Označení v mezinárodním srovnávacím systému	Stupně polského vzdělávání
ECEC Předškolní vzdělání (Pre-school education)	0–3 roky
	Jesle (żłobek) Dětské kluby (klub dziecięcy)
	3–6 let
	Mateřská škola (przedszkole) Předškolní třída v základní škole (oddział przedszkolny w szkole podstawowej) Předškolní zařízení (zespół wychowania przedszkolnego) Předškolní centrum (punkt przedszkolny)
ISCED 1 + ISCED 2 Základní vzdělání (Primary education)	7–15 let
	1. stupeň 1–3. ročník (Early school education) 2. stupeň 4–8. ročník (teaching by subject)
ISCED 3 + 4 Střední vzdělání (Upper secondary education)	4 letá všeobecná střední škola (liceum ogólnokształcące)
	5 letá technická střední škola (technikum)
	1. stupeň 3 leté obchodní škola (szkoła branżowa I stopnia)
	2. stupeň 2 letá obchodní školy – (szkoła branżowa II. stopnia)
ISCED 5 + 6 + 7 + 8 Vyšší vzdělání (Higher education)	Vysoká škola (uczelnia akademicka)
	Škola neuniverzitního typu (uczelnia zawodowa)

Zdroj: Smoczyńska (2014), Eurydice (2020)

### 2.3.1 Podoba základního vzdělávání

Z předškolního vzdělávání poskytovaným mateřskými školami (*przedszkole*) přestupují žáci do základních škol (*szkola podstawowa*), kde získávají základní osmileté vzdělání v nyní jednotném systému. Základní školu mohou nově navštěvovat od sedmi do šestnácti let. Tedy o rok déle před zavedením reformy. Výuka a výchova zaštiťované státními školami jsou osvobozeny od poplatků stejně jako poskytované učebnice.

Všeobecné vzdělání na základních školách je rozděleno do dvou etap, odpovídajících vnitřnímu dělení školy. První stupeň tvoří I. – III. ročník a druhý stupeň nově IV. – VIII. ročník (odpovídající stupňům ISCED 1, ISCED 2). Cílem povinného vzdělání je vedle dosažení potřebných teoretických znalostí u žáků jejich praktické uplatnění, schopnost aplikace při řešení problému, rozvoj komunikačních dovedností, vytvoření morálního a emočního základu pro život ve společnosti.

Stěžejním dokumentem školy je Školní vzdělávací program, který si na základě svých rozhodnutí vytváří každá škola. Závazným dokumentem, ze kterého všechny programy školní úrovně vycházejí, je hlavní vzdělávací program (*Cure curriculum*) vydané Ministerstvem národního vzdělávání. Ministerstvo dále vytváří podobu školního kalendáře, do kterého jsou zaneseny údaje o zahájení a ukončení školního roku, jeho dělení a uvedení prázdnin nebo svátků.

Každá základní škola má vlastní hodnotící systém, který stejně jako školní vzdělávací program vychází z hlavního vzdělávacího programu. Žáci jsou za své výkony oceňováni průběžně po celý školní rok a z průměru získaných známek dostávají v každém pololetí osvědčení. Hodnotící systém je tvořen následovně: 6 – výborně, 5 – velmi dobře, 4 – dobře, 3 – dostatečně, 2 – přijatelně, 1 – nedostatečně. Klasifikování žákovských výkonů tento hodnotící systém nepoužívá. Žáci jsou z integrovaných předmětů na závěr oceňováni i slovním hodnocením. Kromě dosažených výsledků žáků je hodnoceno i chování na škále sestupně: výborně – velmi dobře – dobře – přijatelně - nepřijatelně. Tyto známky se s dosaženými studijními výsledky vzájemně neovlivňují (Kolanowska 2018, Eurydice 2020).

### 2.3.2 Specifika 1. stupně na polské základní škole

První stupeň tvořený třemi ročníky zaštiťuje žákům pozvolný přestup z předcházejícího předškolního vzdělávání do nového prostředí. Zařazované aktivity a pružná délka vyučovací jednotky, kterou volí učitel je přípravou pro aklimatizaci do náročnějšího školního prostředí. Výuka probíhá formou střídáním činností, které nejsou striktně rozděleny do časově omezených předmětů. Běžná délka jednoho výukového bloku je stanovena na čtyřicet pět minut. S předmětovým vyučováním se žáci setkávají až při přestupu na druhý stupeň, tedy od IV. do VIII. ročníku. Na prvním stupni je výuka prováděna v **tematických celcích**, tzv. integrovaném základu, ve kterém musí být obsaženy oblasti dané v hlavním vzdělávacím programu. Jsou jimi cizí jazyky, hudební a výtvarná výchova a informatika. Nepovinnými předměty jsou náboženství a etika. Zastoupení těchto témat a formu výukových metod si volí třídní učitel. Žáci prvního stupně se mohou setkat i s jinými vyučujícími v samostatně vymezených předmětech, které jsou vedeny učiteli se speciální aprobací, např. cizí jazyk. Naplnění minimálního počtu obsažených hodin tematických celků udává učiteli

hlavní vzdělávací program v časovém horizontu tří let, tedy do ukončení prvního stupně ZŠ. Sledovaným cílem primárního vzdělávání je podpora a rozvoj žáků ve vědomostní, emoční, sociální, etické, fyzické a estetické oblasti.

Na druhý stupeň přestupují žáci obvykle ve věku deseti let a setkávají se zde poprvé s výukou rozdělenou do samostatných předmětů. Na konci posledního VIII. ročníku se žáci účastní povinného standardizovaného testování dosažených znalostí. Obsažené tematické oblasti vycházejí z hlavního kurikula. Jsou rozděleny do oddílů polský jazyk-matematika a cizí jazyky. Dosažené výsledky jsou zveřejňovány a slouží k přehledu úspěšnosti žáků základních škol. Úspěchy či neúspěchy v tomto testu nemají žádný vliv na podobu závěrečného výstupního hodnocení, které žáci na základě svých známek dostávají (Kolanowska 2018, Eurydice 2020).



## 3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

### 3.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace

Pojem pedagogická komunikace je možné charakterizovat několika způsoby. Podle Gavory (2005, s. 30) je pedagogická komunikace „*disciplína, která se zabývá popisem, analýzou a hodnocením komunikace ve výchovných a vzdělávacích situacích. Shrnuje poznatky o systému a zákonitostech komunikace, o efektivní komunikaci a možnostech jejího nácviku a zlepšení.*“ Autoři Mareš a Křivohlavý (1995) nahlíží na pedagogickou komunikaci jako na zvláštní druh sociální komunikace zaměřený na sledování vytyčených pedagogických cílů, kdy k přenosu informací dochází na základě slovních a mimoslovních prostředků. Tito autoři dále upozorňují na **nejednotnou** podobu pedagogické komunikace, která se svými specifiky na území různých zemí, i v rámci jednoho státu odlišuje. Také Vlček aj. (2004) a Svatoš (2009) vnímají pedagogickou komunikaci jako případ sociální komunikace. Svatoš (2009, s. 76) dále dodává, že: „*Pedagogickou komunikaci (nebo také výukovou komunikaci či komunikaci ve škole) budeme rozumět záměrný proces komunikace mezi učitelem a žákem (žáky) ve škole či jinak pedagogicky adaptovaném prostředí.*“

Autoři Švaříček, Šedřová, Šalamounová (2012, s. 19) uvádí, že o pedagogické komunikaci mluvíme v případě, že během ní dochází k pedagogickému nebo výchovnému působení mezi účastníky se osobami a to v **libovolném prostředí**. Aby tedy mohla být komunikace označena za pedagogickou, nemusí k ní docházet na místech spojených výhradně s výukou (škola) a osobami zastávajícími učitelskou profesi. Vyučujícím se stává jakákoli osoba, která výchovně působí na druhou osobu. Prostředím je jakákoli situace s výchovně vzdělávacím podtextem. V rodině tuto roli může například zastávat rodič a dítě.

Gavora (2005) se záměrně termínu „*pedagogická komunikace*“ vyhýbá. Výše uvedený pojem je často ztotožňován výhradně s dorozumíváním ve školním prostředí. Pro předejití nesrovnalostem záměrně pro označení interakce ve škole používá autor označení „*komunikace ve třídě*“ nebo „*komunikace učitele a žáků*“, které explicitně pojmenovává prostředí komunikace a její účastníky. Názory autorů se tedy shodují ve vnímání pedagogické komunikace jako realizace výchovně vzdělávacích cílů mezi osobami v libovolném prostředí a čase. Komunikace ve školním prostředí je pouze její částí a nikoli nadřazeným celkem.

### 3.2 Verbální a neverbální složky třídní komunikace

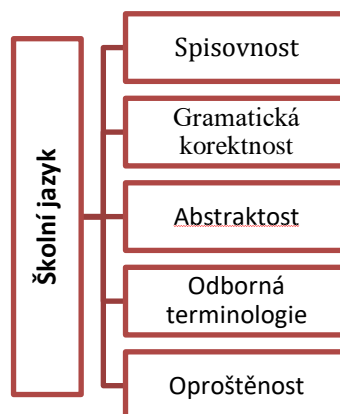
„Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání...“ (Gavora 2005, s. 25). Bez ní by výuka nemohla probíhat. Ke sdělování informací v edukačním procesu dochází převážně ústní formou. Součástí verbální komunikace jsou ale také i prvky neverbální, kterými přirozeně na nevědomé úrovni interakci s druhou osobou doprovázíme (Plaňana 2002, s. 42–46). Křivohlavý, aj. (1995) mezi mimoslovní složky zařazují: gesta (pohyby rukama, hlavou a jinými částmi těla), posturologii (zaujímaný tělesný postoj, mimiku (výrazy tváře), oční kontakt (pohledy), pohyb po prostoru, haptiku (dotýkání se), paralingvistické prostředky (práci s hlasem – hlasitost, rychlost) a fyzický vzhled (oblečení, vizáž). A. Nelešovská (2005, s. 57) dále rozšiřuje neverbální komunikaci o bod komunikace prostřednictvím činů, kdy těmito způsoby nezáměrně podáváme okolí informace o naší osobě. Gavora (2005, s. 25) do neverbálních způsobů dorozumívání mezi učitelem a žáky zahrnuje písemnou formu sdělení (psaní na tabuli, do sešitu). Kolář, Vališová (2009, s. 194) je označují jako způsoby **přímé** a **nepřímé**. Plaňana (2002, s. 44, 45) upozorňuje, že při dekódování zachycovaných neverbálních projevů můžeme narazit na tzv. „*trans-kulturní rozdíly*“, které mohou mít v různých kulturách diametrálně odlišný význam. Na tento aspekt jsme již narazili v předchozích kapitolách pojednávajících o socializaci. Význam a porozumění neverbálních projevů je závislý především na situačním kontextu

### 3.3 Sociálně psychologický aspekt komunikace ve třídě

Komunikace ve škole probíhá na základě komunikačních a sociálních dovedností. Pro zvládnutí účinného průběhu interakce ve třídě nepostačují dítěti pouze osvojené komunikační dovednosti, ale musí být vybaveno sociálními schopnostmi a vědomostmi přesahujícími ryze školní rámec (Matula 2020, Gavora 2005). Od míry porozumění komunikace s učitelem se odvíjí žákovská úspěšnost ve výchovně vzdělávacím procesu (Gavora 2005, s. 61).

Školní třída stejně jako jiné uskupení vícero osob se společným zájmem se mezi sebou dorozumívají. Aby mohla vzájemná interakce mezi členy skupiny efektivně probíhat, musí jedinci sociální pravidla **pochopit**. Seznamují se s právy a povinnostmi, které jsou součástí vymezených sociálních rolí v rámci skupiny (Lašek 2007, s. 9, 10). Socializace jako proces začleňování do společnosti (skupiny) je vázán k dané kultuře, ve které probíhá (Gavora 2005, s. 99). Žáci se ve třídě dále seznamují s jazykem, kterým si členové sdělují informace (Lašek 2007, s. 9, 10). Školní jazyk, jak již z názvu vyplývá, je dorozumívacím prostředkem charakteristickým pro školní prostředí. Jedná se o speciálně vytvořený kód

důvěrně známý svým členům. Jednotlivé třídy mají svůj speciální jazyk, který se žák snaží osvojit (Šalamounová, 2015 s. 9).



Obrázek 1: Specifika školního jazyka  
Zdroj: Šalamounová (2015, s. 41)

### 3.4 Vztah žáka a učitele v komunikaci

Je důležité vnímat odlišnosti dětské psychika od psychiky dospělého a stejně tak i rozdílnosti ve způsobu jejich dorozumívání. Nejedná se ovšem o nepřekonatelnou překážku, která by znemožňovala vzájemnou komunikaci a pochopení. Podání výměny informací a postojů mezi dítětem a dospělým je předurčen jejich odlišnými zkušenostmi a komunikačními schopnostmi. Z toho tedy vyplývá, že dominantnější postavení zaujímá dospělý jako zkušenější osoba v interakci (Plaňana 2002, s. 95–97). Podle názoru A. Adlera<sup>1</sup>, představitele individuální psychologie, je vztah dospělého a dítěte přirozeně **asymetrický**. Vychází z přesvědčení, že jsou děti na dospělých po dlouhý čas závislé a zároveň pocítují vůči nim svou malost. Ve školském prostředí je dominantní pozice dospělého umocněno sociálním postavením učitele, kterému je žák v jistém slova smyslu podřízen. Vágnerová (2005, s. 271) uvádí, že ve vztahu mezi dítětem a dospělým má dospělý **formální autoritu**, kterou děti školního věku ještě bez námitek přijímají. Gavora (2005) uvádí, že se ve třídě setkáváme oběma typy vztahů zároveň, s **asymetrickým** i **symetrickým**. Symetrickým vztahem označujeme komunikaci, do které vstupují pouze žák nebo skupina žáků. Asymetrickým vztahem označujeme komunikaci, do které vstupuje učitel. Podle Z. Vybírala (2005, s. 39) se v tomto stupňovitém systému v případě vztahu dítěte k učiteli jedná „... o pozici s nestejným právem nebo nestejnou možností promluvit a prosadit se.“ Při komunikování s dítětem přizpůsobujeme způsob dorozumívání jeho věku, nezůstáváme v jednom zaběhnutém stylu komunikace a záměrně slovní výpověď doplňujeme neverbálními

<sup>1</sup> Například v dílech Smysl života (1995), Psychologie dětí (1994)

prvky (2005, s. 98). Na základě panujících vztahů ve třídě se utváří **třídní klima** (Gavora 2005, s. 27; Pankowska 2008). Děti školního věku jsou tyto vztahy a formy komunikace schopny rozlišovat a dokáží je dle potřeby střídat a měnit (Vágnerová 2005, s. 203).

*Tabulka 3: Komunikační vztahy ve třídě*

Asymetrické	Symetrické
učitel–žák	žák–žák
učitel–skupina	žák–skupina
učitel–třída	žák–třída
	skupina žáků–skupina žáků
	skupina žáků–třída

*Zdroj: Gavora (2005, s. 26, 27)*

### 3.5 Žák a učitel a jejich komunikační dovednosti

Již dříve jsme se dočetli, že učitelovy schopnosti a znalosti pedagogické komunikace přesahují znalosti žáků a upravují vzájemné vztahy ve třídě. Tyto vlastnosti učitele jsou záměrně získávány a soustavně zdokonalovány. Mezi žádoucí atributy učitele nepatří pouze teoretická znalost oblasti psychologie a komunikace, ale zároveň i její praktické využití (Gavora 2005). Úroveň mluveného projevu učitele je nejstěžejnější dovedností potřebnou pro výkon učitelského povolání, které je realizováno převážně mluvenou formou (Kyriacou 2004, s. 49). Učitel má disponovat předpoklady pro výkon pedagogické činnosti, tzv. **pedagogické kompetence**. „*Pedagogické kompetence tedy představují souhrn způsobilostí, kterými by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svou pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány ...*“ (Švec 1999, s. 23). Od míry a kvality učitelovy komunikačních dovedností se odvíjí podoba výuky a zároveň stupeň srozumitelnosti dorozumívání s žáky. Užívaný učitelův jazyk v interakci s žáky ovlivňuje žakovskou motivaci k práci a utváření vztahu ke škole (Pankowska 2008).

Vstup dítěte do školy je zásadním „sociálním mezníkem“, které si dítě uvědomuje a pociťuje. Utváření vztahu dítěte raného školního věku (6–7 let) ke škole je odrazem vývojových změn, kterými dítě prochází. Rozvíjí se v oblasti emoční komunikace. Dítě je schopno přijímat podněty vyjadřující citové rozpoložení od druhých osob i je samo vysílat a porozumět jim. Nárokem na dítě při přijetí nové sociální role žáka je jeho emoční zralost. Žák se při vstupu do školy vnitřně potýká se srovnáváním mezi vrstevníky, hodnocením a pro něho negativními situacemi, kterými nemá podléhat a dokáže je účinně zpracovat.

(Vágnerová 2005, s. 263). Žák se ve škole setkává s odlišnou verbální i neverbální komunikací oproti svým dosavadním zkušenostem. Základem dorozumívání v rodinném prostředí byl přirozeností a potřebou dítěte fyzický kontakt, který dítěti poskytl základ komunikačních dovedností. Ve škole je třeba „dotekové potřeby“ omezovat (Plaňana 2002, s. 44–46). Jak je patrné, děti se příchodem na 1. stupeň ZŠ setkávají nejen v oblasti dorozumívání s mnoha novými požadavky. Z rodinného a předškolního vzdělávání jsou vybaveni širokou slovní zásobou a komunikačními návyky. Úkolem školy a osobou učitele je dále seznámit žáky s jazykem školy (Gavora 2005).

### 3.6 Pravidla pedagogické komunikace

Jak již bylo výše řečeno, podoba pedagogické komunikace **není jednotná** a odlišuje se v závislosti na vzdělávacím systému dané země a kombinaci dalších vlivů, kterými jsou pravidla školy, společensko-kulturní zásady a vzájemná dohoda mezi žáky a učitelem (Mareš, aj. 1995). Jaký je vlastně smysl vymezení bariér v dorozumívání? Na kolektivně uznávaných pravidlech je vystavěno fungování lidské společnosti. Aby mohla efektivně prosperovat, je třeba tyto normy respektovat. Účelem vymáhání vytvořených hranic je tvorba příznivých podmínek k dosahování stanovených cílů. Pokud se věnujeme otázce pedagogických oborů, tedy výhradně školnímu prostředí, sledujeme vytyčené cíle v dosahování potřebných znalostí a dovedností u žáků, jakými jsou například klíčové kompetence (Dubec 2007, s. 9).

Je důležité uvědomit si, že hranice plní **ochrannou funkci**, kterou je zajišťována naše ochrana před ostatními, ale zároveň ochrana druhých při naplňování našich cílů (Dubec 2007, s. 9). Povědomí o existenci obecně platných norem přináší příslušníkům skupiny pocit bezpečí, dává šanci předvídat situaci a vytváří prostor pro spravedlnost, která je jedním ze stěžejních bodů pro efektivní a otevřenou komunikaci (Matula 2020).

S pravidly se setkáváme již v rodinném společenství, nejčastěji v podobě zákazů a příkazů. Taková to omezení nás provází po celý život a nejintenzivněji s nimi přicházíme do kontaktu v období předškolního a mladšího školního věku. Přejít z rodinné výchovy do školního prostředí vyžaduje po žácích seznámení se s pravidly školy, které jsou zaneseny ve **školním řádu** a jejich následné dodržování. Proces socializace je v prvních ročnících základní školy velice intenzivní. Je pro žáka zkušebním obdobím, ve kterém zjišťuje vhodnost a nevhodnost svého chování. Podle školních norem pociťuje sankce a setkává se i s překračováním vymezených pravidel jinými žáky. Také proto býváme k žákům prvních ročníků v tomto ohledu shovívavější (Dubec 2007, s. 9).

### 3.7 Třídní pravidla

Žák se příchodem do školského prostředí seznamuje s novými sociálními úlohami, které bude zastávat a také se zásadami, které se s těmito rolemi pojí. V oficiální skupině vytvořené za účelem edukace (třídě), se seznamuje s tzv. třídními pravidly, kterým musí své chování uzpůsobit (Lašek 2007). Cangelosi (2009, s. 120) popisuje třídní pravidla takto: *„Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování.“* E. a R. Pokorní (1994, s. 36–38) uvádí, že lpění na vyžadování zásad je nejdůležitějším posláním na 1. stupni ZŠ a prostředkem k humanizaci výchovy. Neboť vyžadování a respektování pravidel působí na výchovně mravní stránku osobnosti a vede k její kultivaci. Učitel v tomto procesu přejímá odpovědnost za morální vývoj žáků. M. Franclová (2013, s. 57, 58) k tomu dodává, že je zároveň úkolem učitele přihlédnout k pocitu strachu, který žák z nově nastalých situací pociťuje a naleznout přijatelnou formu mezi dodržováním pravidel, vytvářením bezpečného prostředí a budováním kladného vztahu žáka ke škole.

Tvorba společných pravidel a jejich souhlasné přijetí slouží k udržování fungování a formování třídního kolektivu. Vede k regulaci nevhodného chování, předchází vzniku konfliktů a pozitivně působí na spoluorganizaci třídy. Je ovšem pošetilé vnímat tato pravidla jako striktně daná a neměnná. Nejedná se o pouhý nástroj vynucující poslušnost a respekt autority vedoucí ke snadnému průběhu výuky. Účinnost užívání třídních pravidel spočívá v jejich srozumitelnosti, smysluplnosti a splnitelnosti. Kvalitní přínos od zavedení psaných pravidel lze očekávat ve chvíli, kdy jsou v časovém horizontu reflektována, je hodnocena jejich platnost a dle potřeb třídy jsou upravována a aktualizována. Hodnotu třídních pravidel s sebou přináší samotný proces tvorby, kdy se všichni žáci společně s učitelem stávají **jejich tvůrci** a podílejí se na jejich tvorbě stejnou měrou (Lašek 2007).

## PŘÍPRAVA NA PRAKTICKOU ČÁST

### 4 Kvalitativní přístup v pedagogických vědách

Kvalitativní přístup ve výzkumu představuje jeden ze dvou možných způsobů, jak lze k získávání dat a jejich následné analýze přistupovat. Zásadní rozdíl mezi **kvantitativní** a **kvalitativní** formou výstižně charakterizuje Gavora (2000, s. 31) jako případ „*číslo versus slovo*“. Kvantitativní výzkum nahlíží na získané údaje nezaujatě z hlediska jejich četnosti výskytu, manipuluje s číselnými kódy a statisticky je zpracovává. Naproti tomu kvalitativní přístup ve výzkumu zachycuje vědcovo **vlastní nahlížení reality** a jeho individuální interpretaci sledovaného fenoménu. Osoba provádějící výzkum vnáší do problematiky **subjektivní pohled**, který je kýženým přínosem kvalitativního výzkumu. Popis reality nebude nikdy skutečným obrazem, ale pohledem zatíženým osobním názorem výzkumníka (Gavora 2000, s. 31–33).

Kvalitativní přístup se vyznačuje **otevřeností** výzkumu vůči změnám, které po dobu šetření upravují jeho postupy, zvolené metody nebo cílovou skupinu v závislostech na odehrávajících se okolnostech a nových skutečnostech. Výstavba výzkumu je **dynamický proces** utvářející finální podobu prostřednictvím přizpůsobování se zvrátům, reakcí na vznikající podmínky a implementací vznikajících požadavků. V kvalitativním výzkumu je k datům přistupováno **komplexně** v širších souvislostech, které se na sebe průběžně nabalují a vytváří detailní obraz respondentů, sledovaných jevů a jejich kauzalitou. Z fenomenologického hlediska je právě **konfrontace s realitou** a získání vlastní zkušenosti podstatou poznání sledovaného jevu.

Od osoby vedoucího výzkumu je v průběhu šetření vyžadován **citlivý přístup** v komunikaci s respondenty, vzájemná kooperace a přijatelná forma vystupování. Vědec provádějící šetření dále **zodpovídá** za prezentované poznatky. Musí zvážit, které informace je vhodné zveřejnit a jaké dopady ve vztahu k respondentům bude toto rozhodnutí mít (Mioviský 2006, s. 141–193).

#### 4.1 Metody kvalitativního výzkumu

Metodami uplatňujícími se v kvalitativním přístupu jsou pozorování, rozhovor, kvalifikovaný odhad, získání dat z textových dokumentů, z jiných typů dokumentů, časové křivky, pohybové vyjádření a projektivní nebo psychosémantické metody. Využití těchto metod zajišťuje získání rozmanitého vzorku dat (Mioviský 2006, s. 141–193). Nejčastěji užívanou metodou kvalitativního výzkumu v humanitních vědách je zúčastněné pozorování (Gavora 2005, 2010; Hendl 2016; Švaříček, aj. 2007). Osobní přítomnost,

kteřou je zúčastněné pozorování podmíněno, poskytuje výzkumníkovi bohaté poznatky z přirozeného prostředí, kde vybraný jev v reálných podmínkách sleduje.

#### 4.1.1 Zúčastněné pozorování

Jak uvádí Švařiček, aj. (2007, s. 142, 143), při **zúčastněném pozorování** (*participant observation*) se pozorovatel **přímo** účastní sledovaného jevu. Pozorovatel (výzkumník) nezasahuje do probíhajícího děje. Zaujímá **pasivní postoj**, ačkoli přichází s účastníky pozorování do přímého kontaktu a stává se součástí sledovaného jevu. Od osoby provádějící výzkum se vyžaduje detailní a **důsledný popis** sledovaných jevů a dlouhodobý pobyt v prostředí, ve kterém se pozorování odehrává. Výzkumník by měl ke sledování přistupovat **kriticky**. Vytvořit si na něj vlastní názor a pokládat si otázky směřující ho k závěrečné interpretaci dat. Souhlasný postoj v otázce **koncentrovaného** zápisu z pozorování zaujímá Hendl (2016, s. 201, 202), podle něhož je cílem zapisovatele co nejdůkladněji zachytit **opakovaně** se vyskytující jevy, témata komunikace, vztahy a procesy mezi aktéry dění bez záměrných **selektivních tendencí**. Prostředkem k dosažení srozumitelnosti a komplexnosti závěrečné zprávy je široký záběr **terénních poznámek** shromažďovaných ve **výzkumném deníku**.

Metodu pozorování lze rozdělit na formu **extrospektivní** a **introspektivní**, kdy se ve sledování zaměřujeme na chování druhých osob nebo sebe samých. Dále rozlišujeme formu **vnější** a **vnitřní**, při kterých se výzkumník zaměřuje na viditelné nebo naopak skryté projevy. Přirozeně si pozorovatelé více všimají vnějších projevů, které jsou nejvýraznější a snadněji zachytitelné. Příkladem jsou prvky **verbální** a **nonverbální** komunikace (Miovský 2006, s. 142–150).

#### 4.1.2 Polostrukturovaný rozhovor

Další z metod v kvalitativním přístupu ve výzkumu je **rozhovor**, někdy též označovaný jako **interview**. Jedná se o vedenou konverzaci odlišující se od běžného rozhovoru záměrným sledováním **výzkumných cílů**. Průběh komunikace mezi osobou pokládající otázky a osobou na ně odpovídající spočívá v úmyslném dotazování a získávání jejich odpovědí. U rozhovoru rozlišujeme **strukturalizovanou** a **nestrukturalizovanou** formu. Ve výzkumu je často využívána i kombinace těchto dvou typů tzv. polostrukturovaný rozhovor. V tomto případě se předpokládá od výzkumníka **připravenost otázek** a tematických celků, ke kterým je během rozhovoru třeba směřovat. Je spolehlivým podkladem pro plynulý průběh komunikace a dosažení zamýšlených cílů.

Využití polostrukturovaného (*semistrukturovaného*) rozhovoru poskytuje možnost zaměřovat sled připravených otázek, pozměnit jejich formulaci, současně nepřerušovat



kontinuitu a stále sledovat vymezené **jádro** rozhovoru s maximálním ziskem informací (Miovský 2006, s. 155–162). Hendl (2016, s. 170, 171) zdůrazňuje potřebu udržování **výzkumníkovy pozornosti** v průběhu celého rozhovoru bez přehlédnutí úvodu či závěru, které jsou pro úspěšný průběh a zisk potřebných dat neméně důležité jako samotná hlavní část. Doporučený počet respondentů by se měl pohybovat mezi jednou až třemi osobami. V případě hromadného dotazování vícero osob by se v průběhu rozhovoru mohly projevit znaky **skupinové dynamiky**, které nejsou žádoucí. Místo pro vedení rozhovorů disponuje vhodnými podmínkami pro adekvátní provedení s absencí rušivých elementů a dalších osob. (Miovský 2006, s. 155–162).

Pro potřeby tazatelů kvalitativního výzkumu vytvořil Hendl (2016, s. 176) seznam stručných bodů, ve kterých shrnul **stěžejní zásady** při postupu vedení moderovaného rozhovoru.

1. Zajišťujeme důkladnou přípravu a nácvik provedení rozhovoru.
2. Účel výzkumu určuje celý proces interview.
3. V interview máme vytvořit rámec, v němž se bude moci dotazovaný vyjadřovat pomocí svých vlastních termínů a svým stylem.
4. Vytváříme vztah vzájemné důvěry, vstřícnosti a zájmu. Jsme citliví k pohlaví, věku a kulturním odlišnostech dotazovaného.
5. Při přípravě a provedení rozhovoru si uvědomujeme, že otázky v rozhovoru nejsou totožné s výzkumnými otázkami.
6. Otázky formulujeme jasným způsobem, kterému dotazovaný rozumí.
7. Klademe vždy jenom jednu otázku.
8. Otázky doplňujeme sondážními otázkami.
9. Dotazovanému dáváme jasně na vědomí, jaké informace požadujeme, proč jsou důležité a jak interview postupuje.
10. Nasloucháme pozorně a odpovídáme tak, aby dotazovaný poznal, že o něj máme zájem. Necháváme dotazovanému dostatek času na odpověď.
11. Udržujeme si neutrální postoj k obsahu sdělovaných dat. Sbíráme data, ale neposuzujeme osobu.
12. Jsme pozorní a citliví k tomu, jak je dotazovaný rozhovorem ovlivněn a jak odpovídá na různé otázky.
13. Zohledňujeme časové možnosti dotazovaného.
14. Jsme reflexivní, sebekriticky monitorujeme sami sebe.
15. Po rozhovoru kompletujeme a kontrolujeme své poznámky, jejich kvalitu a úplnost.

### 4.1.3 Analýza dokumentů

Jednou z metod sběru dat výzkumu je analýza již **vyhotovených dokumentů**. Metoda spočívá v rozboru materiálu, který vznikl před započítím výzkumu. Autorem v tomto případě není člen výzkumu, který z těchto materiálů čerpá. Velkým přínosem analýzy hotových podkladů je jejich připravenost k okamžitému použití, která do značné míry usnadňuje práci vědce. Jeho úsilí spočívá v **lokalizaci** potřebných existujících pramenů a zajištění jejich vypůjčení. Do výzkumu lze zahrnout údaje pocházející z:

- osobní dokumentace - zachycené dokumenty soukromého charakteru (deníky, dopisy, vzkazy)
- úřední dokumentace
- archivních dat
- výstupů masových médií (tiskoviny, hlasové nebo video záznamy)
- virtuální data
- data předmětná - zkoumání a interpretace zanechaných lidských stop (zvolená literatura, používané věci, odpad) (Hendl 2016, s. 208, 209)

V díle P. Gavory (2010, s. 209) nalezneme také označení *analýza produktů člověka*. Výsledky lidské činnosti, které je možné využít jako zdroj informací pro výzkum, dělí do tří skupin: písemné, vizuální a hmotné. Soubor písemných materiálů odpovídá 1. – 4. bodu Hendlova dělení. Za vizuální považuje materiály, které nejsou zaznamenány písemnou, ale obrazovou formou (fotografie). Tyto podněty slouží k především k aktivizaci osob, vybavení si vzpomínek a vlastní interpretaci sledovaného jevu. Kategorie hmotné kultury odpovídá poslednímu bodu v Hendlově dělení, datům předmětným.

### 4.1.4 Terénní poznámky

O terénních poznámkách, jako jedné z metody kvalitativního výzkumu, jsem se již zmínila v kapitole o zúčastněném pozorování. Podle Hendla (2016, s. 201, 202) jsou terénní poznámky druh zápisu z prováděného výzkumného šetření a jsou součástí pedagogického deníku, kam jsou ukládány. V literatuře užívající anglické názvosloví lze také nalézt termín „*field notes*“. S tímto pojmem je spojeno označení osoby zapisující poznámky přímo ve sledovaném prostředí jako terénního pracovníka (*field worker*). Terénní poznámky mají vznikat v co nejkratší době od uplynutí sledovaného jevu. Doplnují se komentáři a vysvětlivkami pro snadnější práci s daty. Rozšiřování záznamů není časově omezeno, probíhá po celou dobu realizace výzkumného šetření (Miles, aj. 1994, s. 51). Pro zapisování poznámek z terénního šetření se využívají záznamové archy podobně jako v případě pozorování. Podobu archů si volí sám výzkumník podle svých preferencí a potřeb pro usnadňování práce se záznamy (Miovský 2006, s. 203, 204).

#### 4.1.5 Deník výzkumníka

Po dobu konání výzkumu vzniká jako jeho nedílná součást tzv. **výzkumný deník**, ve kterém jsou shromažďovány podrobné informace o průběhu šetření. Podoba archivovaných materiálů záleží na uvážení zapisovatele. Systematicky vedená dokumentace zachycuje důležité body výzkumu, kterými jsou proces formování výzkumu, volené kroky, metody a mapuje celkový průběh výzkumu od počátku do konce zahrnující zaznamenání úspěchů i neúspěchů šetření. Portfolio z výzkumu je **dokladem** uskutečněné práce a zároveň **kontrolou**, ke které je možné se po celou dobu vracet. Tento sborník archivovaných dokumentů je dále zdrojem informací pro tvorbu **závěrečné zprávy** (Miovský 2006, s. 271).

#### 4.2 Etické otázky výzkumu

Průběh výzkumného šetření podléhá obecně platným zásadám, podle kterých ho lze vyhodnocovat jako validní a hodnotný. Soubor morálních norem by měl být pro vědecké pracovníky při vedení výzkumu standardním postupem. Dodržování **etických zásad** je pro práci stejně stěžejním aspektem, jako je kvalita pozorovaného vzorku. Zvolený způsob získávání údajů ve výzkumu se promítá do **hodnoty dat** a zásadním způsobem ovlivňuje **analýzu** a **interpretaci** závěrečné zprávy, která je hlavním přínos výzkumného šetření (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 43, 44; Hendl 2016, s. 157–159).

Vědecký pracovník přejímá **odpovědnost** za podobu závěrečné zprávy a její obsah. V této věci je dominantní osobou rozhodující o **vhodnosti** (bezpečnosti) zveřejňovaných údajů a zranitelnosti účastníků výzkumu, od kterých údaje pocházejí. V průběhu sledování výzkumných problémů může výzkumník narazit na objevení překvapivých souvislostí s hledaným cílem např. protiprávním jednáním nebo podrobnostmi o zdravotním stavu respondentů. Výzkumník se tak dostává do rozporu, zda tyto nalezené informace prezentovat či nikoli. Vzorku vybraných osob má být zajištěna **anonymita** a **respekt** jejich **rozhodnutí** po celou dobu konání šetření. Výzkumník má především v případě kvalitativního výzkumu postupovat citlivě a svým přístupem zajišťovat účastníkům výzkumu **emoční bezpečí** (Hendl 2016, s. 158). Postupování v rozporu s etickými pravidly odsouvá vědce do neprofesionální sféry a devalvuje získané údaje, jejichž způsob sběru a následná interpretace mohou být označeny za neplatné a zkreslené. Zároveň je třeba si uvědomit, že sledované subjekty ve výzkumu **nejsou** jedinou složkou, které je prostřednictvím etických norem zajišťována **ochrana**. Dodržování standardu ve výzkumu chrání před újmou i samotného **autora** (Miovský 2006, s. 285, 286). Společnosti a organizace zabývající se výzkumným šetřením obvykle svoje vlastní zásady postupu práce, které vycházejí z obecného rámce uveřejněným např. BERA, ČAVP nebo MŠMT.

### 4.3 Platnost výzkumu

Zásadním kritériem hodnocení výzkumu je míra jeho kvality. Význam platnosti výzkumu není univerzální a jeho obsah i význam se odlišuje podle jednotlivých oborů, ve kterých je uplatňován (Iwankowski 2020). Platnost výzkumu Termín anglického původu validita (*validity*) v kvalitativním výzkumu označuje platnost práce, za kterou považujeme dodržení sledovaného tématu a komplexní proceduru užívanou po dobu celého šetření, kde jsou výsledky závěrečné zprávy podpořené **relevantní** argumentací a **důkazy** (Švaříček, aj. 2007, s. 31). Nejčastěji se za validitu výzkumu považuje **posuzování cesty**, kterou jsme k získanému závěru práce dospěli. Současně s hodnocením postupu ve výzkumu je validita vnímána jako hodnocení **předkládaných výsledků** dle míry kompatibility s jevy, které se dají sledovat v reálném světě. Gavora (2010, s. 86) udává, že „Validita znamená schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má.“ Zároveň toto tvrzení komentuje, že jde především o míru validity, jelikož předpokládáme zvolení metod vedoucích k zisku sledovaných dat (Gavora 2010, s. 83, 84). Každý provedený výzkum je jedinečný a z této příčiny nelze při hodnocení výzkumných šetření aplikovat pouze jeden zvolený postup. Dále se při hodnocení výsledků výzkumu posuzuje jeho důvěryhodnost (*credibility*) podle dlouhodobosti pobytu výzkumníka ve sledovaném prostředí, konzultace s externí osobou, využití vícero zdrojů (triangulace), analýza negativních případů a kontrola získaných dat (Hendl 2016, s. 359).

Práce psychologického a humanitního charakteru mají oproti udávaným postupům v odborných publikacích **volnější** podobu a striktně nepodléhají strukturalizaci jako například práce přírodovědných věd. Často nalézají vlastní způsoby bádání, řídí se intuicí výzkumníka a jsou emočně zatěžkány. Což je pochopitelné, jelikož se jedná o **práci s lidmi** jako subjekty výzkumu, sociální interakci s nimi a nikoli šetření na teoretickém poli (Miovský 2006, s. 255). Posuzovanou složkou výzkumu není pouze její platnost. Další oblastí, kterou se v průběhu hodnocení práce zabýváme je její **pochopitelnost**. Právě ta je vnímána jako stejně zásadní aspekt determinující jeho evaluaci. Výzkumné šetření je tedy validní, pokud je pochopitelné i pro nezasvěcené jedince mimo vědce provádějících výzkum (Švaříček, aj. 2007, s. 31).

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 1 CÍL, METODY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

#### 1.1 Cíl

Stanoveným cílem práce je porovnat **komunikaci** probíhající mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu ve dvou odlišných vzdělávacích systémech a přinést odpovědi na otázku, jaké se mezi nimi dají sledovat **odlišnosti** a **shody**. Proces dorozumívání mezi učitelem a žáky byl sledován se zvláštním zájmem o **učitele**, jakož to vedoucí osobu iniciující většinou interakci ve třídě. Kritickou analýzou získaného zápisu práce poskytně zachycené **konkretizované jevy**.

Obecně vytyčeným cílem výzkumného snažení je hledání **podstaty** pedagogické komunikace, jejího významu a pochopení principů, na kterých funguje. Nejedná se přitom pouze o otázky pro výzkum, ale jsou zároveň přirozenou součástí zájmu pedagogických odvětví a pomocných profesí, kde mají praktické uplatnění. Záměrem této práce je vylíčení procesu pedagogické komunikace **ve třídách 1. stupně ZŠ** a charakteristika jejich aktérů na vybraných školách v Čechách a Polsku.

#### 1.2 Metody

Pro zajištění získávání potřebného materiálu bylo využíváno **zúčastněné pozorování, terénní poznámky** a **polostrukturované rozhovory**. Jedná se o nejčastěji využívané techniky sběru dat pro kvalitativní šetření, které poskytují podrobné zachycení sledovaného jevu. Právě technika zúčastněného pozorování je při studiu pedagogiky první a zásadní zkušeností studenta umožňující mu náhled do **přirozeného prostředí**, ve kterém výuka probíhá a jeho autentických situací. Zvolené metody budou podrobněji popsány v následující kapitole.

#### 1.3 Výzkumné otázky

Vzhledem k rozsáhlé povaze samotného tématu pedagogické komunikace bylo třeba vytvořit **výzkumné otázky**, k jejichž odpovědím bude výzkumné šetření směřovat. Pro potřeby práce byly formulovány otázky sledující oblast využívání **komunikačních nástrojů, třídní normy** a **oblast kázně**, které rozsah tématu záměrně redukovaly. Byly položeny následující otázky:

1. Jaké shody a rozdíly můžeme pozorovat v komunikaci mezi učitelem a žákem na polské a české primární škole?

2. Jak učitelé v komunikaci k žákům zohledňují individuální zvláštnosti jedince?

a) Jaké nástroje a prostředky v komunikaci se žáky uplatňují?

b) Jakým způsobem učitel na 1. stupni předchází rušivým projevům ve výuce a jak je následně řeší?

## 2 PŘEDPOKLADY A PLÁN VÝZKUMU

Zahájení výzkumu předcházelo stanovení **předmětu výzkumu**, kterému se práce bude nadále věnovat. V tomto případě se jednalo o pedagogickou komunikaci na 1. stupni základních škol. K zúžení tématu došlo prostřednictvím položených **výzkumných otázek** zaměřujících se na **konkrétní vybrané jevy**. Výběr vhodných způsobů získávání dat se odvíjel od standardů kvalitativních výzkumů a doporučené volby metod v odborné literatuře viz (Gavora 2010; Švaříček, Šed'ová 2007, Hendl 2016). Při výběru metod jsem zohlednila především možnosti, které bych jako student mohla bez pomoci dalšího výzkumníka mít. Jako nejvhodnější metody jsem zvolila **zúčastněné pozorování** a **polostrukurovaný rozhovor**.

Zamýšlený **výzkumný vzorek** představovaly ročníky 1. stupně základních škol se svými třídními učiteli. V počátku plánování výzkumu jsem si nestanovila konkrétní ročníky k pozorování. Nebránila jsem se zapojení co **nejširší škály ročníků** z celého prvního stupně. První stupeň ZŠ v Polsku však tvoří pouze 1. až 3. ročník a z toho důvodu jsem počet ročníků pro pozorování omezila. K druhému zúžení pozorovaného vzorku došlo na základě jednání s univerzitním koordinátorem pedagogických praxí v Polsku. Po domluvě s koordinátorem mi bylo umožněno pozorování 1. a 2. ročníku 1. stupně ZŠ. Na základě šetřeného vzorku ročníků v Polsku jsem následně vybírala odpovídající ročníky v České republice. Důvodem tohoto kroku bylo zachování co nejhodnějších podmínek výzkumu v obou zemích. Výzkumný vzorek tedy reprezentují čtyři třídy z 1. a 2. ročníku 1. stupně ZŠ.

Hlavním předpokladem pro úspěšné vyhotovení práce bylo **zajištění pozorování** ve třídách na základních školách v Čechách a Polsku, které tvořilo páteř práce. Rozhodla jsem se proto využít **systém fakultních škol** umožňující studentům pedagogických programů vstup do škol za účelem náslechnů a cvičných praxí. Systém kooperujících vzdělávacích institucí funguje na stejných principech v obou vybraných zemích a jako studentce mi umožnil vstup do škol. Pozorované třídy v Polsku mi byly přiděleny vedoucím pedagogické praxe. V tomto případě jsem se spoléhala na jejich úsudek při výběru škol a také na dlouholeté zkušenosti nabídnutých cvičných učitelů, tzv. *potenciálních účastníků* (Miovský 2006, s. 281) a možnost spolupráce.

Další oblast, kterou bylo nutno zvážit, byl **časový harmonogram** a management terénního šetření. Pozorování se muselo odehrávat během **deseti měsíců**, kdy probíhá výuka na 1. stupni ZŠ. V obou zemích jsem pracovala pouze s částí školního roku **od září do června** bez zahrnutí prázdnin a dalších dní, kdy výuka neprobíhá. Stejně tak nebylo možné provádět pozorování více než jedné třídy v rámci jednoho dne. Z těchto důvodů jsem si předběžně

stanovila provedení výzkumu v časovém horizontu **dvou let**, se zamýšlenou rezervou na případné opravy, změny a zpracování výzkumné zprávy.

Vymezený čas pro realizaci práce byl **orientační** a předpokládal vyhotovení v dřívějším termínu. K naplnění tohoto předpokladu však nedošlo, jelikož se zpracování a transkripce dat oproti plánu nečekaně protáhly. Termín zahájení šetření a jeho následnou délku také ovlivnily komplikace před samotným zahájením výzkumu v zahraničí. Započítání několikanásobného prodloužení časové dotace se dle doporučení Gavory (2010, s. 19, 20) ukázalo jako více než vhodné.

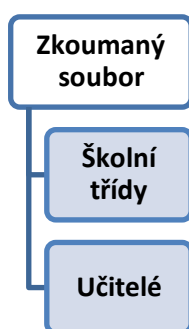
Odhad časové dotace aktivního pozorování na školách se opíral o počet vyučovacích hodin na 1. stupni ZŠ, který se obvykle pohybuje mezi čtyřmi až pěti hodinami denně. Délka pozorování vycházela z hodinové dotace jednotlivých ročníků a kalkulovala pouze s předměty vyučovanými **třídním učitelem**. Mým původním záměrem bylo pozorování po celou délku denního vyučování bez vyjmutí určitých předmětů nebo jejich preference. V případě polské základní školy se jednalo o odlišnou situaci, kdy se na výuce žáků I–III. ročníku podílelo současně více učitelů. Výuka specializovaných předmětů cizího jazyka a náboženství vedená jinými učiteli **nebyla** součástí pozorování. Vzhledem k tomu, že se práce zaměřuje na osobnost **pedagoga na 1. stupni ZŠ**, byly do pozorování zahrnuty pouze vyučovací jednotky integrovaného základu (viz kapitola 2.3.2 teoretické části) vedené třídním učitelem.



### 3 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU

Vybraný vzorek pro výzkum viz Gavora (2010, s. 73, 74) tvořily dva **subsystémy**, jejichž dělení je možné nalézt u Sklenářové (2013, s. 85). První celek představují **čtyři třídy** 1. stupně **základních škol** ze dvou jazykově a národnostně odlišných oblastí a druhý celek jejich **třídní učitelé**. Zvolený soubor tedy reprezentují jednotky **skupinové** i **jednotlivců**.

Důvodem k výběru České a Polské republiky byl osobní zájem o porovnání situace v rodné zemi a v Polsku, které bývá z důvodu společné historie a blízké lokality (kulturní otázky, slovanské větve jazyků, členství v EU) často laickou veřejností s Českem ztotožňováno. Základem pro práci se staly podklady zabývající se komparativní pedagogikou.



Obrázek 2: Složení výzkumného vzorku

Zdroj: vlastní

První šetření probíhalo v malopolském vévodství (*województwo małopolskie*) na jihovýchodě Polska, druhé pak v Libereckém kraji na severu Čech. Vzdálenost lokalit více než 450 km byla předpokladem pro zajištění rozmanitějšího výzkumného vzorku, než při pozorování základních škol v pohraniční oblasti.

Pozorované základní školy zahrnovaly ročníky 1. a 2. stupně. Záměrem šetření v terénu bylo sledovat proces výuky v základních školách s **klasickou výukou**. Tedy takovou, kde podle školního vzdělávacího programu není výuka realizována alternativními způsoby. Styl pedagogické komunikace by se mohl v mnoha ohledech lišit a porovnávání klasické a alternativní výuky není předmětem této práce.

V obou případech se jednalo o školy **fakultní**, které spolupracují s místními univerzitami a poskytují studentům observační a pedagogické praxe. V souladu s postupy v průběhu praxí zprostředkovali komunikaci mezi mnou a základními školami vedoucí pedagogických praxí, kteří se stali mými tzv. *gatekeepers* (Gavora 2000, s. 145), tedy osobami umožňujícími oficiální vstup do terénu.

O výběru vhodné základní školy v Polsku rozhodovala univerzitní koordinátorka studentských praxí pro předškolní a primární vzdělávání (*pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*). V současné chvíli (zimním semestru 2018/2019) probíhaly náslechy a pozorování pouze na jedné základní škole, které zúžilo možnosti výběru na jednu školu. Stejně tak mi byli přiděleni spolupracující učitelé s jejich třídami. Následný výběr respondentů v Čechách se řídil mojí volbou, která se však odvíjela od nalezení odpovídajících si ročníků z předchozího šetření v Polsku pro dosažení vytyčeného záměru výzkumu.

Provedené náslechy jsem absolvovala ve **čtyřech třídách** o celkovém počtu **osmdesáti pěti žáků** z prvních a druhých ročníků a jejich **čtyř třídních učitelů**. Ve všech případech se jednalo o vyučující prvního stupně s dlouholetou praxí. Učitelé experti podávali **důvěryhodné výpovědi** o třídním prostředí a své **profesní zkušenosti** s pedagogickou komunikací. Pozorovanými respondenty byly pouze ženy, učitelé muži se šetření výzkumu nezúčastnili.

### 3.1 Charakteristika polské školy

Základní škola v malopolském vévodství je osmi letá státní základní škola nacházející se v okrajové části města s počtem obyvatel nižším než sto tisíc. Škola, její žáci a zaměstnanci jsou pod patronátem místní významné náboženské komunity spočívajícím ve vzájemné spolupráci a dlouhodobé podpoře žáků během jejich vzdělávání. Záměrem školy je dbát o celkový rozvoj žáků, především klást důraz na stránku sociální, etickou, vlasteneckou a náboženskou. Při příležitosti zahájení a ukončování školního roku je pořádána **slavnostní mše**, jejíž **povinnou účast** žákům udává školní řád. Specifickými rysy vzdělávací instituce je vlastní **školní znak**, **hymna** a povinné nošení **školní uniformy**. Vedení projevuje velkou zaangażovanost v postupné modernizaci školy, kdy vybavuje učebny interaktivními tabulemi, notebooky a dalšími multimediálními pomůckami. Oba dva stupně školy jsou integrovány v jedné budově, jejíž součástí je knihovna, školní družina a jídelna.

Žákům a jejich rodičům je poskytována pedagogicko-psychologická pomoc a zdravotní a hygienická péče prostřednictvím kvalifikovaných zaměstnanců sídlících přímo v prostorách školy. Součástí výchovy je vedení žáků k solidaritě a budování společných vztahů i mimo školní prostředí, které je žákům zprostředkováno zapojením do sociálního programu setkávání se seniory. Škola se aktivně podílí na zdraví žáků a z důvodu zájmu o zlepšování bezpečnostních podmínek a ochranu žáků se škola účastnila certifikovaného projektu vzájemné spolupráce s polskou policií.

### 3.2 Charakteristika učitele 1

První vyučující, se kterou jsem se v Polsku setkala, vyučovala ve školním roce 2018/2019 (v průběhu konání náslechnů) **třicet let**. Po celou délku své pedagogické praxe se věnovala výhradně výuce na prvním stupni základní školy. Po ukončení vysokoškolského studia si jako svoje působiště záměrně zvolila právě základní školu v malopolském vévodství, kterou sama jako žák po osmi letech absolvovala. K místu má osobní vztah, což deklaruje skutečnost, že během dlouholeté praxe své pracovní působiště ani jednou nezměnila. Od září roku 2018 vede jako třídní učitelka první třídu s dvaceti žáky.

### 3.3 Charakteristika třídy 1

Třídní kolektiv 1. ročníku na základní polské škole se stával z dvaceti žáků s nadpolovičním zastoupením chlapců ve věku od 6 do 8 let. Skupina se v průběhu vyučování projevovala jako plachá, opatrná a nejistá. O vymezených přestávkách se žáci chovali spontánně a byli aktivní. Třída byla národnostně jednotná, nebyl zde přítomen žák cizinec ani žák vyžadující speciální přístup nebo pomůcky.

### 3.4 Charakteristika učitele 2

Druhá pozorovaná vyučující se své práci věnuje souvisle **třicet čtyři let**. Jedná se o učitelku s nejdelší pedagogickou praxí ze všech mnou dotázaných respondentek. Mnohaleté zkušenosti načerpala na základní škole v malopolském vévodství, kde stejně jako její kolegyně působí po celou dobu své pracovní kariéry. V době uskutečňovaných náslechnů vedla vyučující národnostně smíšenou druhou třídu s počtem dvaceti sedmi polských a ukrajinských žáků. Na první pohled vyučující působí tichým a odtažitým dojmem, avšak ke svým žákům chová vřelý vztah ilustrující její slova „*Jsou to moje milované děti.*“

### 3.5 Charakteristika třídy 2

Druhou pozorovanou třídou na polské základní škole byl 2. ročník s celkovým počtem dvacet pět žáků a s nadpolovičním počtem chlapců ve třídě. Kolektiv působil nejednotně, žáci preferovali pro práci stejné spolužáky, které aktivně vyhledávali i o přestávkách. Žáci se dělili do menších skupin či dvojic výrazněji než v jiných třídách. Lavice byly rozmístěné do pracovních hnízd, ve kterých žáci v průběhu výuky pracovali. Do třídy docházel žák cizinec s projevující se hyperaktivitou.

### 3.6 Charakteristika české školy

Základní škola v Libereckém kraji je státní vzdělávací instituce rodinného typu s maximální kapacitou tři sta padesát žáků. Nachází se na okraji krajského města v klidné obytné zóně. Vize školy směřuje k vytváření příjemného školního prostředí a vytváření pevných **vztahů s rodiči žáků**, které jsou stěžejním pilířem vzájemné spolupráce. Důraz je kladen na pravidelnou informovanost o dění ve škole prostřednictvím webových stránek a periodik. Vedení školy se aktivně podílí na umožňování vzájemného setkávání rodičů s dětmi a zaměstnanců školy ve volném čase, kdy pořádá pravidelné **tematické akce**.

Hlavní prioritou školy je vytvářet bezpečné prostředí, vhodné podmínky pro vzdělávání a podporovat u žáků zájem o vzdělávání, osobnostní rozvoj a cílit na zdravou soutěživost. Své dosažené schopnosti a zkušenosti mají žáci příležitost testovat **na olympiádách** a soutěžích, do kterých se škola pravidelně zapojuje. Významnou myšlenkou vzdělávání základní školy je co nejefektivněji podporovat **celkový rozvoj žáků**, uplatňovat individuální přístup ve výchově a vzdělávání a předávat žákům **vyšší úroveň vzdělávání** než jeho stanovený základ. Žákům k tomuto předsevzetí napomáhá velké množství **zájmových kroužků**, které škola nabízí.

Pomocnou ruku žákům a jejich zástupcům poskytuje poradenská pedagogicko-psychologická činnost nabízena přímo v budově školy, kde mohou dále rodiče využít služeb logopedické péče a konzultací s výchovným nebo kariérovým poradcem.

Škola disponuje vlastní jídelnou, družinou, samostatnou tělocvičnou, venkovním sportovištěm a zahradou. Jednotlivé třídy jsou situovány ve dvou sousedících budovách. Ve školním roce 2018/2019 procházela škola rozsáhlou rekonstrukcí, v důsledku čehož proběhla pozorování v náhradních prostorách a posléze i v nové budově školy.

### 3.7 Charakteristika učitele 3

Ke školnímu roku 2018/2019 působí třetí dotázaná respondentka na pedagogické scéně po dobu **třiceti let**. Jejím prvním působištěm po ukončení vysokoškolského magisterského studia se stala škola rodinného typu v okrajové části města, kde působila deset let. Vyučující č. 3 změnou působiště získala tříleté zkušenosti s výukou na soukromé základní škole a také s pozicí zástupce ředitele, kterou dlouhodobě vykonávala. Posléze přijala místo učitelky na stávající základní škole, kde v současné době působí. Od září 2018 je třídní vyučující první třídy.

### 3.8 Charakteristika třídy 3

První ročník na české základní škole tvořilo dvacet dva žáků ve věku od 6 do 8 let. Nebyl zde přítomen žádný žák opakující 1. ročník. Součástí skupiny byli dva žáci z bilingvních rodin a žák se zdravotním znevýhodněním. Třídní učitelka záměrně každý týden měnila zasedací pořádek ve třídě. Na příkladu třídy bylo možné sledovat proces formování třídního kolektivu, tvorby vztahů a nácvik spolupráce.

### 3.9 Charakteristika učitele 4

Čtvrtá oslovená pedagožka působí na základní škole v Libereckém kraji po celou dobu své pracovní kariéry, kam do pracovního poměru nastoupila po studiích na vysoké škole. V době probíhajícího výzkumu 2019/2020 vyučovala **dvacet dva let**. Změnu pracoviště během svého pedagogického působení neprovedla, ale možnosti změny prostředí do budoucna se nebrání. Stejně jako v předešlých případech pedagogických kolegyň i za motivací výběru svého učitelského působiště vyučující č. 4 stálo dřívější působení na základní škole v rámci studentské pedagogické praxe.

### 3.10 Charakteristika třídy 4

Druhý ročník české základní školy čítal celkem dvacet žáků ve věku od 8 do 9 let. Skupina dětí zahrnovala jednoho žáka cizince, dva žáky s plánem pedagogické podpory, žáka se zdravotním znevýhodněním a žáka se sociálním znevýhodněním. Třídní vyučující se aktivně zapojoval do žakovských aktivit v průběhu výuky. Žakovský kolektiv se projevoval jako funkční a členové mezi sebe přirozeně začleňovali nově příchozí žáky.

## 4 POSTUP PŘI SBĚRU DAT

Tato kapitola věnující se metodologii výzkumného šetření předloží, jak v něm bylo postupováno a vyjmenuje metody, které byly ke sběru dat využity. Záměrem práce je porovnat projevy v pedagogické komunikaci mezi učitelem a žáky na 1. stupni ZŠ. Jelikož si práce klade za cíl dosáhnout těchto výsledků přítomností výzkumníka v autentickém prostředí, je hlavním zdrojem informací **zúčastněné pozorování**.

Ručním zápisem z pozorování vznikal **výzkumný a pedagogický deník**, kde jsem zaznamenávala detailní popis z výuky a **terénní poznámky**. Deník obsahuje záznamové archy, zápisy z pozorování, vysvětlivky a otázky vznikající během zápisu, popis školy a osobnosti učitelů, schémata tříd a třídní pravidla. Z těchto vypracovaných materiálů uložených ve výzkumném deníku jsem se průběžně vracela a čerpala podstatné informace.

Dalším zdrojem informací, ze kterého jsem čerpala, byly „*existující dokumenty*“ škol (Miovský 2006, s. 204). Jednalo se o veřejně dostupné materiály vydané školou v internetové nebo tištěné podobě (webové stránky, výroční zprávy apod.). Poskytovaly údaje o vzdělávací instituci a utvářely detailnější představu o škole v souvislosti s výzkumem.



Obrázek 3: Typy zdrojů dat

Zdroj: vlastní

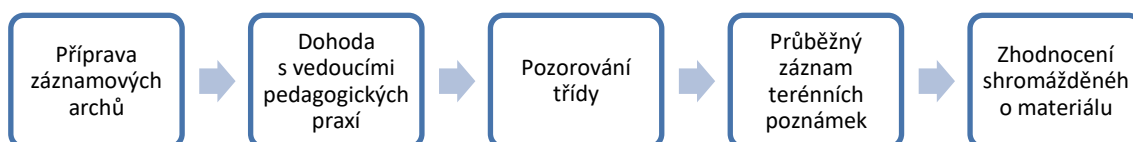
Závěrečným krokem ve výzkumu bylo provedení **rozhovorů** s třídními učiteli, které výzkum uzavíraly. V důsledku neobdržení souhlasu respondentů se zachycováním audio nebo video záznamu pomocí techniky, jsem údaje ze všech zvolených metod sběru dat pořizovala stejným způsobem jako v případě pozorování, tedy **ručním zápisem**. Původní zaznamenané informace byly **zafixovány** (Miovský 2006, s. 196, 197) v záznamových arších v papírové formě.

## 4.1 Průběh pozorování

Pozorování na základních školách probíhalo současně během mé výuky na vysoké škole, v důsledku čehož docházelo k **občasnému nesouladu** studijních povinností a realizace terénního šetření. Vyžadovaná přítomnost prezenčního studia v některých případech neumožňovala pravidelně docházet do sledovaných tříd, provádět pozorování a účastnit se výuky po celou dobu dopoledních bloků, ve kterých výuka na 1. stupni ZŠ probíhá. Do pozorování byla zařazena výuka ve třídách i mimo prostředí školy (exkurze, akce školy). Pozorování a rozhovory s respondenty jsem konala po dohodě s pedagogickými pracovníky a nekonala jsem nic, o čem by nebyli informováni nebo s tím nesouhlasili.

Doba pozorování se shodovala s délkou denní výuky odehrávající se zpravidla od 8:00 do 11:40 nebo 12:35 hodin, odpovídající čtyřem až pěti vyučovacím hodinám v délce **čtyřiceti pěti minut**. Centrem, ze kterého bylo pozorování ve třídách vedeno, byly samostatné prázdné lavice vyhrazené výhradně pro potřeby výzkumníka v zadní části třídy.

Poznámky z pozorování jsem přímo v průběhu pozorování zachycovala **ručním zápisem** do volných papírů výzkumného deníku a do předpřipravených záznamových archů (viz příloha č. 1, 2). Zápis z pozorování se neomezoval pouze na dobu trvání výuky. Poznámky, otázky a náměty pro další šetření jsem zapisovala plynule i po ukončení dané výukové jednotky, během celého výzkumu i po jeho ukončení. Detailní záznam sledovaných jevů bylo zvláště při nemožnosti využití video nahrávek podstatným zdrojem informací potřebných pro výzkum.



Obrázek 4: Postup při sběru dat

Zdroj: vlastní

## 4.2 Průběh výzkumu na české základní škole

Základní školu v Libereckém kraji jsem navštěvovala v rámci předmětů související a specializační praxe svého studia na vysoké škole. Ve vymezeném čase devíti týdnů se mi podařilo nashromáždit velké množství materiálu pro výzkum. Návrat do základní školy za účelem získu doplňujících dat po ukončení praxí nebyl nutný.

Pozorování **prvního** ročníku na základní škole probíhalo **od dubna do června** školního roku 2018/2019 neomezeně v délce výuky celých pět dní v týdnu. Po tuto dobu byly

z technických důvodů třídy prvního stupně přesunuty do prozatímních prostor, kde se šetření za improvizovaných podmínek uskutečnilo. Celkem jsem zde provedla pozorování dvaceti sedmi výukových jednotek a dvou třídních exkurzí. Výuku vedla výhradně třídní učitelka. Žáci byli usazeni do homogenních i heterogenních dvojic, jejichž složení a zasedací pořádek se na pokyn učitelky pravidelně obměňovaly. Vyučující mi bylo jako pozorovateli přiděleno místo v samostatné přidané lavici v levém rohu zadní části třídy, odkud jsem mohla provádět monitoring třídy. Toto místo jsem se svolením učitele mohla libovolně opouštět a pohybovat se po třídě. Představení mé osoby se ujala sama vyučující a oficiálně mě seznámila s žáky na úvodní hodině dne při mém prvním vstupu do třídy.

Navazující pozorování **druhé** třídy jsem provedla v **březnu** školního roku 2019/2020 v délce výuky po tři dny v týdnu. V tomto školním roce byla již původní budova základní školy zrekonstruována a druhé pozorování se uskutečnilo zde. Celkem jsem provedla pozorování v rozsahu **dvaceti osmi** hodin a **jedné** exkurze třídy. Zasedací pořádek žáků se po dobu pozorování **nezměnil**. Vyučující vyčlenila samostatné místo u okna v pravém zadním rohu třídy. Se souhlasem učitelky jsem mohla libovolně měnit pozici svého pozorování a procházet mezi žáky po třídě. Žákům jsem byla vyučující představena před zahájením první zúčastněné hodiny.

Výuka obou ročníků na základní škole probíhala zpravidla od 8:00 do 11:40 hodin. Záznamy do pedagogického deníku jsem pořizovala i v průběhu pravidelných přestávek a v době před i po ukončení vyučování. Vzniklo tak veliké množství terénních poznámek a záznam autentických dlouhých výpovědi respondentů.

Učitelé obvykle po skončení hodiny nebo na závěr celého dne sami komentovali průběh výuky, důvod využitých metod, postupů a zahajovali diskuzi. Na průběžně kladené otázky odpovídali při nejbližší možné příležitosti. Po dobu probíhajícího šetření jsem byla s učiteli ve spojení pomocí pracovních emailových adres veřejně dostupných na webových stránkách základní školy, na které jsem je mohla kontaktovat. Komunikace v českém jazyce (mé rodné řeči) ulehčovala vzájemné dorozumívání se zaměstnanci školy a přispívala k bezproblémové atmosféře.

### 4.3 Průběh výzkumu na polské základní škole

Polskou primární školu jsem na vlastní žádost mohla začít navštěvovat během svého půlročního studia v zahraničí v rámci předmětu pedagogické praxe pro polské studenty. Do základní školy jsem docházela ve **dvou** dnech se studenty denního i kombinovaného studia po dobu sedmi týdnů **od října do prosince** 2018. Pozorovala jsem zde první a druhý ročník prvního stupně, oba v rozsahu **patnácti** hodin a **jedné** hromadné akce školy.



Na pozorování vybraných tříd jsem pravidelně docházela v rámci **dopolední výuky** v obvyklém čase od 8:55 do 11:40 hodin. Výuka zahrnovala společný základ integrovaných předmětů (viz kapitola 2.3.2 teoretické části) bez specializovaných předmětů, které třídní učitelé nevyučují. Výuka stejně tak jako dorozumívání s vyučujícími probíhalo **v polském jazyce**. Kvůli pracovnímu vytížení naše veškerá komunikace s vybranými učitelkami probíhala během nepravidelných přestávek ve výuce a ze stejných časových příčin pozorované učitelky nesouhlasily s navýšením počtu mých návštěv ve třídách, ale souhlasily se spoluprací v podobě závěrečných rozhovorů. Kontaktní emaily na vyučující nebyly na webových stránkách školy veřejně přístupné a z důvodu ochrany soukromí mi nebyly poskytnuty ani po osobní žádosti. Za účelem získání potřebného materiálu a provedení rozhovorů k výzkumu jsem několikrát navštívila školu i po oficiálním ukončení praxe (leden 2019).

Přestože předmět pedagogické praxe pro polské studenty primárního vzdělávání nezahrnoval náslechy specializovaných předmětů, bylo vyhověno mé žádosti o účast ve výuce **náboženství (religie)** v prvních až třetích třídách. Výuky náboženství vedenou řádovou sestrou jsem se účastnila v rozsahu **tří** lekcí. Dále jsem přijala pozvání vyučující na **dvouhodinový** seminář o náboženství koncipovaný pro celý první stupeň. Získané poznatky pro mě zůstávají velkým přínosem a ozvláštňením při sledování života státní polské školy, ale pro svou specifickou povahu a následné obtíže při komparaci s výukou v Čechách jsem je do své práce nezahrnula.

*Tabulka 4: Počet pozorovaných hodin*

Přehled pozorovaných hodin				
	Učitel č. 1	Učitel č. 2	Učitel č. 3	Učitel č. 4
Počet hodin	28	27	15	15
Školní akce	2		1	1
Exkurze	1	1		

*Zdroj: vlastní*

## 4.4 Rozhovory s učiteli

Posledním krokem realizace terénního šetření bylo v provedení **rozhovorů** s vybranými učiteli. Rozhovor jsem zařadila po ukončeném pozorování tříd. Záměrem využití této metody bylo seznámit se s **vlastním pohledem** oslovených učitelů, poskytnout prostor pro jejich vyjádření, připomínky a sebereflexi. Rozhovory se uskutečňovaly v souladu se **zásadami** uvedenými v teoretické části práce.

Jádro polostrukturovaného rozhovoru tvořily **tři** stěžejní **tematické okruhy** reprezentované otázkami, ke kterým bylo v průběhu rozhovoru potřebné dospět. Třemi vytyčenými tématy bylo užívání **komunikačních prostředků**, **pravidla třídy** a oblast **kázně**. Předem jsem si vyhotovila pořadí otázek tvořící hrubou osnovu rozhovoru se záchytnými body, kterými jsem chtěla předejít případným prodlevám nebo odklonění od tématu. Tento vypracovaný dokument jsem měla po celou dobu rozhovorů k dispozici, sloužil zároveň jako záznamový arch.

Záznam ústního projevu jsem stejně jako v případě aktivního pozorování zachycovala **ručním zápisem**. S pořizováním zvukové nahrávky dotázané respondentky nesouhlasily. Přepis výpovědi a drobné poznámky jsem zapisovala přímo v průběhu rozhovoru do vypracované osnovy a detailněji ihned po jeho ukončení. Délka jednoho rozhovoru se pohybovala mezi **20–40 minutami**. Provedené rozhovory byly vedeny v jazycích, ve kterých probíhala výuka v pozorovaných třídách a které byly zároveň **rodnými jazyky** vybraných učitelů. V případě interakce s učiteli na polské škole se po celou dobu realizace terénního šetření jednalo o tzv. *interkulturální komunikaci* (Vybíral 2005, s. 39), tedy o komunikaci v cizím jazyce s cizincem.

### 4.3.1 Zahájení rozhovoru

Uskutečnění závěrečných rozhovorů předcházelo udělení souhlasu učitelů, kteří se dobrovolně výzkumu účastnili a svolili k využití údajů pro potřeby výzkumného šetření. Všichni čtyři mnou oslovení učitelé mi souhlas udělili ústní formou. Učitelé byli seznámeni s tématem rozhovoru, plánovanou délkou a způsobem jakým bude následně postupováno. Již v tento okamžik bylo možné sledovat odlišnosti v přístupu jednotlivých respondentů. Přesvědčivým argumentem pro souhlas při spolupráci českých učitelek bylo zajištění celkové anonymity dat a opakované ujištění o nehodnocení jejich přístupu k výuce, zatímco v případě polských učitelek bylo klíčové projevení zájmu o vzájemnou spolupráci a ujištění o časové nenáročnosti rozhovoru.

Místo uskutečnění rozhovoru zvolili vyučující sami dle svých preferencí. Obě polské respondentky pro tuto příležitost vyhledaly chodbu před svými třídami, které v dané chvíli

vyhodnotily jako nejvhodnější prostor, kde jsme mohly o samotě nerušeně vést rozhovor. Dotázané české učitelky shodně zvolily své kabinety po ukončení výuky bez přítomnosti kolegů.

### 4.3.2 Výstavba otázek

Při tvorbě otázek jsem se úmyslně vyhýbala **citlivým námětům**<sup>2</sup>, na které by dotazované osoby nebyly podle reakcí z dřívějšího pozorování ochotné odpovědět (věk, profesní uspokojení, preference žáků apod.). Předběžný koncept zamýšlených otázek jsem si vypracovala před pozorováním v jednotlivých třídách, ale v průběhu terénního šetření se podle sledovaných jevů měnil jejich obsah i forma.

Provedením osobních rozhovorů s vyučujícími jsem chtěla dosáhnout co největší míry **autenticity výpovědí** a jejich obsahu bez případných autokorekcí zapříčiněnými obavou z oficiální povahy rozhovoru nebo přidružených důvodů. Ke snižování úředního působení rozhovoru a k zamezení možného pocitu z povyšování z pozice výzkumníka jsem se vyvarovala používání **odborných termínů** a frází.

### 4.3.3 Pokládání otázek

V případě průběhu zahajování rozhovorů s polskými vyučujícími jsem při pokládání mapujících otázek měla jisté obavy o očekávaných odpovědích, ačkoli jsem jejich formulaci několikrát pozměňovala. Dlouhodobým pobytem v prostředí školy a tříd jsem začala vnímat obecně panující **rezervovanost** mezi žáky a učiteli stejně tak jako mezi pedagogickými i nepedagogickými pracovníky školy. Osobní odstup ve vztahu k druhým osobám se jevil jako součást **sociokulturních norem** projevujících se zdržováním se fyzického kontaktu a sdělováním informací z osobního života. Přes mou pocíťovanou obavu se mi dostalo od obou oslovených učitelek odpovědí, na které překvapivě navazovala bohatá spontánní sdělení osobního charakteru. Sdělení vyučujících jsem se zájmem sledovala, doplňovala je krátkými komentáři a udržovala s vyučujícími očním kontakt. Při vycítění zdráhání se učitelů, vyhýbání se přímé odpovědi, jsem plynule tato témata opouštěla a navazovala na další. Tempo vzájemné interakce a kladení následujících otázek jsem podřizovala nasazenému rytmu dotazovaných osob.

Před zahájením rozhovoru i v jeho průběhu jsem ze strany dotazovaných učitelek pocíťovala mírnou nervozitu a roztěkanost, které je vedly ke stručným, často jednovětvým odpovědím. V průběhu rozhovoru však bylo možné sledovat postupné uvolňování počáteční

---

<sup>2</sup> Na tento aspekt upozorňuje Hendl (2016, s. 170)

napětí, o kterém vypovídal uvolněnější postoj, klidnější výraz a délka výpovědi, které se postupně prodlužovaly.

Tabulka 5: Postup při realizaci rozhovoru

Etapy	
<b>Organizace</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. osobní konfrontace účastníka, potvrzení účasti</li> <li>2. obdržení slovního souhlasu</li> <li>3. kontrola vyhotovených dokumentů</li> </ol>
<b>Úvod</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. navázán neformální konverzace, uvolnění atmosféry, příprava</li> </ol>
<b>Zahájení</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. uvedení důvodu konání, seznámení s obsahem, přednesení kroků</li> <li>2. zásady následné práce se získanými daty</li> <li>3. orientační otázky pro bližší seznámení s respondenty</li> </ol>
<b>Hlavní část</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. pokládání otázek</li> <li>2. doplňující komentáře a postřehy</li> <li>3. zápis poznámek</li> </ol>
<b>Závěr</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. shrnutí rozhovoru</li> <li>2. prostor pro doplňující vyjádření předešlých výpovědí, sdělení pocitů</li> <li>3. uzavření rozhovoru, poděkování za účast a spolupráci, rozloučení</li> </ol>

Zdroj: vlastní

## 4.5 Zpracování dat

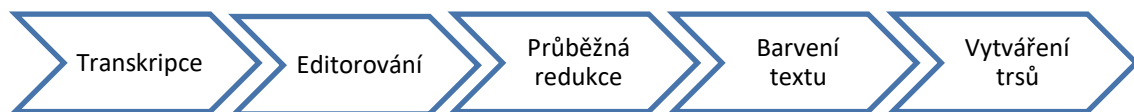
Po ukončení sběru dat z terénního šetření bylo třeba tyto nashromážděné záznamy účinně **zpracovat**. Získaný uspořádaný materiál jsem podrobila **filtraci**, kterou jsem docílila žádoucí **redukce** informací na jejich sledované **jádro**. Po vypuštění okrajových témat vznikl **koncentrovaný** materiál vztahující se výhradně k výzkumným otázkám.

Pořízené přímé **ruční zápisy** jsem následnou **transkripcí** (Miovský 2006, s. 205) převedla do **elektronické podoby**. Současně s tímto krokem probíhala i **selekcce** údajů, kdy jsem ze zachycených materiálů vyčleňovala informace přímo nesouvisející s pedagogickou komunikací. Obecně bych je označila jako segmenty náležící do **pedagogického deníku**, kterými byl například seznam využívaných pomůcek, vyučovací postup v hodině, evaluační systém učitele apod. Zapsané originální dokumenty jsem ukládala do **výzkumného deníku**, který sloužil pro kontrolu dat a poskytnutí širších souvislostí oproti zredukovaným elektronickým materiálům. V průběhu celého výzkumného šetření jsem deník a v něm uložené dokumenty rozšiřovala o poznámky a komentáře, které se mi v souvislosti s ním vybavily.

Ačkoli jsem sběr dat z terénního šetření prováděla bez pomoci nahrávacích zařízení, zůstalo velké množství mnoho zbytkového materiálu, který jsem pro závěrečnou analýzu

nevyužila. K nalezení informací týkajících se výzkumných otázek jsem následně využila metodu **barvení textu** (Mioviský 2006, s. 211), která využívá viditelné odlišení segmentů od zbytku záznamů. Hledaným částem originálního zápisu jsem přiřadila zvolené barvy a těmi nalezené úseky zvýrazňovala. Barevná odlišení reprezentovala vymezená témata k jednotlivým otázkám, tedy kódy, kterými jsem tematické celky označovala. Barvení terénních poznámek zefektivnilo práci a umožnilo rychlejší orientaci v záznamech. Stejně tak jsem prostřednictvím metody barvení textu našla souvislosti panující mezi jednotlivými tématy, která se navzájem prolínala.

Takto od sebe barevně odlišené pasáže jsem sdružovala do tematických skupin a tvořila z nich tzv. **trsy** (techniku vytváření trsů popisuje Miles, Huberman 1994). A následně je graficky zpracovala do tabulek usnadňujících práci a orientaci s daty. Tento zestručněný zápis s vypsanými jevy jsem používala k vyhodnocení závěrečné zprávy (viz příloha č. 3). Zároveň se zpracováním dat jsem prováděla jejich **analýzu**, která jako samostatný krok následovala po přípravě potřebného podkladu. Syntézu těchto dvou procedur jako přirozený průběh zpracování dat uvádí Mioviský (2006, s. 209).



*Obrázek 5: Postup při zpracování dat*

*Zdroj: vlastní*

## 4.6 Etika výzkumu

V celém procesu výzkumného šetření jsem postupovala v souladu s etickými zásadami, které ve svých publikacích zaměřených na metodiku výzkumu uvádějí například (Švaříček, aj. 2012, s. 43, 44; Hendl 2016, s. 157–159; Mioviský 2006, s. 280–291). Autoři se shodně vyjadřují k otázce etiky jako k souboru mravních pravidel, podle kterých má celý výzkum probíhat a tím zajistit jeho **kvalitu** a **platnost**, jak bylo řečeno v teoretické části práce. Vlastní zformulované body etických pravidel lze nalézt na stránkách jednotlivých českých i zahraničních asociací blíže, viz (ČAPV, BERA, APA).

V průběhu celé práce jsem dodržovala následující body:

- zajištění oficiálního povolení pro vstup do terénu
- transparentnost záměrů
- plná informovanost účastníků výzkumu
- získání souhlasu pro provedení pozorování a rozhovoru

- zajištění anonymity účastníků výzkumu podle zákona č. 101/2000 Sb, o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů o ochraně
- plné respektování rozhodnutí učitelů a jejich požadavků
- segregace citlivých dat
- důstojné vystupování a chování
- formálnost zevnějšku, dodržování *dress code*
- zaznamenání změn, úspěchů i neúspěchů do výzkumného deníku
- adaptace do místní kultury
- zajištění bezpečnosti – nedostala jsem se do nebezpečné situace a nevystavila jsem nebezpečí ani pozorované osoby

#### 4.7 Analýza získaných dat

V předchozích kapitolách práce byly uvedeny předpoklady předcházející zahájení výzkumnému šetření, dále byl charakterizován vybraný výzkumný vzorek a popsán proces získávání dat. Po představení této části práce je nyní možné přistoupit k samotnému vyhodnocení zpracovaných dat, které je stěžejní částí této práce. Miles a Huberman (1994, s. 147) shledávají **kvalitativní analýzu** (*qualitative analysis*) jako mocnou metodu umožňující posuzování a hodnocení příčinnosti (*causality*). Prostřednictvím kvalitativního přístupu ve výzkumu lze dosáhnout sledováním spletité sítě souvislostí a determinantů vstupujících do sledovaného fenoménu a to nejen v daném okamžiku, ale i minulosti, kdy se dají objevovat jejich relace, cykličnost a evoluce.

Povahu údajů možných k využití ke komparaci jsem posuzovala podle vymezených **kritérií** z teoretického základu práce. K následnému určení poznatků jako hledaných jevů do závěrečné zprávy jsem využívala tvrzení, která svými parametry zajišťovala pravdivost posuzovaných jevů. Vytvořené skupiny označené písmeny A, B reprezentují pro potřeby práce dvojice učitelů podle národnostní příslušnosti.

Definování jevů jako shodné:

- **Pozorovaný jev ze skupiny A se nalézá v zachycených jevech ze skupiny B a opačně.**

Definování jevů jako rozdílné:

- **Pozorovaný jev ze skupiny A se nenalézá v zachycených jevech ze skupiny B a opačně.**

- **Pozorovaný jev ze skupiny A neodpovídá zachyceným jevům ze skupiny B a opačně.**
- **Pozorovaný jev ze skupiny A odpovídá zachycenému jevu ze skupiny B, ale liší se jeho intenzitou nebo jinými způsoby.**

U zachycených jevů neodpovídajících ani jednomu z těchto bodů, nebyla prokázána obecně platná specifika a nebylo možné je klasifikovat jako jasně rozdílné mezi skupinou českých a polských učitelů. Data, která prošla analýzou, jsou syntetizací získaných údajů ze všech dostupných zdrojů, ze kterých jsem čerpala. V doplňujících ukázkách jsou nejmarkantněji zastoupeny komunikační segmenty pocházející z hlavních výzkumných metod, kterými bylo **zúčastněné pozorování** a **polostrukturovaný rozhovor**. Poznatky zachycené prostřednictvím doplňujících metod byly využity převážně při závěrečné interpretaci.

V průběhu vyhodnocování údajů se střetávala moje osobní zkušenost z pozorování s pořízenými záznamy ve výzkumném deníku. V tuto chvíli byla patrná rozdílnost mezi **subjektivním** a **objektivním** pohledem na zkoumaný jev, ačkoli se dle Hendla (2016) a Miovského (2006) v kvalitativním výzkumu připouští jistá míry subjektivity zapisovatele již při samotném záznamu dat, jak již předkládám v teoretické části práce.

Po uvedení strategie hodnocení a třídění získaného materiálu pro výzkumné šetření pokračuji analýzou těchto dat. V následující části práce odpovím na jednotlivé položené výzkumné otázky. Interpretace sledovaných jevů je doplněna příklady z provedeného pozorování v terénu.

### **1. Jaké shody a rozdíly můžeme pozorovat v komunikaci mezi učitelem a žákem na polské a české primární škole?**

Dlouhodobým pozorováním na obou základních školách jsem našla opakovaně se vyskytující komunikační prostředky, které ve svých projevech vybraní učitelé využívají. Shodně uplatňované komunikační nástroje a postupy zachycené nezávisle na sobě u všech pozorovaných učitelů tvořila **specifika** jazyka na 1. stupni ZŠ. Jedním z těchto bodů bylo **oslovování žáků** zdvořilými osobními jmény, častý výskyt deminutiv předmětů a citoslovcí v projevu žáků i učitelů, které bylo v případě vyučujících záměrnou součástí spisovného projevu.

Učitel 1: „*Karolinka dzisiaj ma niebieską koszulkę.*“

„*Karolínka má dneska modré tričko.*“

Učitel 3: „*Příští týden pojedeme na výlet. Máte ještě někdo korunky na zaplacení?*“

Užívání zdvořilých probíhalo nenucenou formou jako **přirozená součást** projevu učitele a komunikace s žáky. Podle vyjádření dotázaných učitelů jsou tyto prvky samozřejmostí jejich komunikačního stylu v interakci s dětmi, a to především v prvních ročnících základní školy. Žáci a učitelé v rámci svého dorozumívání ve výuce i mimo ni uplatňují stejný komunikační prvek, kterým jsou právě deminutiva (především předmětů a jmen). Cesta dorozumívání jazykem blízkým žákům mladšího školního věku příznivě působila na tvorbu pozitivního vztahu žáka ke školnímu prostředí a vytváření třídního klimatu. Touto formou komunikace docházelo u žáků k opakovanému vyhledávání interakce s osobou učitele a zároveň fungovala jako motivace k práci a spolupráci ve výuce.

Podle výpovědí dotázaných učitelů všichni shodně uvedli, že své žáky oslovují výhradně křestními jmény, za která považují i jejich jiné podoby, jako jsou zdvořiliny nebo zkráceniny. Učitelé nevnímají rozdíl mezi běžnou formou jména žáka a její zdvořilinou či zkráceným tvarem. Všechny tyto uvedené formy považují za spisovné, vhodné pro komunikaci s žáky, v souladu se školním řádem, třídními pravidly a obecně je vnímají jako oslovování žáků křestními jmény. Tento způsob oslovování se projevuje jako komunikační standard. Na otázku způsobu oslovování svých žáků projevily dotázané vyučující na české škole mírné podivení pramenící ze zamyšlení nad odlišnou možností od zavedeného standardu křestních jmen.

Výzkumník „*Jak běžně oslovujete své žáky?*“

Učitel 3: „*A jak bych jim měla říkat? (úsměv) Žáky oslovuji křestním jménem ...*“

Výzkumník „*Jakimi słowami zwykle zwraca się Pani do swoich wychowanków? To znaczy jak Pani nazywa dzieci.*“

„*Jak oslovujete své žáky? Tedy, jak dětem říkáte?*“

Učitel 2: „*Mówię do nich moje dzieciątka, moje kochane dzieci.*“

„*Říkám jim moje děťátka, moji miláčkové (milované děti).*“

Výzkumník: „*Ale pięknie. A czy zwraca się Pani do nich po imieniu?*“

„*To je hezké. A oslovujete je jménem?*“

Učitel 2: „*No tak. Zawsze tylko po imieniu.*“

„*No, ano. Vždycky jenom jménem.*“



Zvláštností projevujících se u obou učitelů na polské základní škole je oslovení žáků prostřednictvím jiného označení nežli osobními jmény, a to názvy zvířat, zájmeny či jinými osobami. Učitelé se v případě oslovení žáků těmito způsoby nachází v blízkosti daného žáka, se kterým komunikují, nebo s ním udržují oční kontakt, aby bylo zřejmé, ke komu právě mluví. Žáci jsou na jiné oslovení nežli křestními jmény zvyklí a reagují na ně. Výše uvedený způsob oslovení se také projevuje v komunikaci mezi pedagogickými a nepedagogickými pracovníky školy jako jazyková zvláštnost polského jazyka. Užívání zdrobnělých slov a jmen žáků v projevu učitelů působí s autoritativním a důrazným projevem učitelů obsahujícím časté imperativy pro pozorovatele poněkud nesourodě.

Učitel 1: „*Sluchaj żabko, piszemy tutaj coś innego.*“  
„*Poslouchej, żabičko, sem ale máme psát něco jiného.*“

Učitel 2: „*Dzieciątko co ma być napisane?*“  
„*Děťátko, co sem máme psát?*“

Jako další příklady oslovení žáků jinými názvy než křestními jmény mohu uvést: *kochani* (doslova „milování“) nebo *slonko* (sluníčko). I u hromadného oslovení se učitelé k žákům obraceli pomocí citově zabarvených slov.

Učitelka 2: „*Moi drodzy. Moi drodzy! Proszę usiądź!*“  
„*Drahouškové (moji drazí). Drahouškové! Sednout, prosím!*“

Oslovené učitelky na české základní škole používají hromadná oslovení všech dětí podle příslušných ročníků, ve kterých se žáci právě nacházejí. Nejčastěji k tomuto typu oslovení přistupují na začátku výuky nebo před oznámením důležitých informací pro všechny žáky jako je zápis do „úkolníčků“ nebo zadání nové práce. Přestože se v komunikaci s žáky pozorovaných učitelek na české základní škole pravidelně hromadné oslovení třídy objevuje, v rozhovorech tuto formu oslovení ani jedena z učitelek nezmiňuje.

Učitel 3: „*Tak, druháčkové, připravte si aktovky a půjdeme do tělocvičny.*“

Výzkumník: „*Jak dětem říkáš? Jak je oslovuješ?*“

Učitel 4: „*Jménama. Hodně jim říkám třeba Magdalenko nebo Pěťo, nějak hezky. Jsou to moji prvňáčkové ... a to k tomu tak nějak patří. Ale zase když nevnímaj nebo zloběj, tak jim říkám i příjmením! (úsměv) Ale to málokdy.*“

Při porovnání vzájemného oslovování mezi učiteli a žáky se projevují rozdílnosti ze strany žáků k učitelům na polské škole. Žáci na pozorované české škole jsou vedeni k oslovování svých vyučujících formou paní učitelko/pane učiteli. Na polské škole se toto oslovení vůbec neobjevuje. Žáci zde své vyučující oslovují titulem paní/pane a jejich křestním jménem nebo příjmením. Oslovování, které je na české škole zvykem, není pro polské žáky ani učitele přirozené. Užívání osobních jmen k oslovování učitelů souvisí s pozorovanou tendencí k vedení samostatnosti u žáků v polských třídách. Podle učitelů se jedná o vyjádření přirozenosti. Rovnost má panovat ve vztahu žáků s učitelem stejně tak jako mezi žáky, kteří se jmény běžně oslovují. Zároveň se k tomuto bodu souhlasně učitelky na polské škole vyjádřily tvrzením, že jsou pro žáky pomocnou osobou na jejich cestě k poznávání a ve výchovně vzdělávacím procesu nezastávají vedoucí roli.

Výzkumník *„I jak dzieci zwracają się do Pani?“*

*„Jak oslovují děti Vás?“*

Učitelka 1: *„Zwykle wolają Pani Nowak albo Pani Katarzyna.“<sup>3</sup>*

*„Běžně mi říkají pani Nováková, nebo pani Kateřino.“*

Výzkumník *„Chciałabym spytać się, jak zwracają się uczniowie do Pani?“*

*„Chtěla bych se zeptat, jak Vás děti oslovují?“*

Učitel 2: *„Też po imieniu.“*

*„Také jménem.“*

Výzkumník: *„Nie mówią do Pani: Pani nauczyciel?“*

*„Neříkají Vám: paní učitelko?“*

Učitel 2: *„O, nie! Tak nie.“*

*„O, ne! Takhle ne.“*

Nezávisle na způsobu vzájemného oslovování účastníků pedagogické komunikace (učitel–žáci) v pozorovaných případech všech vybraných tříd projevují žáci učitelům patřičnou úctu dodržovaným vykáním, které se zakládá na společenských konvencích a školním řádu. Do dorozumívání žáků a učitele se také promítá zvláštnost polského jazyka, kterou je časté užívání slova *„proszę“* (prosím), sloužícího jako zdvořilostní forma při žádostech i pokynech.

Žák: *„Proszę Paniu ... Pani Nowak, Karol nie robi co jest powinien!“*

*„Prosím Vás ... pani Nowak, Karol nedělá, to co má!“*

---

<sup>3</sup> Jména jsou fiktivně vytvořena pro potřeby práce

Na otázku, zda se v komunikaci mezi učitelem na polské základní škole a jejich žáky objevuje odlišná forma oslovování, projeví obě dotázané vyučující velký údiv a silné popření jiné varianty oslovování pedagogů, jako je například titulování zastávanou funkcí v rámci školy učitelka/učitel. Nepovažování této formy oslovování za přirozenou a vhodnou v sobě odráží výše uvedený názor z rozhovorů, vyplývající z postavení učitele ve třídě a jeho role ve výchovně vzdělávacím procesu. Sami učitelé se označují za průvodce žáků na jejich cestě ke vzdělání, jejich pomocníky. Staví se do pasivní role, zatímco žák přebírá iniciativu a aktivitu, ke které je soustavně veden.

Z dlouhodobého pozorování tříd dále vyplývá, že se na české a polské škole vzájemně rozlišuje způsob získávání slova ve třídě. Pro polské žáky je přirozená spontánní mluva po vyzvání učitelem bez předepsaných verbálních či neverbálních signálů, zatímco u českých žáků probíhá hlášení se o slovo formou zvednutí ruky. Podle tvrzení v rozhovorech učitelé **polské** základní školy nepovažují hlášení se (zdvih ruky) za povinnost ve výuce, přestože je tento bod ukotvený ve **třídních pravidlech** obou tříd. Ačkoli učitelé po dětech striktně vyžadují chování podle třídních pravidel, dávají žákům volný prostor k projevu, pokud jsou pro to dodrženy podmínky. Na zdvihání ruky upozorňují žáky ve chvíli, kdy dochází k poklesu pozornosti a porušování těchto pravidel. Ve stejné situaci upozorňují na přestupky vůči pravidlům i učitelé na **české** škole. Ve výstupu učitele se stále projevuje shovívavost vůči žákům k nácviu společenských a školních pravidel pro děti mladšího školního věku, které častokrát na pravidla nevědomě zapomínají a promlouvají spontánně. Podle výpovědí z rozhovorů jsou si učitelky na české škole této skutečnosti vědomy.

Učitel 1: „*Co to jest? Zobaczcie i zdecydujcie.*“

„*Co to je? Podívejte se a rozhodněte.*“

Žáci: „*Može to ...*“

„*Možná to je ...*“

Učitel 1: „*O, ale zglaszamy sie! Taka była umowa!*“

„*O, ale hlásíme se! Tak jsme se domluvili!*“

Žák: „*Dvacet pět!*“

Učitel 4: „*Ano, bylo to správně, Péťo, ale hlásíme se.*“

Výsledky analýzy dat poukazují na shodnost u všech čtyř pozorovaných učitelů při poskytování **zpětné vazby** (*feedback*). Jednotlivé podoby zpětnovazebního procesu byly zachyceny jako specifikum charakteristiky učitele, ale opět byly u skupin národnostně odlišných učitelů nalezené periodicky se vyskytující jevy, kterými došlo k definování stereotypů v pedagogické komunikaci. Obecně lze říci, že učitelky polské školy ve svém

projevu akcentují upozornění žactva na chybnost, kritiku práce, užívají ironii a celkově uplatňují **negativní přístup** promítající se do evaluace žáků. Žáci na tyto projevy reagují sklopením hlavy, přerušením očního kontaktu s učitelem a zdržením se komentáře, nebo naopak slovním nesouhlasem, který je učitelem ukončován a není vyslyšen.

Učitel 1: „*Czy ty mi rozumiesz?! Coś rysujemy niepotrzebności?!*“  
„*Rozumiś mi? Copak máme kreslit hlouposti?!*“

Učitel 2: „*To ja mam być duchem świętym, że bym wiedziala?!*“  
„*Já mám být snad duchem svatým, abych to věděla?*“

Učitel 1: „*Hej! Od wyrwania tu jestem ja!*“  
„*Hej! Na křičení jsem tu já!*“

Vyjadřování učitelů na polské základní škole je specifické vyšší hlasitostí běžného projevu ve výuce, častým užíváním imperativu (rozkazovacího způsobu sloves) a nečekanými změnami intonace hlasu. Rychlých a opakovaných změn v hlase vyučujícího si žáci všimají a toto počínání vnímají jako negativní reakci na dění ve třídě a své chování. Podle výpovědí z rozhovorů považují vyučující tyto kroky za správné, nutné, v souladu se školním řádem a potřebami žáků (souvisí s výše uvedeným vyjádřením učitelů, týkajícím se vedení žáků k individuálnímu a aktivnímu přístupu ke svému vzdělávání). Na druhé straně učitelky na české škole zaujímají ve věci užívání hlasitého projevu odlišný postoj. Podle jejich tvrzení považují zvyšování hlasu za nevhodnou formu komunikace s žáky vedoucí k vyčerpání učitele a neřešení situace, jakou je například hluk ve třídě nebo nepozornost žáků. Učitelé tvrdí, že násilné přehlušování hluku žáků vede pouze ke zvýšení ruchu ve třídě, k vyčerpání učitele a celkově hodnotí tuto strategii řešení nekázně ve třídě jako neefektivní a záměrně ji ve své výuce neuplatňují.

Výzkumník: „*Jak to děláš, když děti hlučí nebo zlobějí?*“

Učitelka 3: „*Já mluvím pořád stejně, málokdy na ně zvýším hlas. Musí se ztišit a poslouchat, aby věděly, co se děje.*“

Učitelka 4: „*Nejde je pořád překřikovat. To by člověk za chvíli přišel o hlas.*“

Poskytování zpětné vazby provádí pozorované učitelky na české základní škole nejčastěji prostřednictvím mluveného komentáře a nonverbálními znaky (kývání hlavou, pohyby rukou). Ve verbálním projevu kladou důraz na pozitivní stránku sdělení pro skupinu

i jednotlivce a jejich výpovědi obsahují konkrétní věc, za kterou žáci zpětnou vazbu dostávají. Při kontrole práce se učitelé záměrně s dotazy obrací k danému žákovi nebo třídě za účelem kolektivního uvědomění a reflexi zadaných úkolů.

Učitelka 4: „*To mám ale šikovné děti!*“ (úsměv)

Učitelka 3: „*Dneska píšeš moc hezky, to tě chválím.*“

Učitelka 3: „*Děti, co jsme si říkali, že máme udělat?*“

Projevy oslovených učitelů z vybraných zemí se vzájemně liší i v oblasti nonverbální komunikace, ve fyzickém kontaktu učitelů s žáky. Skupina učitelů české školy udržuje s žáky kontinuální tělesný kontakt polohováním, přisouváním do lavic, organizací pomůcek na lavici, demonstrováním správného úchopu psacích pomůcek, uchopením za ruku žáků při společných aktivitách (zapojení učitele), pohlazením po vlasech a zádech nebo doteky na rameno jako prostředek k upoutání pozornosti. U druhé skupiny učitelů polské základní školy došlo během pozorování k zachycení fyzického kontaktu s žáky pouze v případě doteku na hlavě nebo rameni signalizujícím vyžadovanou pozornost a letmé obemknutí kolem ramen při konzultaci osobních záležitostí s žákem, oba případy však málo vyskytující se (*low-frequency*).

Dalším bodem v oblasti nemluvené komunikace bylo zapojení tělesného schématu učitele do průběhu výuky, tedy jeho pohyb po třídě. Centrem působení učitelů na polské škole byla jejich katedra, po případě prázdná lavice vedle dveří nebo v zadní části třídy, kam se učitelé uchylují během aktivit žáků nebo kontrolování sešitů. Nejčastěji se učitelé pohybují před tabulí a v prostřední uličce mezi lavicemi. U učitelů na české škole se projevuje větší fyzická aktivita, kdy se v průběhu hodiny vyučující často pohybují z místa, střídají pozice a prochází mezi lavicemi žáků při průběžné kontrole jejich práce. Vyhledávaným místem učitelek české základní školy je přední část třídy, zády k tabuli, čelem k žákům. V případě učitelek na polské škole třídy se jedná o místo po straně třídy, odkud práci třídy pozorují. Učitelé obou skupin totožně přistupují čelem k záďům sedících žáků, v mírném předklonu sledují žakovskou práci a prstem ruky podle potřeby ukazují do sešitu. Tímto výčtem bodů verbální a nonverbální pedagogické komunikace bych oddíl odpovídající na první výzkumnou otázku ukončila a přistoupila k otázce druhé.

## 2. Jak učitelé v komunikaci k žákům zohledňují individuální zvláštnosti jedince?

### a) Jaké nástroje a prostředky v komunikaci se žáky uplatňují?

### b) Jakým způsobem učitel na 1. stupni předchází rušivým projevům ve výuce a jak je a následně řeší?

Na tuto členitou otázku se snažím odpovědět celistvě, jelikož i samotné výsledky výzkumného šetření se navzájem prolínají. Zvláštnosti spojené s individualitou žáků se u pozorovaných učitelů v obou školách projevují při oslovování žáků, práci s nimi a při řešení nečekaných situací. Z důvodu lepší orientace v materiálech si druhou podotázku druhé výzkumné otázky dále rozčleňuji na dva menší segmenty samostatně mapující téma ruchu ve třídě. První část sleduje okruh procesů předcházejících ruchu ve třídě a druhá pak jejich následnému řešení. Parcelace otázky umožňuje rychlejší práci s textem a vytvoření dvou souborů využitých k interní komparaci v rámci jedné otázky.

Analýzou získaného materiálu vyplývá, že učitelé na české i polské škole shodně uplatňují **vlastní** osvědčené komunikační postupy, které s drobnou transformací užívají jako prevenci předcházení ruchu ve výuce i k jeho následnému řešení. Jednotlivé metody tedy od sebe nelze nějak striktně oddělit, jelikož se navzájem prolínají. Příkladem těchto víceúčelových metod je odkazování na školní a třídní pravidla, ke kterým se dle potřeb a osobního uvážení učitelé odvolávají. Ve svých výpovědích se však dotázání učitelé k dodržování uvedených norem vyjádřili jako k samozřejmosti, kterou je v ohledu chodu třídy téměř zbytečné zmiňovat. Dle jejich názoru, ze samotné přítomnosti dětí ve škole plyne automatické dodržování zásad vzdělávacího zařízení. Dále projevují důvěru chovající k žákům, kteří dle jejich tvrzení vědí, jak se mají chovat a zároveň si uvědomují i sankce, které po jejich případném porušení následují. O existenci třídních pravidel se učitelé vyjadřovali převážně ve spojitosti s žákovskou kázní. K připomínání třídních pravidel přistupují především ve chvílích jejich hrubého porušování a narušování výuky. Dále do kontextu učitelky uvedly třídní pravidla z 1. ročníku, která jsou ve třídě dlouhodobě vyvěšena. Při pozorování třídní výzdoby druhých ročníků během terénního šetření, je patrné, že sepsaná pravidla se zde již nevyskytují, což vyjadřuje výše uvedený názor oslovených učitelek o zvnitřnění zavedených pravidel žáky a nepotřebnosti fyzické podoby, která vede k jejich odstranění.

Učitel 2: „*Generalnie nie wymagam żadnej reguły. Zależy od sytuacji i lekcji. Czasami mówię że by: podnosić rączki. Ale czasami mamy także wolne godziny, to pytam się ich i oni odpowiadają spontanicznie, bez zgłaszania się. To nie jest potrzebne, więc nie muszą.*”

*„V zásadě po nich žádná pravidla nechci. To záleží podle situace a hodin. Někdy jim řeknu, aby se hlásili. Ale někdy zase máme volné hodiny, kdy se jich ptám a oni mi spontánně odpovídají a nehlásí se. To není potřeba, takže nemusí.“*

Výzkumník *„A vy nemáte žádná pravidla? Ve třídě jsem je neviděla. Ale vy je máte z první třídy, ne?“*

Učitelka 4: *„Ale to jo ... máme je. To ale stačí jen občas připomenout. Jinak je to pořád to samé.“*

Učitel 3: *„Prosím, přestaňte mi lézt poté lavici, víte, že to je moje pracoviště a nemáte mi po tom lézt.“*

Shodným výsledkem z terénního šetření na české i polské škole se ukázalo zařazování rytmického a hudebního podkladu (říkadla, písničky) do výuky jako metody k navození příjemné atmosféry, zklidnění, odpočinku nebo aktivizaci. S tím rozdílem, že se těchto hudebně pohybových aktivit společně s žáky účastnili pouze učitelé na české škole. Učitelé souhlasně vyjádřili uvědomovanou potřebu hudebně pohybových aktivit pro děti za účelem změny pracovní pozice a činnosti, které jsou prevencí před vznikem rušivých jevů ve výuce. U druhé skupiny učitelů se zapojení do aktivit s žáky neprojevovalo. Podle výpovědi v rozhovorech nahrávku ve výuce využívají také, obvykle ale jako zvukový signál upozorňující žáky na blížící se konec přestávky.

Učitelka 2: *„Na przykład dzień zaczynamy spokojnie z piosenką. Włączam kasetę i śpiewamy.“*

*„Třeba den začínáme klidně s písničkou. Zapnu kazetu a zpíváme.“*

Učitelka 4: *„Děti si u toho odpočinou, baví je to, učí se to tím a opakujeme. Prostě se s nimi pořád hýbat, jinak jim padá pozornost a nebaví je to.“*

Pozorováním tříd jsem zaznamenala opakovaně se projevující situace ve výuce, kdy docházelo ke zvyšování ruchu a poklesu pozornosti žáků. Případem, kdy ke zmíněným bodům dochází, je zahajování nové aktivity v hodině. Rozhodující roli při nárůstu či poklesu hluku hraje podoba instruktáže, kterou učitel před zahájením aktivity podává. Učitelé na české škole uplatňují postup, kdy si nejprve vyžádají pozornost všech žáků prostřednictvím pevného pohledu, odmlky ve výkladu nebo gestem a teprve následně opakovaně přednesou jasné a přesné zadání. Těmito kroky záměrně docilují snížení ruchu ve třídě a nastolení kázně zvyšování hlasu nebo překřikování. V případě druhé skupiny učitelů jsem pozorovala odlišný

postup. Vyučující na hluk nebo nepozornost žáků instinktivně reagují zvýšeným hlasem, syčivými zvuky nebo údery o nábytek.

Při předcházení rušivých jevů a strategiích jejich řešení se mezi sledovanými soubory tvořících dvojice učitelek na české a polské základní škole vyskytují odlišnosti. Prostředky využívané učiteli ke snižování ruchu ve třídě se rozlišují v **typech** využívaných prostředků, jejich **intenzitě** a **míře** využívání. Z výsledků pozorování vyplývá, že situace vyhodnocené učitelem jako vyžadující zásah jsou ovlivněny učitelovou zkušeností, schopností řešit problematické situace a jeho **emocionálním rozpolžením**. V průběhu terénního šetření na polské základní škole se u obou pozorovaných učitelek projevovalo opakované intenzivní emocionální zasažení charakteristické nečekanou změnou nálad a impulzivitou. Náhlé změny v chování doprovází hlasitý projev a výrazné neverbální vyjadřování jako prudké vstávání ze židle nebo údery o nábytek. Oslovené učitelky tvrdí, že považují formu svého chování vůči žákům za správné a volený způsob pedagogické komunikace za vhodný a žádoucí prostředek pro dosahování vytyčených pedagogických cílů. Zvýšení hlasu a důraznost v projevu shledávají nutností pro zjednání pořádku ve třídě, průběh výuky, vzdělávání žáků a jejich budoucnost.

Učitelka 2: „*Czasami podnoszę głos jak jest taka potrzeba, bo nie da rady inaczej.*”

„*Když je potřeba, tak někdy zvýším hlas, protože to jinak nejde.*“

Specifikem pedagogické komunikace pozorovaných učitelek na polské škole je uplatňování zvukových metod, jejichž cílem je **přehlušit** panující ruch ve třídě a vytvořit přijatelné pracovní podmínky. V průběhu výuky kladou vyučující důraz především na řešení ruchu ve třídě a kázeňských přestupků a nižší na prevenci. Obě dvě vybrané pedagožky k nastolení pořádku používají **tleskání**, **silné údery** o nábytek nebo tabuli a **tišení** syčivými zvuky. Naproti tomu učitelky na české škole inklinují k využívání jmenovitého **oslovení žáka**, **přerušeni** výkladu a přímého **pohledu** bez dalšího komentáře.

Náhlé změny v chování a používání důrazných tišících metod se u druhé skupiny učitelek na české škole opakovaně neprojevují. Nonverbální projev učitelek je charakteristický čitelností a četností mimických a gestických prostředky. Výraz se proměňuje v souladu s probíhajícím děním a obsahem verbálního projevu.

Všechny oslovené učitelky se shodně vyjádřily k tématu ruchu ve třídě souvisejícímu s předcházejícím bodem sledujícím oslovování mezi učiteli a žáky. Mezi těmito body je souvislost. Zamezení nepozornosti žáka nebo ruchu ve třídě učitelky dle výsledků z pozorování a výpovědí z rozhovorů uplatňují při oslovení žáků **modifikaci** jejich křestních



jmen oproti obvyklé formě. Pro upozornění žáka na nevhodné chování je učitelky oslovují jejich jménem nepozměněnou formou na místo obvyklých zdrobnělin. Dvě z vybraných učitelek dále uvedly, že se v krajních případech k žákům obrací **příjmením**, ale toto tvrzení se během pozorování nepotvrdilo.

Výzkumník „*Jak zwykle zwraca się Pani do swoich wychowanków?*“

„*Jak běžně oslovujete své žáky?*“

Učitelka 1: „*Imienami. Imieanami zawsze. Ale jak mnie ktoś zestresuje, to zwracam się do nich nazwiskami i wtedy wiedzą, że jest źle.*“

„*Jména, vždycky jen jmény. Ale když mě někdo rozzlobí, tak jim říkám příjmením a to už vědí, že je zle.*“

Výzkumník: „*Aha, to oni już wiedzą, że coś się stało.*“

„*Aha, takže v tu chvíli vědí, že se něco stalo.*“

Učitelka 1: „*No tak, bo zawsze mówię po imieniu jak na przykład: Szymek albo Paweł. Ale jak nie robią co mają zrobić albo nie interesują się tablicą, to mówię do nich po nazwisku.*“

„*No ano! Protože jim vždycky říkám jménem, třeba Šimone nebo Pavle. Ale když dělají něco, co nemají, anebo se nedívají na tabuli, tak jim říkám příjmením.*“

Výzkumník „*I co potem Pani robi, gdy dzieci zachowują się głośno i są niegrzeczne?*“

„*Co potom děláte, když děti křičí a zlobí?*“

Učitel 1: „*Tak samo jak właśnie przed chwilą mówiłyśmy. Jak ktoś mnie rozzłości to może też go zawołać po imieniu.*“

„*To stejné, o čem jsme před chvílí mluvily. Volám na ně příjmení, když mě někdo rozzlobí.*“

Učitel 1: „*Jak zatlaskam albo gwizdnę to muszą być cicho. A jak dalej stoję z założonymi rękami i patrzę na nich, to wiedza, że zachowują się niewłaściwie. I to chyba wszystko.*“

„*Musí být potichu, když zatleskám nebo zapískám. A když dál stojím se založenýma rukama a dívám se na ně, to vědí, že se chovají, jak nemají. A to je asi všechno.*“

Další využívanou komunikačním metodou pro zamezení růstu hluku a nekázně ve třídě je přerušování výkladu, pohled s tichem a čekáním na zpozorování třídy s očekávaným zachycením tohoto symbolu třídou, čekání na reakci žáků a změnu v nevhodnosti žakovského chování. Skupina učitelek na polské škole volí zpravidla důrazné jmenné upozornění žáka.

Ačkoliv se v průběhu analýzy materiálu objevilo několik metod a strategií, které učitelky využívaly k ukončování nekázně ve třídě a řešení rušivých jevů, v rozhovorech zmínily pouze 1–2 z nich. Všechny dotázané učitelky nezávisle na sobě shodně tvrdily, že čekání na ticho a důrazný káravý pohled jsou účinné kroky jejich strategie.

Učitelka 3: „*Ono někdy nemusíš ani nic říct, stačí jen pohled. Takhle se podíváš ... a je ticho, protože ví, že udělali něco, co neměli.*“

Výzkumník „*I wtędy, co robi Pani, gdy dzieci zachowują się głośno i są niegrzeczne?*”

„*A co tedy potom děláte, když děti vykřikují a zlobí?*”

Učitelka 2: „*To stoję. Patrzę. I czekam lub robię przerwę.*”

„*Tak to stojím. Divám se. Čekám nebo dělám pauzu.*”

Učitelka 2: „*Co dalej? Dalej jest głośno jak wychodzimy z klasy, bo zmieniamy sale. To zostaje i czekam. Ja (ukázala prstem na sebe) mogę na korytarzu czekać czterdzieści pięć minut. Ale jak nie będą pracować na komputerze, to nie będą robić dziś nic. To sami muszą zdecydować, czego chcą więcej i co chcą robić.*”

„*A co dál? Dál je hluk, když jdeme ven ze třídy nebo měníme učebny ... To zůstanu stát a čekám. Já (ukázala prstem na sebe) může na té chodbě stát čtyřicet pět minut. Ale to potom nepůjdou na počítače a nebudou dneska nic dělat. Sami se musí rozhodnout, co chtějí víc a co chtějí dělat.*”

Zohlednění individuálních zvláštností jedince v pedagogické komunikaci se projevuje převážně v souvislosti s řešením neočekávaných situací ve třídě a kázeňských přestupků. U jedné z pozorovaných polských vyučujících se individuální přístup projevuje také při vítání žáků z 1. ročníku na začátku dne. Vyučující stojící ve dveřích třídy se s každým žákem osobně přivítá. K volbě formy přivítání žáci používají vytvořenou tabulku se čtyřmi obrázky nalepenými na stěně vedle vstupu do třídy. Zvolené obrázky symbolicky zastupují různé způsoby komunikace, kterými se žák může s učitelem přivítat. Dotekem na vybraný obrázek žák libovolně vyjadřuje preferované přivítání s učitelem, které vyučující na jeho žádost provádí. Symboly představují plácnutí rukou, potřesení rukou, objetí nebo vlastní nápad. Stejně tak jako mají žáci právo výběru, mohou se také dobrovolně netradičního vítání vzdát a pozdravit se s vyučující klasickou ústní formou. Výše uvedený způsob ranního rituálu vítání se v dalších třídách nevyskytoval. Forma vítání se shoduje v 1. a 2. ročníku na české škole. Pozorované učitelky vítají své žáky jmenovitě při vstupu do třídy a udržují spolu oční kontakt, popřípadě dodávají krátký komentář či otázku spojenou s osobou žáka.

Žák: „Dobrý den.“

Učitelka 3: „Dobré ráno, Kyliánku. Je ti už dneska lépe?“

Žák: „Ano, ale ještě půjdu k paní doktorce.“

Shodné způsoby oslovování či vítání žáků při příchodu do třídy se u druhé skupiny učitelek na polské škole neprojevily. Obě dvě učitelky postupují odlišně na základě svých preferencí, zkušeností a udržování profesionálního odstupu od svých žáků. Při porovnání pedagogické komunikace v obou pozorovaných 1. ročnících na polské i české škole je přístup třídních vyučujících k žákům emočně zbarvenější a hravější než ve 2. ročnících. Jako důvod tohoto záměrně „mateřštějšího“ chování uváděli vyučující tvorbu pozitivní vztahu žáků ke školnímu prostředí a podporu snadnějšího přestupu z předškolního vzdělávání, jak bylo zmíněno v odpovědi na první výzkumnou otázku. Z pozorování chování vybraných učitelek vyplývá, že učitelky na české škole přistupují k žákům ve třídě jako ke skupině jednotlivců s individuálními potřebami a specifickými vlastnostmi. Učitelky na polské škole vnímají žáky jako celistvou skupinu a jeden organismus.

V průběhu dlouhodobého pozorování se v projevech učitelek na české škole projevil opakovaně se vyskytující komunikační a výuková metoda, kterou je pravidelné pokládání otázek a společné hledání odpovědí. Záměrem je kontrola žákovské práce, průběhu výuky a nabízení pomoci žákům.

Učitelka 4: „Vojtíku, co se stalo?“

Žák (mlčí)

Učitelka 4: „Opravdu ode mě nic nepotřebuješ?“

Žáci na české škole dostávají od učitelů **prostor k vyjádření** a podání vysvětlení svého chování. Za nastalé situace přebírají zodpovědnost daní žáci a přístup třídních učitelů jim umožňoval říci komentář a zároveň jejich vlastní zhodnocení situace a svého chování učitel očekává. V případě pozorování řešení nečekaných situací a problémů vznikajících při výuce se učitelky na české škole projevují jako trpělivé a klidné. Právě tyto vlastnosti považují oslovené učitelky za hlavní zásadu a potřebu k výkonu své práce. Dialogická řešení žáků a učitelů probíhají soukromě i za pozornosti zbytku třídy, který ovšem do rozhovorů nezasahuje.

Učitelka 3: „To je v pořádku, Filípku. Říkali jsme si, že se přeci nic neděje. To se stane, ale to jsou chyby z nepozornosti, musíš se víc snažit. Podívej se, jak to mají ostatní a co jsi to udělal ty. Ted' jsme řekli, že se to má dělat jinak. Děti, my víme, že se nic neděje. Dávej si na to pozor.“

Učitelka 4: „*Wzmemme si kapesníček a fixku.*“

Žák: „*Cože? Ale ... já ho nemám!*“

Učitelka 4: „*A co máš udělat, Luky, než na mě takhle pokřikovat?*“

Žák: „*... ale já nemám kapesníček, já tady nebyl.*“

Učitelka 4: „*A co máš tedy udělat, než na mě takhle pokřikovat, hmm?*“

Pozorované polské učitelky takovýto postup neuplatňují. Řešením rušivého nebo nevhodného chování v průběhu hodiny i mimo něj vyučující okamžitě takovéto projevy ukončují bez nároku na komentář nebo odůvodnění svého chování. Podle vyjádření z rozhovorů učitelky svým žákům důvěřují a jsou přesvědčeny o jejich znalosti školního a třídního řádu. Pokud se žáci chování ve vymezených mezích, mohou spolu bez zásahu fungovat. Pokud žáci ustanovená pravidla svévolně překračují, následuje za chování důrazná sankce vedoucí žáka k uvědomění si přestupku a jeho nevhodnosti. Žák si je vědom svých práv a povinností, a z toho důvodu mu není umožněno podání vysvětlení porušení jasně vymezených hranic. Upozornění žáka na nevhodné chování nejčastěji probíhá jako okamžitá reakce učitelek před celou třídou. Následky chování se přenáší z daného žáka na celou třídu. K vyslechnutí žáka bez pozornosti ostatních spolužáků přistupují učitelky ve chvílích, kdy jejich přítomnost vyhledá sám žák a požádá o pomoc. Tyto rozhovory vedou soukromě bez pozornosti dalších žáků. Dále v případech, kdy si k sobě vyučující samy vybraného žáka zavolají. Prostor a nepřítomnost dalších osob žákovi zajišťují samy učitelky.

Učitelka 2: „*Szybko! Usiądnąc. Dost tego! Cichutko.*“

„*Rychle! Sednout! To už stačí! Tichoučko.*“

Učitelka 1: „*Chodź! Zgłosilaś przed chwilą. Olga, już nie dyskutuj!*“

„*Pojď sem! Před chvílí jsi vyrušovala. Olgo, už nepovídej!*“

Učitelka 2: „*Chodź tutaj do mnie. Chodź! Paweł, zapraszam.*“

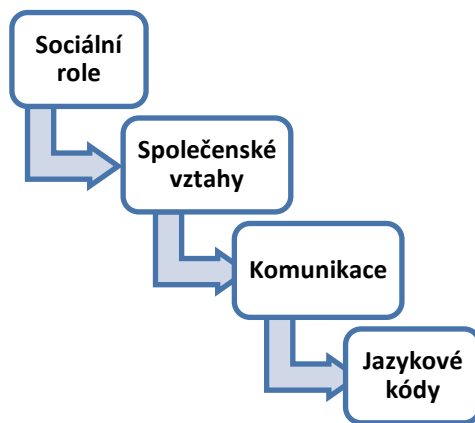
„*Pojď sem ke mně. Pojď! Pavle, no tak pojď.*“

Na okomentovaných příkladech z pozorování a polostrukturovaných rozhovorů předkládám odpovědi na druhou, zároveň poslední výzkumnou otázku a ukončuji tím analytickou část této práce. V následujících kapitolách zrekapituluji získané výsledky výzkumného šetření a zhodnotím přínos celé práce.

## SHRNUTÍ A DISKUZE

Z výsledků mého výzkumného šetření vyplývá, že podoba komunikace odehrávající se ve školní třídě je ovlivněna mnoha vlivy. Patří mezi ně například prostředí, sociokulturní podmínky, národní jazyk, sledované cíle ve výuce a charakter osob, které se interakce účastní. Ve sledovaném školském prostředí se jedná o třídního učitele a jeho žáky. Forma a prostředky pedagogické komunikace jsou **syntézou** osobitého jazyka dorozumívajících se osob. Komunikace je spjata především s **osobou vyučujícího**, který obvykle jako vedoucí osoba vzájemnou interakci iniciuje. Výraznou proměnou v procesu pedagogické komunikace představuje **vyučovací styl** učitele. Způsob vyučování učitele užívá specifické prvky a strategie, kterými se od jiných učitelů odlišuje (jak potvrzuje Mareš, Křivohlavý 1995). Do průběhu a obsahu komunikace se dále promítají obecně platné **společenské normy** a **pravidla školy**. Ve vzájemném dorozumívání učitelů s žáky se shodně ve sledovaných případech projevuje převážně **konvenční komunikační styl** (Plaňava 2005, s. 47), který je udáván společenskými zásadami a obsahuje pravidelně se opakující komunikační rituály (pozdravení, rozloučení).

Ve sledovaných třídách na polské základní škole se vztahy mezi komunikujícími učiteli a žáky ukázaly jako silně **asymetrické**. Způsob dorozumívání s žáky může úzce souviset s vnímáním **postavení učitele** v primární škole ve společensko-politickém diskurzu. Výsledky šetření poukázaly na důsledné **vyžadování respektu** k učiteli ze strany žáků i nepedagogických zaměstnanců školy, které vyplývá ze souboru výše uvedených vlivů. Sebevědomé vystupování učitelů nasvědčuje tomu, že má učitel na ZŠ zásadní postavení a náleží mu patřičná úcta. Na polské základní škole se respekt učiteli projevuje intenzivněji než na české škole. Na základě tohoto shrnutí je nyní možné osvětlit průběh a podobu pedagogické komunikace. Tu podmiňují **sociální role** účastníků, kteří do ní vstupují. Do chování se v rámci vymezených sociálních rolí promítají **zkušenosti** komunikujících osob a jejich vlastní názory, jak potvrzuje Čáp (1996), Gavora (2005) a Vybíral (2005). Sociální postavení dále určuje vymezení **interpersonálních vztahů** mezi učiteli a žáky (dále jsou obsaženy ve školním řádu). Obě tyto složky se společně podílejí na formování pedagogické komunikace ve škole a tvorbě vlastního specifického třídního jazyka.



Obrázek 6: Determinanty pedagogické komunikace  
Zdroj: vlastní

U pozorovaných učitelů se projevuje silně autoritativní přístup k žákům doprovázený hlasitým verbálním projevem, důraznými prostředky ke zjednávání pořádku ve třídě bez výrazných gest rukou a mimiky těžko čitelné pro žáky. Charakteristikou komunikace druhé skupiny učitelů v české základní škole je přirozeně položený hlas, časté pokládání otázek a bohaté mimické projevy užívané i beze slov. Vztahy ve třídě a respektovaná pravidla vznikají na základě vzájemné domluvy mezi učitelem a žáky. Žáci na české škole v mém šetření pocít'ují ve svém projevování větší volnost a přirozenost, nežli je tomu na polské škole. Toto poznání přineslo odpověď na otázky týkající se rušivých projevů ve třídě a uplatňovaných komunikačních nástrojů. Učitelé obou národnostních skupin označují své chování za korektní a správné v souladu se školním řádem a sledovanými vzdělávacími cíli. Volené metody pokládají za úměrné k dosažení výchovně vzdělávacích záměrů. Volba metod a prostředků učitelek v české škole probíhá zároveň podle preferencí žáků, zatímco učitelky v polské škole volí potřebné metody obvykle podle nutnosti dosažení těchto cílů. V obou případech považují učitelky své aplikované komunikační techniky směrem k žákům za prospěšné a potřebné.

Hlubším pozorováním vztahů panujících mezi kulturou a jazykovou podobou komunikace ve třídě by mohlo dojít k nalezení pozoruhodných výsledků. Promítání náboženské tradice je fakt, který nelze ze skupiny vlivů vyčlenit. Patrný, jak vyplývá z výzkumu, je především v případě Polska. Hledání souvislosti pedagogické komunikace s kulturou lze dále rozšířit o kategorii historickou, která skýtá nalezení bohatých poznatků, jak vyplývá z teoretické části práce. Bylo by možné zde sledovat vývoj školství v souvislosti s náboženstvím, které mělo na podobu vzdělávání zásadní vliv, jak dokládá Chwalba (2009).

## ZÁVĚR

Předložená diplomová práce se zabývá tématem pedagogické komunikace na 1. stupni ve vybraných českých a polských základních školách. Jelikož je 1. stupeň v polském vzdělávacím systému tvořen pouze třemi ročníky, považovala jsem za vhodné zahrnout do šetření i odpovídající ročníky v Čechách. Práce reaguje na aktuální potřeby ve vzdělávání. Výsledky, ke kterým jsem prostřednictvím výzkumného šetření dospěla, mapují prozatím nezkoumanou podoblast srovnávací pedagogiky. Potřebné údaje pro práci jsem čerpala z dlouhodobého pozorování ve třídách 1. a 2. ročníků 1. stupně ZŠ, dále z rozhovorů s třídními učiteli a veřejných dokumentů škol. Cílem práce bylo porovnat komunikaci mezi učiteli a žáky ve dvou odlišných vzdělávacích systémech. Výsledky práce překládají princip fungování dorozumívání ve školském prostředí vybraných tříd, konkretizují pozorované jevy a tím odpovídají na všechny položené výzkumné otázky.

Podoba vzdělávání v Polsku, jak bylo již řečeno v teoretické části, se nám může zdát jako velmi blízká. Ze zjištěných údajů však vyplývá, že je mezi vybranou českou a polskou školou možné nalézt **shodné i rozdílné jevy**. Výsledky práce přinesly překvapivé poznatky o možných příčinách podoby realizované komunikace mezi pozorovanými učiteli a žáky. Ačkoli je průběh komunikace ve škole udáván školními a společenskými normami, formu vzájemného dorozumívání vytváří osoby, které se procesu účastní. Ve vztahu mezi učitelem a žáky je učitel dominantní osobou vedoucí většinou interakci. Volba prostředků a strategií pedagogické komunikace je **osobitým znakem** učitele, jejímž prostřednictvím sleduje výchovně vzdělávací cíle. Celkově lze vybrané pedagogy označit za skupinu učitelů, kteří jsou si svého postavení vzhledem k žákům vědomi a jsou přesvědčeni o vhodnosti a přiměřenosti užívání svých komunikačních metod. Na příkladu polské základní školy lze sledovat striktnější vyžadování respektu k **učitelské autoritě**. Učitelé své žáky vnímají jako celistvou skupinu. K dorozumívání se skupinou užívají komunikační prostředky vyzdvihující podstatu společenství, kladou důraz na vzájemnou spolupráci jejích členů a poslušnost. Na druhé straně učitelé na české škole ve vztahu k žákům a ve výuce zauímají **liberální postoj**. Dávají žákům prostor k vyjádření a přistupují k nim jako ke skupině jednotlivců s odlišnými potřebami. Zohlednění individuálních zvláštností jedince se u učitelů projevuje užívanými specifickými jazykovými prostředky a neverbální komunikací.

Výsledky výzkumu by mohly být ovlivněny dobou konání terénního šetření, které se v případě 1. ročníků ZŠ uskutečňovalo při probíhající adaptaci žáků na nové školní prostředí. Toto ovlivnění měl minimalizovat dlouhodobý charakter pozorování a pobyt ve sledovaném prostředí. Pozorování procesu socializace se však zároveň stalo sekundárním přínosem výzkumného šetření. Také bližší vztah s učitelkami z české školy by mohl mít vliv

na hodnocení dat, ale zároveň jsem díky těmto vztahům získala značné množství informací pro výzkum. Práce je výzkumnou sondou do problematiky komparace komunikačních jevů na českých a polských školách. Závěry práce neslouží k zobecňování panujícího stavu v České a Polské republice, ale poskytují představu o situaci v obou zemích na příkladu vybraného vzorku. Práce mi poskytla bohatou praxi ze vzdělávání v odlišné školské soustavě, přehled o mezinárodním srovnávání vzdělávacích struktur, hlubší pochopení fungování komunikačního procesu a umožnila mi na pedagogickou komunikaci nahlížet jako na soubor spolu navzájem úzce souvisejících oblastí.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ALBISER, E., CHARBONNIER, É., 2015. *Education Indicators in Focus* [online] © OECD. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36553/download/>

ARD, E. ed., 2016. Development and Administration of Border Areas of the Czech Republic and Poland: conference proceedings: conference proceedings of the International Scientific Conference, September 21–22, 2016. 1st. ed. Ostrava: VŠB – Technical University of Ostrava. ISBN 978-80-248-3991-2.

BARBIAZ, M. et al., eds., 2009. *Pedagogika społeczna w Europie Środkowej - stan obecny i perspektywy*. Brno: Institut mezioborových studií. ISBN 9788087182093.

BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M., 2000. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací instituce, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího výzkumu*. Brno: Konvoj. ISBN 80- 85615-95-9.

CANGELOSI, J. S., 2009. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 5. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-650-6.

ČÁP, J., 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV. Psychologie. ISBN 80-85866-15-3

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2011. Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011) [online]. 27. 01. 2016 [vid. 23. 9. 2020]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace\\_vzdelani\\_cz\\_isced\\_2011](https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011)

DOBROWOLSKA, B., 2010. *Intercultural education in the Polish school from the perspective of theory and school practice*. In: JAROSZ, E., JŮZL, M., BARGEL, M., eds. *Contemporary challenges in social pedagogy*. 1st ed. Brno: Institut mezioborových studií, s. 163–173. ISBN 978-80-87182-14-7.

DUBEC, M., 2007. *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Mezilidské vztahy: lekce 7. 1.* [online]. [vid. 25. 4. 2020]. Dostupné z: [http://www.odyssea.cz/localImages/7\\_1.pdf](http://www.odyssea.cz/localImages/7_1.pdf)

DVOŘÁK, D., HOLEC, J., DVOŘÁKOVÁ, M., 2018. *Kurikulum školního vzdělávání: zahraniční reformy v 21. století*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-017-6.

- EURYDICE, 2020. [online]. 23. 09. 2020 [vid. 23. 9. 2020]. Dostupné z:  
<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>
- FIGIEL, M., 2001. *Szkoły autorskie w Polsce*. Kraków: Impuls. ISBN 83-7308-068-6.
- FRANCLOVÁ, M., 2013. První rok školní docházky v kontextu rozvíjející výuky. *Komenský* [online], roč. 137, č. 04, s. 57–61 [vid. 10. 11. 2020]. ISSN 0323-0449. Dostupné z:  
[https://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2014/10/komensky\\_04\\_13.pdf](https://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2014/10/komensky_04_13.pdf)
- GAVORA, P. a kol., 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, P., 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. čes. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HÁNA, D., KOSTELECKÁ, Y., 2019. *Domácí vzdělávání v kontextu evropských vzdělávacích systémů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-994-0.
- HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přepr. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- CHWALBA, A., 2009. *Polsko 1989-2008: dějiny současnosti*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK). ISBN 978-80-7325-185-7.
- IWANKOWSKI, P., 2020. Trafność. Pogotowie Statystyczne [online]. [vid. 6. 10. 2020]. Dostupné z: <https://pogotowiestatystyczne.pl/slowniczek/trafnosc/>
- JŮVA, V. a JŮVA, V., 2007. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6. rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-151-5.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D., 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KOLANOWSKA, E., 2018. The System of Education in Poland 2018 [online]. [vid. 13. 9. 2020]. Dostupné z: <https://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2018/09/TheSystem2018.pdf>
- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A., 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Pedagogika. ISBN 978-80-247-2857-5.

- KYRIACOU, CH., 2004. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.
- LAŠEK, J., 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-980-9.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021010703.
- MATULA, Z., 2020. *Principy nezraňující komunikace I, II* [webinář]. Praha, Člověk v tísni, 12. 5., 10. 6. 2020.
- MILES, M., HUBERMAN, M., 1994. *Qualitative Data Analysis* [online]. [vid. 23. 3. 2020]. Dostupné z: <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. [vid. 2. 5. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>
- MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
- NELEŠOVSKÁ, A., 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
- NOVOTNÝ, P., ed., 1999. *Otevřené otázky sociální pedagogiky: sborník z konference Multikulturní výchova v období globalizace: Olomouc, 21–22. října 1999*. 1. vyd. Hradec Králové: Líp.
- PANKOWSKA, D., 2008. *Pedagogika dla nauczycieli w praktyce*. Kraków: Impuls. ISBN 978-83-7308-717-0.
- PLAŇAVA, I., 2005. *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy - dovednosti - poruchy*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 80-247-0858-2.
- POKORNÁ, E., POKORNÝ, R., 1994. *Obrat k ideálům lidskosti a 1. stupeň ZŠ. Pedagogická orientace* [online], roč. 10, č. 4, s. 36–38 [vid. 10. 11. 2020]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/11059/9860>
- POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, J., RUDNICKI, P., 2015. *Proměny české a polské pohraniční školy poskytující povinné vzdělávání po roce 1989*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4891-6.

- PRŮCHA, J., 1999. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, J., 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., 2006. *Srovnávací pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-155-7.
- PRŮCHA, J., 2009. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7.
- SKLENÁŘOVÁ, N., 2013. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-391-0.
- SMOCZYŃSKA, A., 2014. The System of Education in Poland [online]. [vid. 13. 9. 2020]. Dostupné z: [https://education.org.pl/wp-content/uploads/2018/08/the-system\\_2014\\_www.pdf](https://education.org.pl/wp-content/uploads/2018/08/the-system_2014_www.pdf)
- SPIPKOVÁ, V., 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
- SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A., 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.
- STALKER, M., 2015. Jaký je rozdíl mezi ISCED a EQF?: Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů [online]. [vid. 23. 9. 2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/O/20161/jaky-je-rozdil-mezi-isced-a-eqf-.html/>
- SVATOŠ, T., 2009. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-002-3.
- ŠALAMOUNOVÁ, Z., 2015. *Socializace do školního jazyka*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8060-7.
- ŠEĐOVÁ, K., ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠVAŘÍČEK, R., a kol., 2019. *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9529-8.
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. a ŠALAMOUNOVÁ, Z., 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVEC, V., 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.

TŮMA, F., 2017. *Interakce ve výuce anglického jazyka na vysoké škole pohledem konverzační analýzy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8887-0.

UHL SKŘIVANOVÁ, V., 2011. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-228-4.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. Školní věk. In: *Vývojová psychologie. I., Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, s. 236–309. ISBN 80-246-0956-8.

VÁŇOVÁ, M., 1998. *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 80-86039-51-X.

VÁŇOVÁ, M., 2005. *Úvod do srovnávací pedagogiky*. 2. přepr. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského. ISBN 80-86723-12-7.

VÁŇOVÁ, M., 2009. *Srovnávací pedagogika*. 3. vyd. Praha: Univerzita J. A. Komenského, s. 236–309. ISBN 9788086723686.

VLČEK, B., VLČEK, M., 2004. *Komunikace a interakce ve výchovně vzdělávacím procesu*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-963-1.

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

ZORMANOVÁ, L., 2018. *Srovnání vzdělávacích systémů vybraných evropských zemí*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-135-5.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

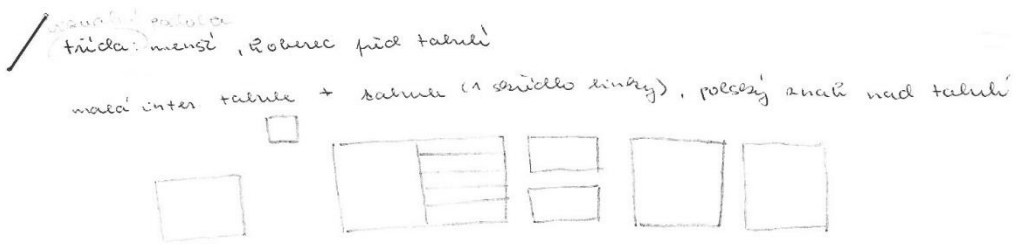
Příloha č. 1 – Záznamový arch z pozorování

Příloha č. 2 – Záznamový arch z pozorování ústní komunikace, Záznamový arch z pozorování nonverbální komunikace učitele

Příloha č. 3 – Tabulka zachycených jevů z pozorování, Tabulka zachycených jevů z rozhovorů

Příloha č. 4 – Třídní pravidla

# Příloha č. 1 – Záznamový arch z pozorování



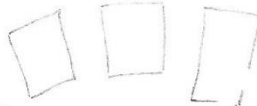
hodnocení: tabulka zachování (smajlíky) TABULA GRU W DOBRE ZACHOWANIE  
 (mohl je tabulka, podle toho se hodnotí chování)  
 => POZIOM GLOSU W CZASIE GRU W DOBRE ZACHOWANIA

děti: 20 ve třídě  
 pár porádů  
 lavice: sedí po dvou

tabule (prava strana):

W naszej klasie

číslování pravidla třídy) na kartičkách



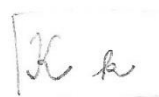
pomáháme si, w spolupráci

2. děláme o přehledně
3. jistěmy společně v kolektivě
4. podčísmy naše, gr, máme povědět
5. jistěmy punktualni
6. dějmy a siče vsaysto

7. sděluyany nova včeska
8. sděluyany sič agodnie bezpečnie
9. sděluyany sděluyany
10. jistěmy sděluyany
11. dějmy o sděluyany fyzosny
12. jistěmy kreatywni
13. máme posodnie nastawění?
14. jistěmy sděluyany
15. sděluyany unadnie, nie sděluyany?
16. pamětamny o sděluyany do sděluyany

jak se práce na počítaři  
 jest kancie moudra  
 sděluyany  
 necht paní wlonca komputer  
 glaskac (hladit)  
 krawo mysleli ni jest do  
 sděluyany, ale do glaskania  
 o cem by ten filmik  
 > > ... wlonca ...  
 ni mozna se dlugo  
 kanciatuna / na kanciatunae  
 sděluyany? sděluyany  
 > wlonca

choda tutaj do mnie  
 tabule (prava strana)  
 proupane psimenko K



psaci uchi i mali  
 -> nalpeni a  
 proupane  
 + sděluyany

+ dalsi nabav mistic + sděluyany  
 (COMPOV'EM !!!)

+ tabule s NEPOBLEGLOCI  
 („Pocli ni podleglej) 100LAT  
 ktos mi pomuze?

w ma ten komputer w ni ma  
 innej

ma w innej miaste

w serce  
 jasi funkce  
 wlonca

PAKOWAC

Příloha č. 2 (1/2) – Záznamový arch z pozorování ústní komunikace – (2/2) Záznamový arch z pozorování nonverbální komunikace učitele (Gavora 2005, s. 141, 142)

**Příloha 1**

**SCHEMA K CHARAKTERISTICE ÚSTNÍ KOMUNIKACE**

Toto schéma umožňuje vyzníhnout základní vlastnosti komunikace v různých situacích. Vyzkoušejte si ji v různých typech učeben (těžná, volná) a dalších prostorách (škola, hřiště, dvůr, chodba atd.). Zakroužkujte vždy vhodné volby.

Komunikující:	učitel žák žáci jiní
Zaměření komunikace:	jednosměrná obousměrná
Skupina:	velká skupina malá skupina dyáda
Skupina:	formální neformální
Vztahy mezi komunikujícími:	symetrické asymetrické
Převážný iniciátor komunikacních aktů:	učitel žák žáci
Ročníková komunikacních v prostoru:	sálové ve tvaru L ve tvaru U ve tvaru O modulové jiné
Jinak komunikace převážně:	spisovný hovorový obecný dialekt slang

**Příloha 2**

**ZÁZNAM POZOROVÁNÍ  
NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE UČITELE**

Jméno pozorovatele:

Datum pozorování:

Škola:

Ročník:

Vyukovací předmět:

Jméno učitele:

INTENZITA HLASU

velmi tiše	1	2	3	4	5	velmi hlasitě (kríčí)
------------	---	---	---	---	---	-----------------------

TEMPO ŘEČI

velmi pomale	1	2	3	4	5	velmi rychle
--------------	---	---	---	---	---	--------------

PAUZY V ŘEČI

velmi nepravidle – velkou mírou (logické, dramatické)

BARVA HLASU

nevyřazený hlas	1	2	3	4	5	mudrzavý hlas (tupě, zrovna)
-----------------	---	---	---	---	---	------------------------------

POHLED

velmi respektuje očima třída – velkou sleduje očima třída  
zabírá velkou ne stejné záky – zaměřený rovnoměrně na velkou záky

POLOHA TĚLA

velmi sedí

velmi stojí

velmi chodí (fronte, dle)

POSTOI

velmi strnulý – velkou volně

GESTIKULACE

chybí	1	2	3	4	5	je prolamá převládá
krévo	1	2	3	4	5	

Podrobně popište typická gesta učitele. Uveďte přesně (1) polohu rukou, (2) amplitudu pohybu a (3) obsah řeči v momentě, kdy se gesto vyskytlo. Hraje-li započítat, popište nářčí pohybu.



Příloha č. 3 (1/2) – Tabulka zachycených jevů z pozorování, (2/2) – Tabulka zachycených jevů z rozhovorů

Tabulka 3 předcházení rušivých jevů z pozorování				
	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4
Jasná přesná instruktáž	✓	✓		
Vložení pohybové aktivity	✓	✓		
Dodržování vymáhání pravidel třídy	✓	✓	✓	
Komunikační rutiny dne	✓	✓		✓
Vytváření vhodného prostředí třídního klimatu	✓	✓		
Zajištění pozornosti žáků (gesto, slovo, zvuk)	✓	✓		
Připomínání pravidel	✓		✓	
Sledování reakcí žáka screening (aktivitu dle toho, co se děje)	✓	✓	✓	✓

Tabulka 3 - předcházení rušivých jevů dle pohledu učitele				
	Učitel 1	Učitel 2	Učitel 3	Učitel 4
Zařazení pohybové aktivity	✓	✓		
Zařazení písničky, básničky	✓	✓	✓	✓
Dodržování třídních pravidel	✓		✓	
Vytvořené sankce za jejich porušení	✓			
Žádná komunikační pravidla nejsou požadována		✓		✓
Hlášení se	✓	✓		✓
Pohledy, gesta jako prostředek předcházení prevence	✓	✓	✓	✓
Pohledy, gesta jako prostředek řešení rušivých vlivů *	✓	✓	✓	✓
Projevená důvěra v žáky (vědí, jak se mají chovat)	✓	✓	✓	✓
Udržovat tempo hodiny	✓	✓		

## Příloha č. 4 – Třídní pravidla

1. Pomagamy sobie, współdziałamy,
2. Dbamy o przybory,
3. Jesteśmy serdeczni i koleżeńscy,
4. Podnosimy rękę, gdy chcemy cos powiedzieć,
5. Jesteśmy punktualni,
6. Dajemy z siebie wszystko,
7. Zdobywamy nową wiedzę,
8. Bawimy się w zgodzie i bezpiecznie
9. Zdrowo się odżywiamy,
10. Jesteśmy zaangażowani,
11. Dbamy o sprawność fizyczną,
12. Jesteśmy kreatywni,
13. Mamy pozytywne nastawienie,
14. Jesteśmy zespołem,
15. Słuchamy uważniej, nie przerywamy,
16. Pamiętamy o przygotowaniu do zajęć.