

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

# **Komunikace se žáky v odborném výcviku**

Bakalářská práce

Autor:	Eliška Machová
Studijní program:	B 7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství praktického vyučování
Vedoucí práce:	Mgr. Irena Loudová, Ph.D.



## Zadání bakalářské práce

<b>Autor:</b>	<b>Eliška Machová</b>
Studium:	P14K0010
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství praktického vyučování
<b>Název bakalářské práce:</b>	<b>Komunikace se žáky v odborném výcviku</b>
Název bakalářské práce AJ:	Communication with Pupils within the practical Training

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce se zabývá komunikací v odborném výcviku se žáky prvních a druhých ročníků. Text bakalářské práce se bude skládat ze dvou částí: teoretické a praktické. Jednotlivé kapitoly teoretické části se budou zabývat vybranými způsoby komunikace, motivace a osobností žáka v období adolescence. Praktická část bude zaměřena na zjištění vhodného způsobu komunikace při práci se žáky v odborném výcviku. Bude popsána zvolená výzkumná metoda a výsledky dotazníkového šetření provedeného v prvním a druhém ročníku vybraných škol.

Strnadová, V. Komunikace, 2011, ISBN 978-80-7435-157-0 Krivohlavý, J. Jak si navzájem lépe porozumíme, 1988 Gavora, P. Učitel a žáci v komunikaci, 2005, ISBN 80-7315-104-9 Svatoš, T. Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace, 2006, ISBN 80-7041-176-7 Mareš, J., Krivohlavý, J. Komunikace ve škole, 1995, ISBN 80-210- 1070-3

Garantující pracoviště:	Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Irena Loudová, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Eva Švarcová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	11.2.2015

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce Mgr. Ireny Loudové Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 24. 4. 2017

Podpis.....

## Poděkování

Děkuji Mgr. Ireně Loudové Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za profesionální přístup, podnětné připomínky a trvalou vstřícnost a ochotu. Dále bych ráda poděkovala své rodině za podporu a pochopení.

## **Anotace**

MACHOVÁ, Eliška. *Komunikace se žáky v odborném výcviku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 72 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá komunikací a interakcí v odborném výcviku se žáky prvních a druhých ročníků. Text bakalářské práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Jednotlivé kapitoly teoretické části se zabývají vybranými způsoby komunikace, motivace, osobností žáka v období adolescence a pedagogickou interakcí. Praktická část je zaměřena na zjištění vhodného způsobu komunikace při práci se žáky v odborném výcviku a genderových rozdílů učitelů. Jsou zde popsány zvolené výzkumné metody a výsledky dotazníkových šetření provedených v prvním a druhém ročníku vybraných škol.

### **Klíčová slova:**

komunikace, motivace, komunikační proces, osobnost žáka, interakce.

## **Annotation**

MACHOVÁ, Eliška. *Communication with Pupils within the practical Training*.  
Hradec Králové: Faculty of Education at University of Hradec Králové, 2017. 72 p.  
Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis deals with the communication of the first year and second year students in the practical training lessons. The text of this bachelor thesis consists of two parts – the theoretical one and practical one. Individual chapters of the theoretical part deal with particular ways of communication, motivation and student's personality in the period of adolescence. The practical part is focused on the finding of the appropriate way of communication during the work students within the practical training lessons. The survey method is described here. The results of questionnaire survey, which has been done at the first and second years of selected secondary schools, are presented as well.

### **Key words:**

communication, motivation, communication process, student's personality.

## Obsah

Úvod.....	9
Cíl práce.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1 Definice pojmu komunikace .....	11
1.1 Komunikační proces .....	11
1.2 Komunikace verbální .....	13
1.3 Komunikace nonverbální .....	14
2 Pedagogická komunikace .....	23
2.1 Cíle a funkce pedagogické komunikace .....	23
2.2 Účastníci pedagogické komunikace.....	24
2.3 Determinanty komunikace ve výuce.....	24
3 Pedagogická interakce .....	26
3.1 Typy pedagogické interakce .....	26
3.2 Sociální role učitele a sociální role žáka.....	27
3.3 Učitelovy postoje k žákům .....	28
3.4 Učitelovo očekávání a vnímání.....	29
3.5 Interakční styl učitele.....	30
4 Typologie učitelů .....	32
4.1 Typologické koncepce a přístupy k jejich vytváření .....	34
4.2 Typologie podle osobnosti pedagoga .....	35
4.3 Typologie temperamentová podle H. J. Eysencka.....	36
4.4 Typologie podle pedagogického působení .....	37
4.5 Typologie pedagoga a styly vyučování .....	39
5 Osobnost žáka z pohledu komunikace v odborném výcviku.....	41
5.1 Psychické funkce žáků nastupujících na střední školu .....	41
5.2 Duševní vlastnosti dospívajících .....	42
5.3 Specifika věku dospívajících žáků.....	43
6 Motivace žáků.....	44
6.1 Motivace žáků v odborném výcviku.....	44
6.2 Metody osvojování učiva a rozvíjení motivace v oboru vzdělávání .....	45
6.2.1 Metody pro rozvíjení motivace.....	45
6.3 Metody upevňování vědomostí, vytváření dovedností a návyků v odborném výcviku 1. ročníku .....	46
6.4 Zvláštnosti odborného výcviku 1. ročníku na středním odborném učilišti.....	47
II. EMPIRICKÁ ČÁST .....	48
7 První výzkumná sond - komunikace učitelů odborného.....	48



výcviku se žáky.....	48
7.1 Popis použité výzkumné metody .....	48
7.2 Stanovení výzkumných předpokladů.....	49
7.3 Výzkumný vzorek.....	49
7.4 Statistické hodnocení dotazníku .....	49
7.5 Výsledky a vyhodnocení dotazníku.....	50
7.6 Shrnutí.....	60
8 Druhá výzkumná sonda - vliv genderových rozdílů na pedagogickou interakci a komunikaci.....	62
8.1 Popis použité výzkumné metody .....	62
8.2 Stanovení výzkumné otázky .....	62
8.3 Výsledky a vyhodnocení výzkumu.....	62
8.4 Shrnutí.....	65
Závěr .....	66
Literatura.....	68
Seznam příloh .....	72
Příloha A .....	I
Příloha B .....	III
Příloha C .....	IX
Příloha D .....	XII

*„Slova mohou být i o ničem, slova mohou být pěkná,  
přítom prázdná, falešná. Mimika, gesta, pohyby těla  
jsou však nefalšovaným projevem toho,  
co se právě děje v duši našeho partnera.“*

W. Shakespeare

## Úvod

Téma „Komunikace se žáky v odborném výcviku“ jsem si pro svou závěrečnou práci zvolila z toho důvodu, že od roku 2000 pracuji jako učitelka odborného výcviku na středním odborném učilišti. Ocítla jsem se na druhé straně a uvědomila jsem si, že při odborném výcviku nejde jen o materiální výuku, ale hlavně o vztah mezi učitelem a žákem. Při této profesi je komunikace se žákem velice důležitá. Dalším důvodem pro výběr tohoto tématu bylo, že se žáci při odborném výcviku více uvolní a jejich komunikace s učitelem je živější. Nemusejí se bát svázaného prostředí jako ve školní třídě. Odborný výcvik jim dává určitou volnost při vyjadřování, a to mnoho žáků vede k otevřenější komunikaci s pedagogem.

Komunikace vytváří podmínky pro vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Na její kvalitě závisí výsledek tohoto procesu. Plnohodnotná komunikace vytváří lepší podmínky pro rozvíjení motivace u žáků a formování jejich osobnosti. Učitel pomocí komunikace řídí výchovně vzdělávací proces. Úlohou komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu je výměna informací mezi učitelem a žáky, sdělování instrukcí a pokynů. Komunikace patří mezi profesní kompetence a dovednosti učitele. Každý učitel odborného výcviku by měl být nejen odborníkem ve svém oboru, ale musí být i dobrým komunikátorem.

## Cíl práce

Cílem této práce je zjistit, jaký způsob komunikace je pro žáky nejsrozumitelnější v praktické části vzdělávání, jaké tempo komunikace je využíváno v odborném výcviku. Dále jsme se zaměřili na to, zda je učitel – zejména v praktické výuce – ochoten přiznat svou chybu. Pokud ji přizná, upozorní i na to, že něco udělal špatně? Zajímalo nás, jaká je jeho reakce, když jej na chybu upozorní žák. Dalším bodem našeho sledování bylo, zda jde učitel svým žákům příkladem, a to i mimo práci, neboť žáci ho i pak sledují a vše srovnávají. Tato práce se zabývá formami komunikace a motivací, popisuje např. komunikaci formální, neformální, verbální a neverbální.

Též jsme se zaměřili na to, jak genderové rozdíly učitelů ovlivňují projevy pedagogické interakce, komunikace a jejich hodnocení ze strany žáků.

Při sběru dat jsme spolupracovali se žáky střední odborné školy A a školy B. Motivace žáků je velmi důležitá. V praktickém vzdělávání velice záleží na zájmu žáků a úkolem učitele je tento žákův postoj podchytit a dále jej rozvíjet. Při další spolupráci se žákem hraje motivace důležitou roli. V rámci motivace je velmi dobré dát prostor žákům a jejich nápadům a žákům, kteří mají o své budoucí práci konkrétní představy. Pro rozvoj nápadů a představ žáků se v našem učilišti využívá různých školních soutěží v praktických dovednostech. Účastníme se i soutěží mimo školu, kde dosahujeme vždy dobrého umístění. Při vypracování teoretické části jsme čerpali z uvedené odborné literatury a z mé dosavadní praxe.

K získání informací od žáků vybraných škol jsme zvolili dvě výzkumné sondy. Do prvního dotazníku jsme zformulovali šestnáct otázek, které jsou zaměřeny na společnou komunikaci mezi žákem a učitelem, na formy komunikace a motivaci žáků. V druhém dotazníku jsme zkoumali šest dimenzí genderových rozdílů učitelů. Tyto dotazníky byly vypracovány pro žáky prvních a druhých ročníků ve zvolených školách. Výsledky šetření jsou zpracovány v praktické části předkládané práce.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Definice pojmu komunikace

Svatoš uvádí, že slovo komunikace má původ v latinském „communicare“ což znamená sdělovat a přenášet informace, radit se s někým. Má mnoho významů. S tímto pojmem se můžeme běžně setkat jak v laické slovní zásobě, tak v terminologii řady vědních disciplín. Každá vědní disciplína si definuje tento pojem „po svém“, dává mu specifický obsah, studuje ho svými metodami a také různě interpretuje. Sociologie ho nejčastěji vysvětluje jako sdělování, dorozumění až vzájemné ovlivnění. (Svatoš, 2006, s. 24)

Mikulášтик komunikaci vysvětluje jako pojem, který má velmi široké použití. Může být použito jako označení pro dopravní síť, přemísťování lidí, materiálu, ale také myšlenek, informací, postojů a pocitů od jednoho člověka k druhému. Komunikačními prostředky mohou být jazyk, pošta, telegraf, telefon, počítač, rozhlas, televize. K rozšíření používání slova komunikace přispěla kybernetika. V tomto pojetí je důležité kódování a dekódování zpráv. (Mikulášтик, 2005, s. 18)

Podle Křivohlavého se v současné době zachovává do určité míry původní význam slova komunikace „společně s někým na něčem participovat“- spolupodílet se s někým na něčem, činit něco společným. Tento původní význam se však dále rozvíjí a komunikovat dnes znamená něco si navzájem sdělovat. V nejhlubším smyslu slova znamená otevírat své nitro jeden druhému, jak tomu je například při sdělování tajemství. (Křivohlavý, 1988, s. 19)

### 1.1 Komunikační proces

K tomu, abychom porozuměli komunikaci mezi dvěma lidmi, uvnitř malé skupiny nebo komunikaci s veřejností, potřebujeme znát několik jejích zásad. Tyto zásady jsou nejen důležité pro teoretické vysvětlení komunikace, ale mají také velmi praktické upotřebení.

Poskytují nám pohled do problémů jako:

- proč někteří lidé dokážou komunikovat rychle a efektivně, zatím co jiní mají potíže dokonce i po dlouhodobé známosti,
- proč některým sdělením lidé uvěří snadno a proč jiným nevěří,

- proč lidé mohou zažít stejnou událost, a přece se neshodnou na tom, co se stalo,
- proč věci vyřčené v hněvu nebo ve spěchu mají tak dlouhodobý účinek. (DeVito, 2001, s. 28)

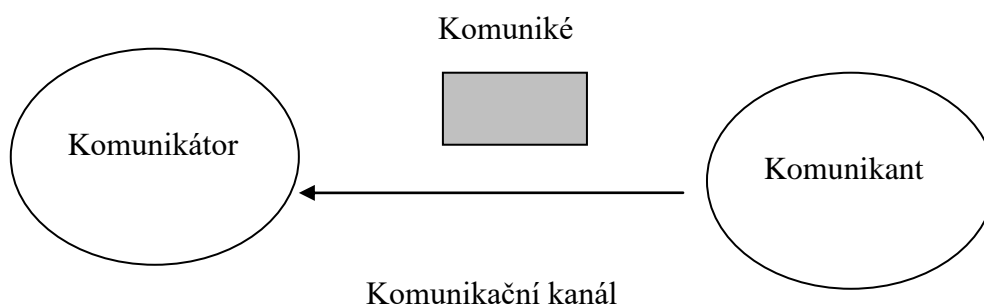
Komunikace není v žádném případě pasivní proces přijímání a sdělování jednoznačných informací. Každá lidská komunikace je ovlivněna schopnostmi a dovednostmi těch, kteří spolu komunikují, zkušeností s předmětem komunikace a také cíli, si přinášejí účastníci komunikace do vzájemné vazby. (Vališová 2004, s. 76)

Dle Mikulášтика komunikace není nic statického. Zachytit ji sice lze v podobě záznamu, ale její proměnlivost v čase je jednou z nejdůležitějších jejích charakteristik, protože je závislá na řadě podmínek a vlivů. Ze strany člověka ovlivňují komunikaci nejen určitá racionální schémata, ale i emoční stavy. Komunikace probíhá vždy mezi dvěma nebo více lidmi.

### **Základní schéma komunikačního procesu**

Lidé, kteří spolu chtějí hovořit, si chtějí sdělit informace, své vztahy, postoje a pocity. Podstatou pochopení jsou souvislosti, ve kterých jsou zprávy předávány. Většina vztahových informací je předávána neverbálními signály (zabarvení hlasu, hlasitost, „řeč těla“).

*Obr. 1 Schéma komunikačního procesu*



Komunikátor	ten, kdo vysílá nějakou zprávu.
Komunikant	ten, kdo přijímá zprávu.
Komuniké	vyslaná zpráva jako myšlenka nebo pocit, který je sdělován.

Komunikační jazyk	Zpráva se předává prostřednictvím určitého komunikačního jazyka.
Komunikační kanál	cesta, kterou je informace posílána.
Feed back (zpětná vazba)	reakce na přijatou zprávu v podobě potvrzení a způsobu interpretace.
Komunikační prostředí	důležitý prvek komunikace, má významný vliv na komunikaci samotnou.
Kontext	situace, ve které komunikace probíhá. (Mikulášтик, 2003, s. 22–28)

## 1.2 Komunikace verbální

Nelešovská soudí, že verbální komunikace má v pedagogickém procesu určité fáze. Nejprve musí existovat záměr učitele něco žákovi sdělit. Ten předchází slovní formulaci a dává jí smysl. Následuje vlastní sdělení, které je adresováno určitému příjemci, v našem případě žákovi nebo skupině žáků. Příjemce se snaží o dekodování sdělení a snaží se odhalit jeho smysl. (Nelešovská, 2005, s. 42)

Vališová popisuje verbální komunikaci jako část nesoucí věcný obsah informace. Odehrává se v pojmech. Každý účastník vystupuje v každé komunikační situaci střídavě v roli toho, kdo sděluje, a roli toho, kdo informaci přijímá (Vališová, Šubrt, 2004, s. 80).

Verbální komunikací je míněno vyjadřování pomocí slov, prostřednictvím jazyka. Nejznámější obor, který se komunikací zabývá, je lingvistika (jazykověda). Verbální komunikace je nezbytnou součástí sociálního života, je důležitou podmínkou pro myšlení. Význam slov je vždy dotvářen neverbálními prostředky a svrchním tónem řeči. Slova se nedají odloučit od neverbálních složek komunikace. (Mikulášтик, 2003, s. 113)

*„Drtivou většinou svého školního dne tráví žáci verbálními komunikačními aktivitami, bez nadsázky lze říci, že ve škole jsou v neustálém zajetí jazyka – hovoří, čtou či píšou“* (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 20-21).

### Rozdělení verbální komunikace dle Tureckiové

Dle Tureckiové rozlišujeme celkem čtyři podoby verbální komunikace podle vztahu k jejím aktérům (komunikátoru a příjemci): **ústní**, **psaná** (rukopisy, psané dokumenty, dokumenty přenášené elektronicky), **slyšná**, **čtená**. Ve většině podob verbální komunikace jsme trénováni již od dětství. Nejdéle se učíme mluvit (asi 5 let),

pak číst (asi 3 roky) a psát (asi 1 rok). Minimální dobu věnujeme naslouchání. Dovednost aktivního naslouchání přitom patří k základním komunikačním dovednostem (společně s kladením otázek, poskytováním a přijímáním zpětné vazby a principiálním vyjadřováním). (Tureckiová, 2004, s. 120)

### **1.3 Komunikace nonverbální**

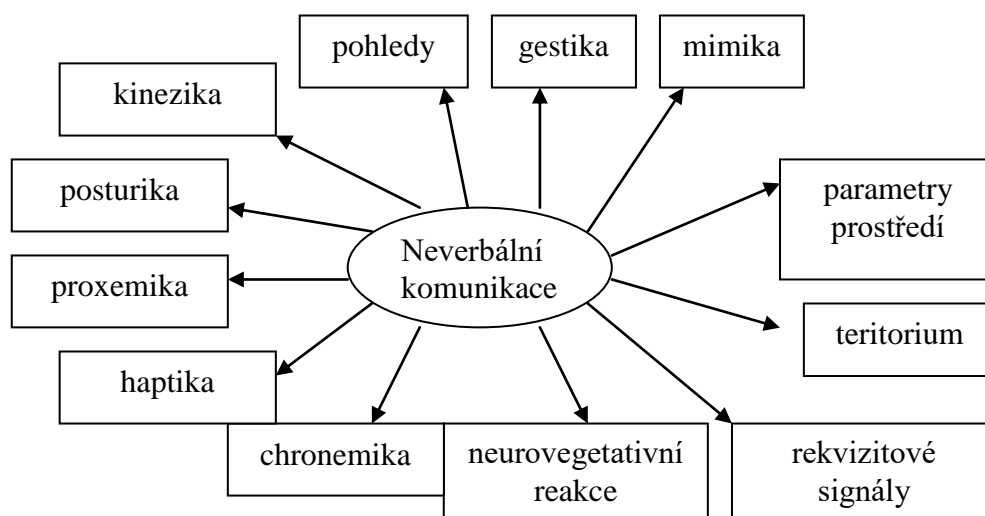
Nonverbální komunikace informuje spíše o subjektivních stavech, prožitcích a postojích. Jejimi nástroji jsou především různé způsoby a projevy chování. Ve výzkumech komunikace bylo prokázáno, že řečník provázející svůj projev přiměřenými nonverbálními projevy dosahuje podstatně vyšší působivosti obsahu svého sdělení. Této okolnosti bylo v dějinách lidské civilizace již mnohokrát využito v rámci propagandy. V posledních letech dokonce převažují názory, že způsob, jímž sdělujeme, je minimálně stejně významný jako vlastní obsah předávaného sdělení. (Kebza, Šolcová, 2004, s. 8)

Nonverbální komunikace sděluje, jaký je temperament lidí, kteří se komunikace účastní. Napomáhá nám tak, aby bylo naše sdělení přijato srozumitelněji a přesvědčivěji. Dále nám napomáhá rozpoznat, co si ostatní lidé myslí a co cítí. (Vališová, Šubrt, 2004, s. 81)

Mikulášтик popisuje nonverbální komunikaci jako doplňující prostředek ke komunikaci verbální, ale stává se, že nonverbální komunikace stačí sama o sobě k vyjádření postoje (viz obr. 2).

Označení nonverbální znamená mimoslovní komunikaci. Nejde však, jak si většina lidí myslí, jen o mimickou stránku řeči, ale o celý komplex mimoslovních signálů – řeč těla. Taková řeč těla je daleko upřímnější než slova. Pouze 7 % informací, které získáváme z rozhovoru, nám poskytují slova. Z tónu a barvy hlasu získáváme 38 % až 55 % z řeči lidského těla. (Nelešovská, 2005, s. 46)

Obr. 2 Neverbální komunikace



(Mikulášтик 2003, s. 36)

## Chronemika

Je způsobem vyjadřování, užívání a strukturování času ve vztahu k jiným lidem. Sleduje komunikaci člověka v různých časových souvislostech. Zda rád utrací čas komunikováním, zda protahuje mnohdy samoúčelně rozhovor, anebo má snahu co nejrychleji sdělit informaci a jít si po svém. Zda dovede čas využívat a je čas pro něj výhodou, anebo má spíše strach ze situace, kdy je dost času, takže nebude vědět, jak se má dál chovat. Čas je silným prvkem neverbální komunikace. Mnozí z nás neradi čekají na druhé. Chronemika se týká také vzájemné komunikační vyváženosti obou stran, tedy toho, jak každý z účastníků respektuje právo obou stran na stejné časové vstupy do rozhovoru. (Mikulášтик, 2003, s. 131)

## Mimika

*„Lidská tvář má velice bohatý komunikační potenciál. Je v první řadě důležitým scelovačem emocionálních stavů. Odráží vzájemné postoje lidí, kteří spolu jednají, poskytuje zpětnou vazbu v rozhovoru, tj. odpověď na to, co jsme druhému člověku řekli. Někteří badatelé se dokonce domnívají, že z hlediska komunikace je tvář vedle slova druhým nejdůležitějším sdělovacím prostředkem v mezilidské komunikaci...“* (Nelešovská, 2005, s. 47).

Ekman pak zjistil, že svaly v našem obličejí nám umožňují více než tisíc různých výrazů obličejí. Činnost svalů je přitom tak hbitá, že tyto rozmanité výrazy mohou být produkovány v minimálním čase.



**Funkce mimických projevů** je sdělování kulturně tradovaných gest daných nepsanou sociální normou určité země, také tzv. instrumentální pohyby (výrazy obličejů při kýchnutí, zívání) i nejčastější je sdělování emocí-citů, pocitů, nálad, citových prožitků a afektů.

Studium schopnosti lidí odečítat správně emoce, které výraz obličejů sděluje, dokazuje, že ne každý má to štěstí tuto schopnost ovládat. Lepších výsledků dosahovali lidé uzavření, obrácení do sebe (introverti) než lidé otevření, společenší (extroverti). Úspěšnější byly v odečítání ženy než muži. Chceme-li porozumět vztahu mezi výrazem obličejů a emocionálním stavem člověka, je důležité vědět, jaké rozeznáváme druhy emocí a kolik druhů mimických výrazů je možno od sebe odlišit. Výzkumy zjistily, že člověk dokáže s velkou přesností odlišit sedm primárních emocí ve výrazech obličejů: štěstí – neštěstí, neočekávané překvapení – splněné očekávání, strach a bázeň – pocit jistoty, radost – smutek, klid – rozčilení, spokojenost – nespokojenost, až znechucení, zájem – nezájem. (Nelešovská, 2005)

### **Sekundární emocionální mimické výrazy**

- Splynutí – fúze výrazů: rychlé vystřídání jednoho emocionálního výrazu druhým, změna výrazu obličejů probíhá velmi rychle – 1/8 až 1/5 sekundy.
- Složení mimických projevů – jedna část obličejů vyjadřuje jiné, kvalitativně odlišné emoce než druhá.
- Levá polovina obličejů vyjadřuje jiný druh emocí než pravá.
- Aktivizace svalových komplexů obličejových svalů, které jsou normálně v činnosti při kvalitativně odlišných emocích.

Složitá emocionální situace může u člověka vyvolat i několik různých emocí najednou. V životě nastávají i chvíle, kdy se snažíme „hraným“ výrazem překrýt „autentický“ emocionální výraz. Mnozí z nás se domnívají, že tvář je nedílný celek, a tudíž se dané emoce odrážejí v celé tváři, přesněji mimickými změnami v celé tváři. Výzkumy však ukazují, že lidská tvář je složena z různých oblastí, a tudíž se jedna emoce odráží více v určité oblasti. Které složky, zóny či oblasti je možno v lidské tváři rozlišovat?

Podle P. Ekmana (In Nelešovská) je to:

- oblast čela a obočí,
- oblast očí a víček,

- oblast dolní části obličeje, zahrnující tváře, nos a ústa,
- bolest je vepsána hlavně v horní části obličeje – víčka, obočí, čelo,
- štěstí se dá nejlépe přečíst z oblasti dolní části obličeje,
- překvapení je možné správně určit v každé zóně obličeje – nejpřesněji však v oblasti čela a obočí,
- smutek a strach se s největší přesností dají určit v oblasti víček a očí,
- rozčilení je rozloženo po celé ploše obličeje – není lokalizováno v žádné zóně.

Při vyučování vysílají děti celou řadu zpráv svými mimickými projevy. Učitel, který je schopný tuto zprávu přijmout a dešifrovat, daleko lépe porozumí svým žákům. (Nelešovská, 2005, s. 49)

## **Gestika**

Gestika je zdrojem poznatků o komunikaci gesty, která oživuje a doplňuje verbální komunikaci, ale musí být používána přiměřeně a adekvátně situaci. Hlavní chyby: opomíjení sociokulturní podmíněnosti gest, absence nebo nadbytek gest, nesoulad mezi gesty a obsahem řeči. (Kebza, Šolcová, 2004, s. 9)

Gesta patří ve školním dialogu mezi stěžejní prostředky komunikace, neboť řada gest je v něm učitelem míněna a používána a žáky chápána jako způsob adresování výzvy nebo otázky. Obě komunikační funkce jsou totiž pro školní dialog příznačné a převažují nad prostým sdělováním informací. Mezi gesty učitele ve školní komunikaci rozlišujeme tyto hlavní skupiny: výzvově – oslovovací gesta, zdůrazňovací, upozorňovací gesta a repliková gesta (pro přitakání nebo nesouhlas).

Výzvově – oslovovací gesta bývají ve škole nejčastěji kývnutí hlavou, ukázání prstem a ukázání paží.

Zdůrazňovací, upozorňovací gesta používají učitelé především jako doprovodná. Patří sem např. zvedání prstu jako mlčenlivé upozornění, že za chvíli bude následovat něco důležitého, ukazování na místo v sešitě či učebnici, na které se má žák zaměřit. (Svobodová, 2000, s. 79–81)

## Posturika

Držení těla, napětí nebo uvolnění, náklon, poloha rukou, nohou, hlavy, konfigurace všech částí těla a směr natočení těla, je definicí pojmu posturika. Signalizátorem je emoční stav, zaujetí, postoj k partnerovi a ke sdělení. Některá osoba se krčí, některá jde zpříma.

Důležitá je také souvztažnost dvou těl lidí, kteří spolu komunikují. To, jaká je vzájemná poloha obou těl, určuje vztah účastníků k obsahu sdělení a k sobě navzájem. Pokud jsou pózy ve shodě, jedná se o vytvoření pozitivních vztahů, o porozumění a sympatii (zrcadlení, pacing). Pokud nejsou ve shodě, jde spíše o negativní vztah, o nesympatii. Pokud si dva lidé sdělují nějaké těžkosti, je možno vidět na jejich póze souhlasnost, protože oba mají hlavy svěšené, dívají se před sebe s výrazem zaujetí. (Mikuláščík, 2003, s. 127)

## Kinezika

Pojem vznikl z řeckého slova „kinema“ - pohyb. Je to oblast sociální psychologie zabývající se pohyby těla a jeho částí při nonverbální komunikaci. V komunikaci máme co činit s lidmi v pohybu. Výzkumy ukazují, že rozsah pohybů souvisí s intenzitou emocionálního prožívání situace. Z výrazu obličeje se dá odečíst, o jaký druh emocí jde, z rozsahu pohybů se dá zjištěný údaj doplnit o intenzitu emocionálních prožitků dané osoby ve chvíli, kdy ji pozorujeme. Jde o pohyby komunikační, nikoli o pohyby pracovní. Komunikační pohyby se klasifikují podle části těla, která se pohybovala, a podle rozsahu pohybu.

Některé psychologické studie se soustředily jen na malý okruh pohybů, např. krku a hlavy. Zjistilo se, že uvedené pohyby mají vztah k tomu, co se v komunikaci děje. Pohybem hlavy se dá vyjádřit souhlas i nesouhlas, strnulé až nehybné držení hlavy může vyjadřovat neúčast a vzdor. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 110)

## Pohledy

Nejdůležitějším způsobem sdělování je řeč očí. K porozumění této řeči je důležité vědět, jaké prvky obsahuje:

- **zaměření pohledu** – je důležité, na koho se učitel dívá, jestli se žák dívá na učitele nebo někam jinam. Nejcitlivější je okamžik setkání pohledů z očí do očí.

- **doba trvání bodového zaměření pohledu** – citlivě vnímáme délku pohledu z očí do očí. Příliš dlouhý pohled na určitou osobu však bývá hodnocen negativně jako „civění“.
- **četnost pohledů** – učitel se dívá na celou skupinu žáků a jeho oči se zastavují u jednotlivých žáků. Žáci potom velmi citlivě zaznamenávají, jak často se na ně učitel dívá a porovnávají to s ostatními spolužáky.
- **sled pohledů – sekvence** – můžeme sledovat, na koho se učitel díval dříve, než se podíval na daného žáka a na koho se díval potom.
- **celkový objem pohledů** – je to ukazatel sociálního zájmu.
- **průměr zornice – velikost pupily** – je přímo úměrný intenzitě emocionálního stavu člověka.
- **tvary vrásek kolem očí** – při upření pohledu dochází často k deformaci kůže v okolí očí. I ty mají svůj komunikační význam.

Delší pohled věnujeme osobám, kterých si vážíme, nebo preferovaným osobám, kterým dáváme z různého důvodu přednost. Tím, co naše oči dělají, sdělujeme druhým lidem nejen to, jak nám je, jak se cítíme, ale i jaký k nim máme vztah. Nebýt této řeči očí, byl by náš osobní styk i styk učitele se žákem o něco skutečně cenného ochuzen. (Nelešovská, 2005, s. 49–51)

## Proxemika

Způsobem, jakým člověk využívá prostor při komunikaci v horizontálním a vertikálním směru, se zabývá proxemika. Každý potřebuje určitý prostor, aby se cítil pohodlně. Tento prostor je relativní a individuálně i kulturně odlišný. Čím jsou si lidé sympatičtější, tím kratší vzdálenost při komunikaci udržují. Muži mají tendenci udržovat menší vzdálenost než ženy, a to jak k mužům, tak k ženám. Pokud se s někým setkáváme poprvé, udržujeme o něco větší vzdálenost než později. Každý jedinec má svoji stabilní distanci, kterou dodržuje a cítí se v ní nejbezpečněji.

Vzdálenosti při komunikaci lze rozdělit do čtyř základních skupin. Každý z autorů, který se proxemikou zabýval, má poněkud odlišná kritéria, a proto zde uvádíme takové vzdálenosti, které respektují průměrné hodnoty a současně jsou zaokrouhleny tak, aby se dobře pamatovaly. Hranice mezi čtyřmi základními skupinami vzdáleností splývají. Nelze je brát příliš rigidně.

**1. Intimní vzdálenost** od úplného dotyku do 0,5 m. Je to vzdálenost, která vyhovuje intimním vztahům. V této vzdálenosti se necítí dobře lidé, kteří vedou běžný pracovní rozhovor.

**2. Osobní vzdálenost** – od 0,5 m do 2 m. Záleží na tom, o čem se hovoří, jak hlučné je prostředí, kolik času mají partneři k dispozici a kde se rozhovor odehrává.

**3. Skupinová vzdálenost** – od 1 m do 10 m. Jde o situace, kdy jedinec mluví ke skupině, která se nachází v místnosti (třída, pracovní hala nebo kancelář).

**4. Veřejná vzdálenost** – od 2 m do 100 m. Příkladem může být projev politika na náměstí.

Vertikální vzdálenost pociťují lidé v situacích, kdy hovoří s někým, kdo má odlišnou výšku. Menší člověk při komunikaci může, ale také nemusí cítit určitý handicap, pocit submisivity. Úprava podmínek na pracovišti může vytvářet situace, kdy se zdůrazňuje vertikální proxemika (například pracovní ředitel má kulatý nebo podélný stůl, u něhož jsou židle pro vedoucí úseků; všechny židle jsou stejné s výjimkou židle ředitele, ta je o deset centimetrů vyšší). Také katedra, stupínek nebo pódium bývají vyšší, aby bylo dobře vidět mluvčího, aby se vytvořila situace, která navozuje atmosféru nutící posluchače k pozornosti. (Mikuláščík, 2003, s. 129–130)

## **Teritorium**

Dalším aspektem komunikace, který souvisí s prostorem, je teritorialita. Tento termín byl převzat z etologie (věda o životních projevech a chování zvířat v jejich přirozeném prostředí). Teritorialita znamená projev vlastnických vztahů k určitému prostoru nebo předmětu. Velikost a umístění teritoria vypovídá o postavení člověka. Teritorium se projevuje v komunikaci tím, že každý z účastníků rozhovoru jej určitým způsobem brání. Některé lidi v něm respektujeme, jiné odmítáme, například natočením těla, přehlížením osoby, nepřipouštěním osoby ke slovu. (DeVito, 2001, s. 135)

## **Haptika**

Význam sdělování dotykem spočívá v mimořádné citlivosti kožního smyslu. Podáním ruky se dá druhému člověku sdělit, zda je vítán či přišel nevhod. Dotykem ruky lze žáka povzbudit i ukáznit a přitom může jít o velmi jemný pohyb. (Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 111)

Mikuláščík vymezuje určitá doteková pásma na těle, která jsou respektována v rámci dotekové komunikace, jsou to pásma společenská, profesionální a zdvořilostní (ruce a paže), pásma osobní, přátelská (paže, ramena, vlasy, obličej), pásma intimní,

erotická a sexuální (neomezené). Na pracovišti hrají důležitou roli především formální a přátelské doteky. Nejčastěji používaným dotekem je podání ruky. (Mikuláščík, 2003, s. 131)

### **Rekvizitové signály a celkový image**

Důležitou stránku nonverbální komunikace vytváří také celkový vzhled člověka. Jak vypadá, jak se vyjadřuje, jaký je. Někdy to také naznačuje, jaký má vztah k partnerům v komunikaci. Účes, výběr šatů, ozdoby signalizují ostatním mnoho. Naslouchající vás podle nich kategorizují. Oblečení a vzhled prozrazují pohlaví, věk, pracovní zařazení a identitu s určitou společenskou či profesní skupinou. (Gavora, 2005, s. 108)

### **Neurovegetativní reakce**

Na člověka působí různé podmínky, na které reaguje. Reakce jsou doprovázeny fyziologickými změnami (např. zvýšením či snížením krevního tlaku, změnou tepové frekvence, změnami hloubky a frekvence dýchání, atd.), které člověk stěží ovládá vlastní vůlí. U některých lidí jsou zřetelně rozpoznatelné v podobě zčervenání, zblednutí, třesu rukou, pocení, u jiných nejsou pozorovatelné. (Mikuláščík, 2003, s. 131)

### **Sdělování činy**

Rozhovor nevedeme ve vzduchoprázdnu. Vždy se k němu více nebo méně vztahuje to, co děláme, jak jednáme a jak se chováme. Rozhovor je v určité relaci k tomu, co dělají obě do rozhovoru vstupující strany. Slovo „čin“ zahrnuje nejen velké činy, ale i zcela konkrétní rozhodnutí. Zahrnuje naše chování a jednání, vše, co děláme a co má určitý dopad na to, jak se ten či onen účastník k rozhovoru staví. (Křivohlavý, 1988, s. 177)

Lidská činnost je úzce spjata s tím, co člověk říká a komu to říká. Jestliže někdo slíbí, že svou práci bude dělat pečlivě, a přitom pokračuje v práci lajdácké, něco tím sděluje. Například, že určená práce jej nebaví a chce být přeřazen jinam.

## **Parametry prostředí**

Prostředí o člověku hodně vypovídá, zda je člověk pořádkumilovný, jestli si zakládá na své moci a postavení, zda je egocentrický, sociabilní, má-li smysl pro rodinu, jak je zaměřen na svou práci, jaký má přehled a zda je orientován užitkově, romanticky, nebo je nevnímavý vůči svému prostředí. Prostředí působí na člověka i při komunikování. Lépe se cítíme tam, kde máme jistotu, to znamená v prostředí známém, ve kterém jsme zvyklí se pohybovat. Navíc, když si toto prostředí sami vytvoříme, jsme na něj hrdí. Většina z nás se obklopí drobnostmi, které o nás mnohé vypoví. Stačí jen malý nepořádek na stole. Obecně platí, že příjemnější prostředí vyvolává pocit pohody. (Mikuláščík, 2003, s. 132)

Prostředí na pracovišti odborného výcviku je stále stejné. Na začátku školního roku je pro žáky nové, proto zpočátku hůře komunikují. S postupem času si na nové prostředí přivyknou, komunikace se stává otevřenější a v určitých situacích i upřímnější. Komunikace s učitelem odborného výcviku již není problémem. (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 9)

## 2 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je specifickým druhem mezilidské sociální komunikace, jde o komunikaci, jejímž prostřednictvím vychováváme, vzděláváme a sledujeme pedagogické cíle. (Sklenářová, 2013, s. 29) Svatoš podrobně uvádí *„Pedagogickou komunikací rozumíme záměrný proces komunikace mezi učitelem a žákem ve škole či jinak pedagogicky adaptovaném prostředí. Svou podstatou je pedagogická komunikace případem sociální komunikace; na jedné straně si zachovává základní společenské rysy, zatímco v jiných rysech je specifická“* (Svatoš, 2002, s. 57). Také se autor zamýšlí, jaké existují vztahy mezi pojmy pedagogická komunikace a sociální komunikace.

### Co mají pojmy společného?

Sociální i pedagogickou komunikaci doprovází společenský styk a společná činnost mezi lidmi. Oba pojmy jsou spojeny s utvářením, ovlivňováním, rozvíjením, a také s omezováním či deformací mezilidských vztahů. Při komunikačním aktu jsou zjevné role komunikačních osob. Oba pojmy jsou spojeny představou sdělování obsahu s určitými záměry. Sociální a pedagogická komunikace využívá z pravidla verbálních a neverbálních komunikačních prostředků.

### V čem jsou pojmy odlišné?

Pedagogická komunikace je více determinována faktory spojenými se školou a rolemi účastníku edukačního procesu, klade větší důraz na komunikační cíl, je vymezena především časem a prostorem, což v sociální komunikaci neplatí tak zcela. Pedagogická komunikace je typická asymetrií vztahů mezi žáky a učitelem, vyplývající z role učitele žáka a učitele. (Sklenářová, 2013, s. 29-30)

### 2.1 Cíle a funkce pedagogické komunikace

*„Základním cílem pedagogické komunikace je podílet se na rozvoji vychovávaného a vzdělávaného jedince, v souladu s kvalitami jeho osobnosti“* (Svatoš, 2002, s. 58). Smysl cíle pedagogické komunikace je sdělování pedagogických informací, přímo nebo nepřímo souvisejících s cílem a obsahem výchovy a vzdělávání. Je třeba si ale upřesnit rozdíl mezi pojmy výchovně vzdělávací cíl a komunikační cíl. Výchovně vzdělávací cíl má globálnější charakter, určuje celkovou strategii



edukačního procesu a bývá přesně stanoven. Komunikační cíl je užší, konkrétnější, určuje dílčí taktické kroky celkové strategie edukačního procesu a mění se v závislosti na potřebách dané situace. (Sklenářová 2013)

## 2.2 Účastníci pedagogické komunikace

Komunikace v edukační realitě, konkrétně ve školní třídě má řadu specifíků, které se odlišují od komunikace v jiných institucích nebo jiných životních situacích. Rozdílnost je určena především rolí, statusy komunikačních partnerů, ale také cílem, obsahem, časem a prostorem komunikace.

Nejčastějšími účastníky pedagogického procesu bývají učitel a žák. Pod pojmem učitel jsou ale zahrnuti všichni, kteří vychovávají a vzdělávají v edukačním prostředí: vychovatel, mistr odborného výcviku, pedagog volného času, asistent, trenér, atd. Pod pojmem žák jsou zahrnuti všichni ti, kteří jsou vychováni a vzděláváni v edukačním prostředí: student, posluchač, sportovec, atd. Počet účastníků bývá různý, závisí např. na typu školy, prostředí, formě a komunikační metodě ve vyučovaném předmětu. (Sklenářová, 2013, s. 30 - 31)

## 2.3 Determinanty komunikace ve výuce

Komunikace ve výuce je charakteristická několika činiteli.

**Velikost skupiny** – školní třída je malá sociální skupina tvořena učitelem a žáky, kteří jsou v bezprostředním kontaktu a jsou součástí permanentního komunikačního i interakčního procesu. **Sociální role** – role učitele a role žáka se podílí na formální charakteristice skupiny, prostřednictvím předem stanovených pravidel ve skupině vymezují hranice chování a komunikace mezi učitelem a žáky. **Vztahy mezi komunikujícími** – při výuce dochází mezi učitelem a žáky a žáky navzájem k výměně informací, tato výměna probíhá ve dvou vztahových rovinách a to vztahy symetrické, asymetrické a preferující. Vztahy asymetrické jsou dány tím, že učitel má při komunikaci nadřazené postavení a žák podřazené. Učitel rozhoduje, kdo a s kým bude komunikovat, o čem, jak dlouho, do kdy a jakým způsobem, atd. Vztahy symetrické jsou typické pro žáky samotné, mají stejná práva i možnosti, tudíž komunikace probíhá a rovnocenné partnerské rovině. Jsou případy, kdy se objeví v určité situaci dominantní žák a vztah se stává asymetrickým.

Gavora (2005) vymezuje několik typů vztahů, které se mohou objevit v běžné třídě, z nichž první tři se vyznačují asymetrií a ostatní jsou vztahy symetrické:

1. učitel – žák
2. učitel – skupina žáků
3. učitel – třída
4. žák – žák
5. žák – skupina žáků
6. žák – třída
7. skupina žáků – skupina žáků
8. skupina žáků – třída

Vztahy preferenční ve výuce se projevují upřednostňování určitého žáka učitele, učitel si zvolí konkrétního žáka za komunikačního partnera, dá mu přednost před ostatními a tím dá najevo určitý vztah a postoj k vybranému žákovi i k ostatním. **Směr komunikace** může být jednosměrná, která většinou probíhá ze strany učitele k žákům (výklad, přednáška), nebo může být oboustranná, která probíhá mezi učitelem a žáky nebo mezi žáky navzájem (rozhovor, diskuze). **Obsah komunikace** vychází z výchovných a vzdělávacích cílů. Ve výuce dochází ke vzájemné výměně informací. **Skryté kurikulum** obsahuje prvky sociálního chování – např. koho a kdy zdravit, jak se pohybovat ve škole, jak a kde sedět, jak a kdy se hlásit o slovo. Také jsou způsoby, jak se žáci cítí ve škole, zda pocítují štěstí a spokojenost, jakou má pro ně škola hodnotu, zda ve škole vládne rivalita, jakou roli hraje pohlaví učitelů a žáků, atd. Skryté kurikulum je možno realizovat pouze na základě komunikace mezi učitelem a žáky a žáky navzájem. **Učebnice a technické prostředky** pedagogické komunikace nemusí probíhat pouze na základě osobního kontaktu učitele a žáka ve stejném čase a prostoru. Žák často při učení používá masmediální zdroje, učebnice, encyklopedie, příručky, časopisy, atd., využívá textový, obrazový a zvukový materiál. **Prostorové omezení** kde probíhá pedagogická komunikace v místnostech tomu určených, v učebnách, posluchárnách, laboratořích atd. **Časová limitovanost** pro komunikaci ve škole je čas jednostranně vymezen rozvrhem hodin a délkou vyučovací jednotky. (Sklenářová, 2013, s. 31-35)

### 3 Pedagogická interakce

Pedagogická interakce je pojmem užším, specifitějším, a to především prostředím, ve kterém se odehrává. Chápeme ji jako vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu edukačního procesu. Do této interakce vstupují ještě další vlivy působení, a to např. působení rodičů na děti, nebo ovlivňování dětí mezi sebou. Promítají se nejen do průběhu, ale i do výsledků celého edukačního procesu. (Vališová, Kasíková, 2007, s. 92)

Východiskem pro charakteristiku pedagogické interakce je obecná definice sociální interakce, vzájemné působení a ovlivňování mezi lidmi či vzájemný vztah lidí při společné činnosti, musíme do interakce edukačního procesu zahrnout také časoprostor, v němž se edukační proces realizuje. (Průcha, 2005, s. 79)

#### 3.1 Typy pedagogické interakce

Při běžném hromadném tradičním vyučování se můžeme setkat s několika typy pedagogických interakcí. Vycházíme z toho, jaké dění ve třídě interakce navazuje, jak ovlivňuje žáky a učitele. (Sklenářová, 2013, s. 21)

Kasíková (1992) rozlišuje pět interakčních žánrů ve vyučování:

**Diktování** – jedná se o diktování zápisu z výkladu, nebo diktování učebních úloh. Projev učitele je redukován, heslovitý až monotónní. Tento interakční žánr není pro žáky užitečný, protože jsou jim předkládány hotové informace, o jejímž obsahu nemají čas přemýšlet. Nemají prostor pro tvořivé, kritické, samostatné myšlení, nerozvíjí se u nich dovednost práce s textem, vytváření si vlastního systému poznámek, rozlišení podstatných a nepodstatných informací atd. I přesto se diktování v hodinách objevuje poměrně často.

**Písenné zkoušení** – může se aplikovat až v případě, kdy se žáci naučí dobře psát. V rámci tohoto interakčního žánru dochází k interakci mezi žákem a textem. Písenná zkouška by měla být situací, ve které mají všichni žáci stejnou šanci. Pedagogická realita o této zkušenosti mnoho nevypovídá, např. na identickou žádost o pomoc u dvou různých žáků učitel nereaguje stejně.

**Propůjčení role** – dochází zde k záměně rolí učitele a žáka. Interakce učitel – žák se mění na interakci žáka – žák. Určitý žák ve vymezené části hodiny přebírá roli učitele. Vykládá spolužákům nové učivo na základě předem připraveného

referátu, formuje otázky, učební úlohy atd. Učitel vstupuje do pozadí a do dění ve třídě zasahuje pouze v případě nutnosti.

**Soutěžení** – soutěžení efektivně procvičuje a opakuje učivo, zvyšuje výkony žáků, motivuje většinu žáků k aktivitě. Učitel, který zaujímá roli organizátora, by měl zajistit pro všechny stejné podmínky a dbát na to, aby všichni dostali stejnou příležitost se vyjádřit, soutěžení by nemělo přecházet v rivalitu. (Kasíková, 1992, s. 254-267)

**Kooperování** – je to skupinové vyučování, při němž dochází k spolupráci mezi žáky navzájem. Spolupráce je „*řešení konfliktní situace, kdy dosažení cíle je možné pouze tehdy, když se člověk vzdá vlastních motivů a vůle ve prospěch cílů společných*“ (Mareš, Krivohlaví, 1995, s. 124).

### 3.2 Sociální role učitele a sociální role žáka

Sociální role určují do jisté míry povahu interakce. Patří sem sociální role, ve kterých se lidé ocitají a ve výuce vystupují do popředí sociální role učitele a sociální role žáka/žáků. Vymezení role učitele a žáků je zajímavé sledovat v kontextu vybraných myšlenkových proudů pedagogiky a i lze vidět, že pojetí rolí není stálé, ale vyvíjí se.

- a) V centru pozornosti duchovědné (hermeneutické) pedagogiky stojí dítě, u něhož se předpokládá, že má pro vlastní rozvoj všechny dispozice, které se mohou rozvíjet ve vhodném prostředí a vhodného působení pedagoga. Vztah mezi učitelem a žáky je definován jako životní podmínka. Učitel se snaží vytvářet příznivou atmosféru pro učení i pro život. H. Nohl v souvislosti s pedagogickým vztahem uvádí „...*Základem výchovy je vášnivý vztah zralého člověka k bytosti, která se stává člověkem..., pedagogický výkon je tvůrčím tajemstvím, vychovatel je současně umělcem...*“ (Nohl, 1961, s. 134).
- b) Podobně jako v duchovědné pedagogice je pedagogický vztah jádrem normativní pedagogiky. Zodpovědnost učitele určuje vztah mezi ním a žáky, tento vztah je chápán jako chování dvou rovnocenných jedinců.
- c) V empiricko - analytické (pozitivistické) pedagogice nestojí v centru pozornosti interakce učitele a žáka/žáků jako celek. Zkoumá jednotlivé části celku, např. motivy učitele pro volbu učitelského povolání, řeč učitele. Výsledky zkoumání přispívají k vytváření kategorií stylů učitele, řízení vyučování apod.

- d) (Sociálně) psychologicky orientovaná pedagogika spatřuje učitele v roli pomocníka, poradce a pedagogického terapeuta a zajímá se především o poruchy chování, obtíže v učení atd.

Také pojetí role žáka se liší. V **konzervativní škole** je žák chápán jako konzument znalostí, žák se včleňuje do školy a podřídí se jí, vyučování probíhá podle plánu, chování učitelů je určeno pravidly. Odlišné chování se trestá podle školního řádu. **Reformně pedagogická interakce** role žáka zdůrazňuje mezilidské vztahy resp. pedagogický vztah mezi učitelem a žáky. Učitel není v první řadě chápán jako představitel instituce, ale jako advokát žáka vzhledem k instituci. Zastánci **pedagogického pojetí** role žáka chápou školu jako prostor pro získání zkušeností, ve kterém lze kromě nabývání vědomostí prožívat a reflektovat vzájemné vztahy, např. zacházení s konflikty, mocenské vztahy, zájmy přátelství. (Roth, 1980, s. 45, In Mikova, 2006)

### 3.3 Učitelovy postoje k žákům

Učitelův postoj je možno charakterizovat jako hodnotící vztah k žákům. *„Kvalita vzájemných vztahů mezi učitelem a žákem může podstatně usnadnit naplnění výchovně vzdělávacích cílů nebo naopak může jejich naplnění ztížit. Formující se vzájemný vztah mezi učitelem a žákem je proto právem považován na jednu z nejdůležitějších, nekognitivních podmínek určujících efektivitu pedagogického působení učitele“* (Kusák, Dařílek, 1998, s. 116).

Vznik učitelova postoje k žákům je složitý, utváří se jednak při bezprostřední interakci se žáky, ale často si učitel vytvoří určitý postoj k žákům, aniž by s nimi přišel do osobního kontaktu. V tomto případě bývá postoj učitele neobjektivní, zaujatý, ovlivněn názorem druhých, tato skutečnost má pak nežádoucí vliv na vzájemný vztah mezi učitelem a žákem. Ďurič a Štefanovič (1973) vymezují činitele tohoto vzájemného vztahu: postoj učitele k vlastnímu povolání, osobnostní vlastnosti učitele a žáka, sociální vztahy a charakteristika prostředí, oblast specifických činitelů např. pohlaví a věk jak učitelů, tak žáků. (Ďurič, Štefanovič, 1973, In Sklenářová, 2013, s. 23)

Učitelův postoj k žákům se promítá do způsobu, jak probíhá pedagogická interakce. Můžeme rozlišit tři základní postoje, které učitel zaujímá ke svým žákům: kladný, neutrální a záporný postoj. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

### 3.4 Učitelovo očekávání a vnímání

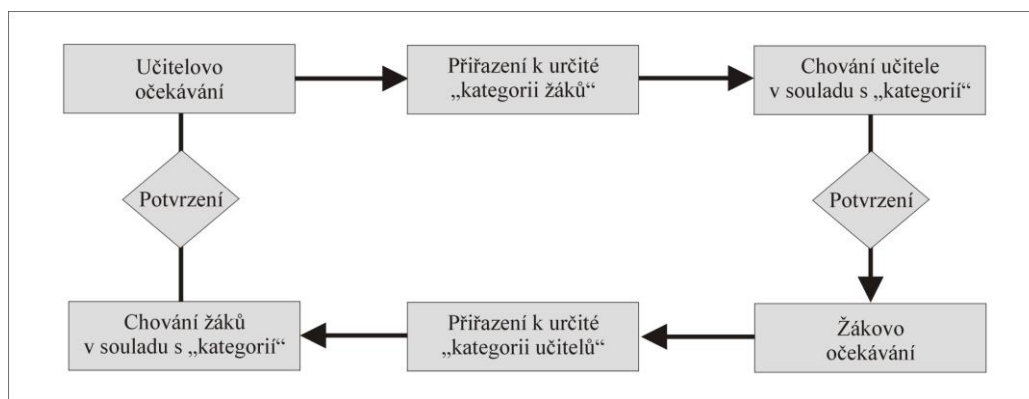
Učitelovo očekávání vychází z toho, co učitel o žákovi ví z předchozích let, ale také z toho, jak se žák právě učí a chová. Na základě pozorování, úsudku, rozumové úvahy si učitel vytváří své mínění, pravděpodobnou předpověď, jak se žák bude chovat v budoucnu a podle toho k němu přistupuje. Ne vždy si ale učitel vytváří úsudek na základě přímého styku a vlastních zkušeností se žákem, jeho mínění je ovlivněno např. předinformacemi jiných učitelů. (Sklenářová, 2013, s. 23-24) P. Kusák a P. Dařílek vymezují učitelovo očekávání jako „*závěry učitele, které činí s ohledem na současný a budoucí výkon žáka ve škole s ohledem na jeho chování ve třídě*“ (Kusák, Dařílek, 1998, s. 129).

Vnímání (percepce) druhého člověka je důležitým aspektem komunikace. W. Frindte uvádí, že lidé jednají na základě významů věcí, které jim sami připisují. To znamená na základě objektivních charakteristik situace, ale na základě, jak tuto situaci sami vnímají, definují a interpretují. K chybám ve vnímání může dojít na základě předem získaných informací o jedinci, mluvíme pak např. o haló efektu, Pygmalion efektu nebo Golém efektu. (Frinta, 2001, s. 27, In Mikova, 2006)

**Haló efekt** rozumíme ovlivňování např. učitelem předem získanými, často povrchními a nepřesnými informacemi a očekávaními o určitém žákovi. (Průcha, Welterová, Mareš, 2001) **Pygmalion-efekt** je důsledek učitelova pozitivního očekávání a jednání se žáky. „*Pokud se podaří u učitele navodit přesvědčivým způsobem očekávání, že se určití žáci mohou zlepšit, začne s nimi nevědomky jednat jinak, než dříve. V tomto případě se tyto žáci skutečně zlepší*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 137). **Golem-efekt** je důsledek učitelova negativního očekávání a jednání se žáky. Učitelovo očekávání vychází z úvahy, že určitý žák se ve svém prospěchu a chování nemůže zlepšit, spíše má tendenci se zhoršovat. K žákovi přistupuje odmítavě, kriticky tak dlouho, až v žákovi navodí přesvědčení, že není v jeho silách se zlepšit. U žáka opravdu dojde k zhoršení chování či prospěchu. Tyto efekty fungují na principu **sebesplňující předpovědi**. Tento princip vyjadřuje, že správná či nesprávná domněnka o budoucím výkonu žáka se může splnit, pokud v ni tento žák uvěří a je v ní utvrzován. (Průcha, 2005)

Helus popisuje sebesplňující předpoklad takto: „*Učitelova představa o dítěti, to, zda je považuje za dobrého či špatného žáka, může vést učitele k takovému jednání, které nakonec z dítěte dobrého či špatného žáka udělá*“ (Helus, 1982, s. 11).

Obr. 3: Cyklus očekávání mezi učitelem a žákem/žáky



(Kron, 2000, s. 225)

Ukázalo se, že dominantou, která v učitelově vnímání žáka učitelem, je to, zda se žák učiteli jeví jako pilný. Jestliže si učitel myslí, že je žák pilný, zpravidla žákovi přisuzuje další pozitivní vlastnosti, např. vysokou inteligenci, schopnost a ochotu spolupráce, odlišnost ve skupině atd. Učitelé tyto žáky dokonce nadhodnocují a lépe klasifikují. Učitelův postoj k žákovi výrazně ovlivňuje to, že žák vnímá svou pozici u učitele. Jestliže se domnívá, že ho učitel považuje za podprůměrného žáka, zpravidla se nesnaží učiteli dokázat, že tomu to tak není. (Pelikán, 2002, s. 74)

### 3.5 Interakční styl učitele

Interakční styl je relativně stabilní, trvalá charakteristika učitele, značně přínosná pro žáky, jelikož jim umožňuje předvídat činnost, jednání, reakci učitele a připravit se na ni. Chování učitele tedy může být předvídatelné a naplňovat očekávání žáků. (Gavora, 2003, s. 52)

Jednotlivé interakční styly byly specifikovány v podobě dvou protikladných charakteristik – autoritativní a demokratický styl, a někdy se přidává i třetí liberální styl. Zde uvedeme složitější model, který popisuje učitele komplexně. Nástrojem tohoto modelu je *Dotazník interakčního stylu učitele*. (Wubbels, Levy, 1993), jehož překlad provedl P. Gavora, J. Maraš a P. den Brok (2003). Skládá se z osmi charakteristik, dimenzí interakce učitele (Wubbels, Créton, Hoomayers, 1987, In Sklenářová 2013):

## Dimenze interakčního stylu učitele

<b>Dimenze</b>	<b>Příklad</b>
1. Organizátor	Jasně vysvětluje učivo.
2. Pomáhající	Jestliže žáci něčemu nerozumí, pomůže jim.
3. Chápající	Dokáže pochopit chyby a nedostatky žáků.
4. Vede k zodpovědnosti	Dává žákům možnost spolupodílet se na jeho rozhodnutí.
5. Nejistý	Je váhavý.
6. Nespokojený	Vyhrožuje, že žáky potrestá.
7. Je kárající	Mívá pichlavé poznámky.
8. Přísný	Vyžaduje od žáků bezpodmínečnou poslušnost.

Každý učitel se projevuje v jednotlivých dimenzích jiným způsobem, v některých dominuje, v jiných reaguje naopak minimálně. (Wubbels, Créton, Hoomayers, 1987, In Sklenářová, 2013, s. 27)



## 4 Typologie učitelů

Typologie je obecně definována jako „rozčlenění soustavy osob, objektů či jevů do skupin podle určitého kritéria, znaku nebo souboru znaků“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 633). Snaha začlenit osobu, objekt či jev do určité skupiny patrně souvisí se snahou člověka utřídit, popsat, strukturovat, a tím lépe pochopit dané osoby, objekty či jevy. Uvědomíme-li si, že dnešní společnost je charakteristická rychlým nárůstem nových poznatků, pak kategorizace osob, objektů i jevů je pro člověka velmi prospěšná, neboť mu umožňuje se v takové společnosti lépe a rychleji orientovat.

Do typu lze zahrnout například komplexní způsoby jednání a chování, osobnostní charakteristiky, vlastnosti, a ty pak označit klíčovým slovem. Předností typů je rychlé zařazení a označení osob. Nevýhodou je nedostatečná diferenciaci a individualizace znaků i osob. Proto se teorie o typologiích začaly nahrazovat dimenzemi chování.

Pojednáváme-li o typologii učitelů, pak by tyto snahy neměly zůstat jen na úrovni kategorizace či deskripce, měly by sloužit učitelům k sebepoznání, ale především by měly mít pro učitele praktické využití. Význam typologií učitele spočívá v tom, že můžeme lépe poznat učitelskou osobnost prostřednictvím vlastností, které jsou pro ni charakteristické. (Grecmanová, Holoušová, Urbanová, 1999, s. 182)

Vašutová (2004, s. 84) uvádí, účelem typologií učitelů je „*schematizování profese učitele pro porozumění individuálním rozdílnostem mezi učiteli a zobecnitelným shodnostem, čímž jsou vytvářeny předpoklady pro jejich ovlivňování*“. Jedná se o rozdělení několika učitelů do několika typů podle určitého, většinou uměle stanoveného kritéria a ne všichni učitelé v jednom typu musí být úplně stejní. „*Typologie mají pouze funkci schématu, a proto jsou použitelné jen s určitou mírou rezervovanosti a kritičnosti, neslouží k zařazování učitelů*“. Učitel je člověk, je to osobnost, která má svá biologická, sociální, psychická aj. specifika a teprve **souhrn těchto specifíků tvoří osobnost učitele jako celek.**

Učitel se zamýšlí nad svou prací ve vyučování, nad sebou samým, nad tím jak ho žáci vnímají. Klade si otázku „Jaký jsem učitel?“ Učitel tak reflektuje svou práci, provádí autodiagnostiku. Odpověď na otázku: „Jaký jsem učitel?“, může být různá, např. přísný, se smyslem pro humor, nezajímavý pro žáky, pomalý, váhavý, bez autority, introvert, dobrý organizátor atd. Tento stav „**vědomého**“ sebepoznání by měl učiteli sloužit k tomu, aby svých předností vyplývajících z jednotlivých typů využíval se

výchovně vzdělávacím procesu a naopak aby se snažil eliminovat své nedostatky. Pokud učitel zjistí, že je nenáročný, měl by se vědomě snažit zvyšovat nároky na žáky, pokud zjistí, že inklinuje k introverzi, měl by tomu přizpůsobit volbu výukových metod, průběh vyučování, pomůcky atd. Ne všichni učitelé jsou schopni u sebe rozpoznat, ke kterému typu patří, neznají např. míru přísnosti a nenáročnosti. Někteří učitelé u sebe tento typ rozpoznají, nevědí však, jak ho dále využít ve prospěch výchovně vzdělávacího procesu, nebo vědí, jak eliminovat své nedostatky. Pro tyto účely se jeví jako velmi vhodné další vzdělávání učitelů. (Vašutová, 2004, s. 84, In Mikova, 2006)

### **Interdisciplinární charakter typologie učitelů**

Pojem učitel označuje sociální roli. Za touto rolí se skrývá osobnost člověka, respekt učitele. Osobnost patří k nejobecnějším psychologickým pojmům, jenž je charakterizován jako

- rozsáhlý soubor, souhrn momentů (vlastností, procesů a stavů, návyků, postojů, apod.);
- velmi složitý systém, jenž se vyznačuje uspořádáním, strukturou dílčích momentů;
- to, co vyjadřuje rozdíly, difference mezi lidmi, příp. jedinečnost člověka (Čáp, Mareš, 2001, s. 111)

Se snahou kategorizovat osobnost člověka, zařazovat ho do určitých skupin, typů osobností se setkáváme již ve starověkém Řecku. Řeční filozofové a lékaři se tak snažili vyjádřit rozdíly mezi lidmi, a tím poznat a pochopit člověka. V této době začaly vznikat první známé typologie osobnosti, např. typologie temperamentu člověka (Hippokrates, později upravena Galénem).

Jelikož je osobnost složitý systém, který se skládá z mnoha dílčích momentů, je prakticky nemožné podat jednu ucelenou vyčerpávající typologii osobnosti. Navíc osobnost je předmětem zkoumání mnoha věd, zejména psychologie, pedagogiky, sociologie, filozofie, biologie. Nazírání na osobnost z pohledu těchto věd se odráží i do typologií, které si pro své účely jednotlivé vědy vytvářejí. Většinou však nelze striktně oddělit typologii např. ryze sociologickou, protože je třeba brát v úvahu i aspekty jiných věd. Podobně je tomu i s typologiemi, které vznikají v pedagogice. (Mikova, 2006)

## 4.1 Typologické koncepce a přístupy k jejich vytváření

Jednotlivé typologie jsou specifické nejen tím, v rámci jaké vědy vznikají (např. v rámci pedagogiky, psychologie), na co se konkrétně zaměřují (např. v rámci pedagogiky se mohou zaměřovat na výukové metody, koncepce výuky), ale liší se také tím, jakým způsobem vznikaly. V této souvislosti mluvíme o koncepci typologické, rysové a faktorové. (Čáp, Mareš, 2001, s. 114-118)

**Typologická a rysová koncepce** se uplatňovala již v antickém Řecku. Příkladem typologické koncepce může být Hippokratova, resp. Galénova typologie, kteří podle typu temperamentu rozlišovali tzv. **sangvinika, cholera, flegmatika a melancholika**. Názvosloví z této typologie poté převzal I. P. Pavlov, jehož temperamentová typologie byla odvozena z pokusů na psech, u nichž Pavlov měřil sílu, rychlost a vyrovnanost nervových procesů. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 635)

Galénovu typologii dále rozlišil ve své temperamentové typologii H. J. Eysenck. V první polovině 20. století pak vznikla somatotypologie E. Kretschmera, který rozlišil tři základní typy podle stavby těla (pyknik, leptosom a atletik). Také k typologickým koncepcím patří typologie C. G. Junga, který na začátku 20. století rozlišil typologickou dvojici extrovert - introvert. (Galén, In Hartl, Hartlová, 2000, s. 634)

Příkladem **rysové koncepce** je typologie Aristotela a jeho žáka Theofrastose, kteří si všimli jednotlivých vlastností a to statečnost, štědrost, čestnost aj. bychom dnes v psychologii pojmenovali jako **rysy osobnosti**. Je to „*psychická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání*“ (Čáp, Mareš 2001, s. 158) – odtud název rysová koncepce. Neboť rysem, který je pro člověka nejtypičtější, bychom mohli nejlépe vystihnout jeho osobnost. Theofrastos dále popsal větší počet charakterů vymezených vždy převahou jedné vlastnosti, objevil se tak např. pokrytec, lakomec, chlubil aj. O tomto období mluvíme jako o začátku rysové koncepce, a to formou **charakterologie**, podle chování lidí se vyčleňují jednotlivé vlastnosti osobnosti (rysy). Charakterologie se v první polovině 20. století rozšířila zejména v Německu (Klages, Lersch aj.). Princip spočíval v tom, že jedinec se od ostatních lišil kvalitativně, tzn. buď má, nebo nemá určitou vlastnost. Tento **přístup** se označoval jako **kvalitativně kategoriální**. Dalším způsobem, jak lze rysové vyjádřit osobnost a její rozdíly, je **přístup dimenzionální**. Protiklady citlivý-necitlivý, svědomitý-nesvědomitý, agresivní-neagresivní, apod. se nechápou jako dvojice ostře odlišných vlastností, ale jako dimenze, přičemž mezi dvojicemi vyjadřující krajní charakteristiky existuje řada

přechodných forem, stupňů. Kam na takové škále zařadíme daného jedince, lze zjistit dotazníkem, laboratorním vyšetřením nebo posouzením. Toto dimenzionální pojetí rysů bylo rozpracováno v mnoha výzkumech i praktických aplikacích.

Dimenzionální pojetí rysů osobnosti se překrývá s **faktorovým pojetím**. Avšak faktory osobnosti jsou výsledkem kvalitativního, statistického zpracování údajů většinou osobnostních dotazníků. Faktory osobnosti získáme na základě faktorové analýzy, což jsou statistické postupy, které vedou do korelací mezi velkým počtem dotazníkových položek k menšímu počtu podstatných vztahů a na základě tohoto menšího počtu se tvoří tzv. faktory. Může nastat situace, že faktor a rys se označují tímž termínem, např. dimenze svědomitý - nesvědomitý, dominantní -submisivní. V těchto případech faktor osobnosti vyjadřuje příslušný rys osobnosti. Proto se faktorové vyjádření chápe jako určité upřesnění rysu. Ovšem faktorové vyjádření je také zjednodušením, protože se zabývá kvantitativním vyjádřením rozdílů mezi lidmi, opírá se o údaje získané jedinou metodou, což v praxi může vést k izolovanému chápání rysu, k jeho vytržení ze vztahů k ostatním rysům v celku osobnosti. Z těchto důvodů je dobré použít pro pochopení celku osobnosti ještě dalších kvalitativně orientovaných metod. K neznámějším faktorovým koncepcím patří koncepce Guilforda, Cattella a Eysencka. Rysová a faktorová koncepce našla uplatnění mimo jiné v poradenství, kde se používají standardizované a další diagnostické metody k poznání osobních předpokladů klienta. Na základě lepšího poznání a sebepoznání pak může klient např. vhodnou formu dalšího vzdělávání apod.

Je však nutné dodat, že přestože jsme nyní teoreticky oddělili od sebe typologický a naproti tomu rysový či faktorový pohled na osobnost, rozdíl mezi nimi jsou relativní. Neboť typy je možné chápat jako určitá pásma v dimenzi rysu. (Mikova, 2006)

## **4.2 Typologie podle osobnosti pedagoga**

V centru pozornosti typologií stojí osobnost, kterou zkoumá psychologie. Proto bylo mnoho typologií osobnosti učitele vytvořeno právě psychology. Je celá řada typologií osobnosti. Proto uvedeme jen takové, které souvisí s tématem bakalářské práce.

## Typologie C. G. Junga

Tato typologie je založena na vztahu lidí k vnějšímu nebo k vnitřnímu světu. Existují lidé, kteří jsou více ovládáni vztahem k vnějšímu světu, a lidé, kteří jsou více ovládáni vztahem k sobě samým, ke svému vnitřnímu životu. Toto dělení souvisí se zaměřením psychických procesů buď na subjekt, nebo na objekt. Na základě toho Jung rozlišuje introverty a extroverty. A ti se dále ještě mohou dělit na intelektuální, nebo citové a pasivní, nebo aktivní (srov. Nakonečný, 1998, s. 355).

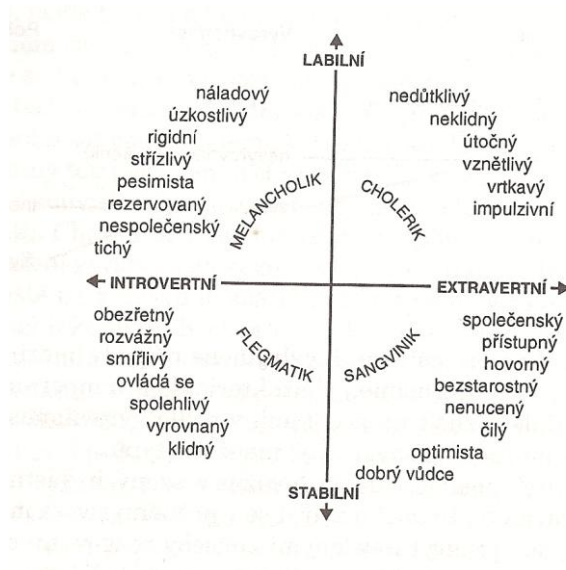
**Introvert** je nejčastěji charakterizován jako uzavřený, málo přístupný, plachý, je často vzdálen skutečnosti a praktickému životu, dává přednost samotě před společností, navenek je spíše pasivní. Pokud bychom chtěli popsat učitele čistého introverta, pak by to byl úkol velmi obtížný. Patrně by to byl člověk s tichým hlasem, s hlubokými myšlenkami, které by však nemusely vždy nalézt u žáků správnou odezvu, člověk málo vybízející žáky ke komunikaci, spíše by jim kladl otázky na zamyšlení. Takový učitel by se necítil v aktivnější třídě příliš dobře.

**Extrovert** je charakterizován jako přizpůsobivý, otevřený, společenský, přístupný, je ovlivňován tím, co pro jeho okolí platí jako normál, rád se pohybuje mezi lidmi, snadno navazuje přátelství, má smysl pro to, co **vyžaduje doba**. Učitel „čistý“ extrovert požaduje ve třídě stálou aktivitu, využívá různých výukových forem, je tvůrcem přísného klimatu, o žácích ví často i soukromé věci, rád se žáky diskutuje, často je to však na úkor kvality vyučování. Ačkoliv by se mohlo zdát, že čistý extrovert by například ne příliš zvládal princip systematickosti výuky, a to nejen v rámci jedné vyučovací hodiny, ale spíše v rámci celého školního roku. (Mikova, 2006)

## 4.3 Typologie temperamentová podle H. J. Eysencka

V typologii H. J. Eysencka navázal na klasické rozlišení čtyř temperamentů podle Hippokrata a Galéna, ale také na I. P. Pavlova, C. G. Junga a dalších. Osobnost charakterizuje jako kombinaci dvou dimenzí; první dimenzi tvoří dvojice extroverze - introverze, druhou stabilita – labilita tuto druhou dvojici označuje také termínem neuroticismus. Kombinováním těchto dvou dimenzí dojdeme k většímu počtu vlastností a zároveň ke čtyřem klasickým typům temperamentu lze ji dobře aplikovat na typologii učitelů (viz. obr. 4).

Obr. 4 Model temperamentu podle H. J. Eysencka



(Čáp, Mareš, 2001, s. 164)

#### 4.4 Typologie podle pedagogického působení

##### Typologie podle Ch. Caselmann (polovina 20. století)

Cacelmann považuje učitele za centrální osobu ve vyučovacím procesu. Podle něj učitel musí mít dvě základní kvalifikace, které také určují jeho strukturu osobnosti: **odbornou kvalifikaci a kompetenci vychovávat.**

Ve vzdělání učitelů by měly být podle Caselmann (Kron, 2000) obě dvě tyto složky zastoupeny a každý učitel by měl vědět, na kterou složku se víc zaměřuje. Bude-li si učitel vědom toho, která složka u něj převládá, může k tomu přizpůsobit vyučování. Toto je praktický cíl Cacelmannovy typologie učitelů.

Vzdělávání a výchova je spjata s profesí učitele. Někteří učitelé se zaměřují více na výchovu, jiní na vzdělávání. Tyto rozdíly vyjádřil ve své typologii Ch. Caselmann tím tak, že rozložil dva základní typy učitele:

- učitele zaměřeného na obor – „logotrop“, tento učitel se snaží vzbudit u žáků zájem o obor a předat jim z něj co nejvíce, méně se zajímá o žáky, o jejich zvláštnosti či problémy, a to především u těch žáků, kteří nemají zájem o učitelův obor; proto se u některých logotropů mohou objevit kázeňské problémy se žáky;
- učitele zaměřeného na žáka – „paidotrop“, tento učitel se zajímá spíše o žáky než o obor, snaží se žákům přiblížit, porozumět jim a pomoci; někteří

paidotropové mohou být až příliš shovívaví, mohou snižovat požadavky na žáky nebo dokonce se snaží zasahovat do osobního života žáků.

Oba typy učitelů mohou vést v krajních podobách k nežádoucím výsledkům (srov. Čáp, Mareš, 2001, s. 264,265).

Každý z těchto základních typů Caselmann dále diferencoval na dvě polární podskupiny, do kterých patří:

- a) **odborně vědecky orientovaný logotrop** – v centru pozornosti u tohoto učitele stojí obor, resp. příbuzné obory (např. fyzika, matika). Dokáže u žáků vzbudit zájem o učivo, učivo dokáže srozumitelně vysvětlit a také umí nadchnout žáky pro obor například tím, že připravuje pro žáky různé výstavky nebo pořádá soutěže. Nebezpečí u tohoto učitele však může spočívat v tom, že se až příliš orientuje na fakta ze svého pohledu.
- b) **filozoficky orientovaný logotrop** – takový učitel se zabývá především vypracováním a prohloubením svého životního a světového názoru na základě vědy. Jeho cílem je předat žákům světový názor tak, jak jej chápe on.
- c) **Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop** – tento učitel se snaží pochopit žakovu osobnost, vnitřně si žáka získat a potom ho formovat. K žákům má rodičovský vztah, chápe je a důvěřuje jim. Ve třídě dbá na kázeň pořádek, má úspěch ve vyučování.
- d) **Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop** – tento učitel se nezajímá o formování jednotlivých žáků, ale zajímá se o výchovné otázky v obecnější rovině.

Dále lze tuto typologii rozlišit o různé dimenze a to na základě určitého učitelova chování ve třídě, Caselmann rozlišuje **dimenzi autoritativní - sociální**.

- **Autoritativní typ** se projevuje spíše u logotropa; snaží se vše řídit, mít pod kontrolou, obvykle mu chybí smysl pro humor, pro spravedlnost nebo laskavost k žákovi. Pokud však tyto vlastnosti má, může dobře výchovně působit na žáky.
- **Sociální typ** se projevuje spíše u paidotropa; snaží se u žáků vzbudit samostatnost a odpovědnost, ponechává jim větší volnost, spíše jim radí, než aby jim něco přikazoval.

Grecmanová, Hloušová, Urbanová uvádí podle dimenze pedagogického působení učitele tři typy:

- **Vědecko - systematický typ**, který zdůrazňuje systematický postup ve vyučovací hodině, pracuje promyšleně krok za krokem, má schopnost logicky vyvozovat závěry; žáky vede k jasnému vyjadřování, rozvíjí u nich logické myšlení.
- **Umělecký typ**, který má silně rozvinutou představivost a názorné myšlení, které však může žáka omezovat v rozvíjení abstraktního logického myšlení. Je pro něj příznačná „intuice“ při pronikání do učiva. Látku uspořádává spíše morfologicky než logicky.
- **Praktický typ** se vyznačuje organizační schopností, rozvíjí u žáků názorně praktické myšlení. Může se stát povrchním rutinérem. (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999, s. 183)

#### 4.5 Typologie pedagoga a styly vyučování

V souvislosti s diskusí o využití aktivizačních metod výuky je často diskutována typologie osobnosti pedagoga a jeho vyučující styl. Od této charakteristiky se odvíjí ochota a schopnost jednotlivce kombinovat různé formy vyučovacích metod za účelem posílení transferu znalostí a budování osobnosti žáka. Základní rozdíl v chápání poslání a role pedagoga spočívá v diskusi, zda je primárním cílem vzdělávacího procesu předávat znalosti, nebo rozvoj žákovi osobnosti.

Jak uvádí Kohoutek (2009): **Učitelova osobnost** má ve vyučovací a výchovné práci stále rozhodující, hlavní úlohu. **Autorita** pedagoga je přitom značně závislá na jeho společenské a odborné pověsti, charakterových a morálních vlastností a řídicích schopnostech. Pedagog imponuje žákům především svým kladným a spravedlivým postojem k nim, a teprve pak svými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností. Pro svého oblíbeného pedagoga žáci často vykazují zvýšené pracovní úsilí. (Kohoutek, 2009, In Kotrba, Lacina, 2011, s. 16)

Švec (1994) správně uvádí, že cesta k dobrému pedagogovi a dalšímu sebezdokonalování vede přes sebepoznání, tj. přes autodiagnostiku pedagogické činnosti. Každý pedagog by si měl klást **tři základní otázky**: Jaký jsem učitel, jaký bych chtěl být učitelem a co pro to musím udělat?



Sitná (2009) doplňuje, že důležitá není sebereflexe pedagoga, ale i poznání potřeb žáka. Pedagog by měl znát **odpovědi na otázky typu**: Jaké učení mají žáci rádi, jaké jsou jejich požadavky na výuku, jejich preference, jak si představují ideální vyučovací hodinu? Pedagogové by neměli podléhat často opakovanému názoru, že studenti jsou líní a pasivní a že jejich jediným cílem je v lepším případě bez zájmu a aktivity přežít školní den. (Sitná, 2009, In Kotrba, Lacina, 2011, s. 16, 17)

## **5 Osobnost žáka z pohledu komunikace v odborném výcviku**

V současné době se setkáváme u žáků stále častěji a intenzivněji s projevy drzosti, vulgarity, vzteku, neochoty, agrese, lhaní a podvádění, které znesnadňuje nebo znemožňuje vzájemné pochopení a spolupráci mezi žákem a učitelem odborného výcviku. Problematické chování mladé generace začíná být chápáno jako fenomén. I učitelé jsou každodenně nuceni řešit problém, jak odstranit nebo co nejvíce eliminovat projevy nevhodného chování. Konstatují, že výsledky neodpovídají vynaloženému úsilí. (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 9-10)

Proniknout do podstaty osobnosti mladého člověka je proces dlouhodobý a ne vždy se povede. Vedle tělesných změn přináší dospívání i změny psychiky. U žáků se objevují nové zájmy, zvýšená kvalita vnímání, schopnost abstraktního myšlení, citová rozkolísanost, ale také vyšší city. Přichází silná touha po samostatnosti, erotické toužení, velká akceschopnost, spojená s touhou po uplatnění se, dobrodružnost, romantičnost a někdy výrazná, i když ne vždy odůvodněná sebedůvěra. Často dospělí odsuzují u mládeže hlučnost, přemíru akceschopnosti, vitalitu a kritičnost. Takové hodnocení bývá z pohledu žáka chápáno jako zaujaté a často i nespravedlivé, neboť není opřeno o zkušenost. Tuto okolnost má učitel odborného výcviku respektovat, snažit se mladého člověka pochopit a vyhnout se výchovným omylům.

Plně na místě je zde ohleduplnost a takt, ale především sebeovládání. Dobrý učitel odborného výcviku proto své žáky nepřehlíží, neironizuje a pečlivě rozmýšlí každý výchovný zásah. Učitel neuplatňuje tvrdší svůj názor vůči žákům a musí se snažit pochopit jejich psychický vývoj, především citový. Musí si uvědomit, že svoji autoritu žákům nesmí nutit, ale musí vyplynout z jeho chování. Žák má potřebu být dospělým a také chce, aby s ním bylo takto jednáno. Snaží se ostatní lidi kolem sebe přimět svým chováním i mluvením, aby v něm respektovali dospělého člověka. Potřeba nových dojmů je velmi intenzivní a vede občas k činům, které učitelé a ostatní dospělí odsuzují. Patří sem potřeba citové odezvy, která je v období dospívání velmi intenzivní. (Klingora, Volný, 1994, s. 38, 39)

### **5.1 Psychické funkce žáků nastupujících na střední školu**

Žáci v období adolescence mají vnímání, představy a paměť na úrovni dospělého člověka, je tu i nápadný rozvoj abstraktního myšlení. Ve výuce odborného výcviku už není třeba se neustále opírat o poznání přímé. Je možno navazovat na nové

poznatky cestou nepřímého, zprostředkovaného poznání. Jeho pomocí jsou žáci schopni prověřovat různé hypotézy a řešit vzniklé problémy. S tím souvisí snaha konfrontovat tvrzení se skutečností. Také citový život žáků je velmi intenzivní a dochází v něm ke střídání třeba i protikladných citů. Adolescent má mnohem větší tendenci vytvářet citové vztahy osobně výběrové, neformální. Je to reakce na to, jak se k němu chovali v dětství. Tuto skutečnost musí všichni pedagogičtí pracovníci uznat a respektovat. Většina příkazů, zákazů, nařízení je manipulace, kterou adolescent prožívá nelibě, zvláště pak od starší generace. Žáci totiž snášejí kritiku, výtku či doporučení od člena stejné věkové skupiny lépe, než od dospělých. Ne všichni pedagogičtí pracovníci se k žákům chovají taktně a s pochopením. Reakcí žáků na toto chování je podrážděnost a lhostejnost vůči pedagogovi. Tohoto učitele si poté ani neváží a neberou jej vážně. Je velmi důležité, aby se učitel z této role vymanil a získal zpět respekt svých žáků. Učitel se může snažit sebevíc, ale žáci jej poslouchat a respektovat nebudou. Pokud ano, tak jen s velkou nevolí. Takto „vzpurní“ žáci jsou schopni strhnout s sebou ostatní členy skupiny, kteří dosud nedělali problémy. Druhou stranou tohoto chování je pochopení a respektování žákova života. Tato situace potom učitelům umožňuje lepší vytvoření vztahů na základě vzájemné úcty mezi žákem a učitelem. Zároveň tím učitel posiluje svoji autoritu. (Klingora, Volný, 1994, s. 40)

Dospívání, zejména jeho první část, bývá charakterizováno jako období emoční lability. Objevují se výkyvy školního prospěchu, zvýšená únavnost, střídání apatičnosti se zvýšenou aktivitou. Z pedagogického hlediska je žádoucí chápající edukační prostředí, které má vést jedince k postupnému začlenění se do společnosti, ale zároveň má také ponechat prostor pro rozvoj všech jeho osobních předpokladů a sklonů. (Kalhous, 2005, s. 15)

## **5.2 Duševní vlastnosti dospívajících**

Strukturu osobnosti, tedy i adolescenta, tvoří hlavně tyto duševní vlastnosti: charakter, temperament, motivační vlastnosti (potřeby, zájmy), schopnosti a volní vlastnosti. V tomto období se rozvíjejí duševní vlastnosti. Některé se zpevňují, jiné se i mění a dotvářejí vznikající osobnost mladého člověka. Je vhodné žákům připomínat, že duševní vlastnosti nedědíme po předcích. Člověk se narodí pouze s vlohami, které mají důležitý význam pro formování jeho individuality, ale nejsou jedinou a hlavní podmínkou vytváření osobnosti. Také pro výchovnou činnost je důležité vědět,

že osobnost je výsledkem zděděných předpokladů a vlivu prostředí s výchovou, které na člověka působí v průběhu jeho života. Vlohy předurčují, zda budou duševní vlastnosti, které charakterizují osobnost, získány snadno, či obtížněji. (Klingora, Volný, 1994, s. 41)

### **5.3 Specifika věku dospívajících žáků**

Je to období velkých ideálů či počátku teorií a navíc i jednoduchých adaptací k realitě. Často se popisuje prudký citový a sociální vývoj v dospívání, ale ne vždy se chápe, že jeho nezbytnou a předběžnou podmínkou je přeměna myšlení, která umožňuje jedinci pracovat s hypotézami a usuzovat o výrocích bez přímé souvislosti s konkrétním reálným konstatováním. Takto hodnotí období adolescence Piaget a Inhelderová. (Piaget, Inhelderová, 2001, s. 117)

Kvalita vztahů je jednou ze základních psychosociálních charakteristik adolescence. Období dospívání je v mnohém klíčové pro pozdější převzetí dospělých rolí – partnerských, rodinných a přátelských. Zároveň důležitým aspektem vztahů je i rozvoj komunikačních dovedností. Zvládne-li dospívající dovednost jako je zdvořilost vyjádření vlastního názoru, dovednost položit otázku a požádat o názor druhého člověka, nemá takové problémy s vnitřním napětím a agresivitou, protože ji častěji ventiluje v aktivitách s vrstevníky a nedostává se tak často do sporu s autoritami. (Macek, 2003, s. 52)

## 6 Motivace žáků

*„Motivace je vnitřní potřeba nebo touha – vědomá, polovědomá, nebo dokonce podvědomá – která působí na naši vůli a nutí nás jednat tím nebo oním způsobem. Motivace směřuje k udržování a obnovování určitého optimálního vnitřního stavu spokojenosti“ (Adair, 2004, s. 16).*

Mezi další prvky motivace patří umění projevit žákovi svůj zájem o něj. Nic tak neuvolňuje napětí a nerozsvazuje jazyk, jako projevený zájem, účast, pochopení. Musí být ovšem znát, že nejde pouze o hru s nasazenou maskou. Vyplatí se věnovat pozornost tomu, co toho druhého zajímá, co ho baví, čím žije. Osobní zájem, je-li upřímný a nepředstíraný, vždy potěší. Potěší dospělého i žáka, který nastoupil na stěny školy či učiliště. Je to pro něj nové prostředí, ve kterém hledá nové kamarády a poznává nové učitele. Rozhodně se nevyplácí dávat zájem najevo pouze formálně. V takovýchto situacích se žák stáhne do sebe a stává se uzavřeným a nedostupným. Další reakcí na nevhodné komentáře je žákova agrese vůči dotyčnému, se kterou si neví rady. Dále žáky motivuje to, že jsou chápáni a přijímáni jako osobnosti s určitou mírou autonomie. U žáků je posilováno vyjadřování vlastních názorů, podávání nápadů a převzetí zodpovědnosti za svěřené úkol. Žák je v průběhu učební činnosti v roli objevitele, odkryvatele nových poznatků, který se spolupodílí na vymezení problémů a ve spolupráci s druhými navrhuje postupy řešení. V průběhu učení žáci komunikují a spolupracují s učitelem, spolužáky, ale i s lidmi mimo školu. (Navrátil, Klimeš, Fleischmann, 1992, s. 14, 15)

### 6.1 Motivace žáků v odborném výcviku

Pro lepší motivaci žáků v odborném výcviku střídáme jejich pozice, aby učitel odborného výcviku dosáhl svého cíle, je pro něj důležité žáky zaujmout, motivovat a udržet jejich pozornost. Zároveň žák musí vědět to, co se má naučit, ale také proč se to má učit. Z tohoto důvodu mu učitel odborného výcviku sdělí, jaký význam má učivo, a to na zcela konkrétních a praktických příkladech. Mezi první úkoly, které žáci musí zvládnout, patří hygiena a bezpečnost práce na daném pracovišti. Učitel odborného výcviku žáky proškolí a vše jim vysvětlí.

Motivace je podstatnou složkou vyučování a musíme ji dokonale připravit. Důležité je si uvědomit, že jakýkoli konflikt může mít negativní vliv na žáka. Negativní motivace se projevuje někdy i ve skupině zaměstnanců na pracovišti praktického

výcviku, s nimiž žák spolupracuje. Negativní motivací jsou neurovnané vztahy mezi spolupracovníky, nebo jejich nevraživost vůči sobě. (Klingora, Volný, 1994)

## 6.2 Metody osvojování učiva a rozvíjení motivace v oboru vzdělávání

Učitel odborné výuky musí vybrat metody vyučování, které u žáků rozvíjejí zájem o zvolený obor vzdělávání a přispívají k dobrému osvojování učiva. **Motivační vyprávění** je vhodné pro mladší žáky. Učitel vypráví příběh, který má vztah k učivu. Vhodné je využívat článků z odborného časopisu. **Rozhovor**, jehož pomocí učitel cílevědomě vede žáky k osvojení nového učiva. Při rozhovoru žáci aktivně postupují od známého k neznámému, tím si osvojují nové vědomosti. **Výklad** se používá na začátku vyučovacího dne. Učitel jednoduše a srozumitelně předá žákům potřebné informace důležité pro jejich činnost. Je nezbytné znát předpoklady žáků pro pochopení nového učiva a navazovat na předchozí vědomosti. Výklad se zaměřuje na základní teoretické učivo. Učitel odborného výcviku využívá příkladů z praxe i materiální didaktické prostředky.

Pro žáky je nejlepší **problémová metoda**. Je náročnější, proto je lepší ji využívat až u žáků druhého ročníku. Ti již mají zkušenosti. Učitel žákům sdělí problém a ti se jej snaží svými dovednostmi a vědomostmi vyřešit. Přitom získají nové zkušenosti a poznatky.

K upoutání pozornosti žáků je nejlepší předvedení praktické činnosti. Každý žák musí dobře vidět, jak učitel činnost předvádí. Nejdříve ji učitel odborného výcviku předvede v normálním tempu. Poté zpomalně. Tato situace je pro učitele nesmírně náročná. Je důležité, aby zvolenou práci dělal pomalu. Žáci pracují společně s učitelem a dané úkony po něm opakují. Při předvádění je důležité popsat každý pohyb a slovní komentář musí souhlasit s tím, co učitel dělá. (Klingora, Volný, 1994, s. 31)

### 6.2.1 Metody pro rozvíjení motivace

Možností, jak zvýšit motivaci žáků k učení, je mnoho. Je na učiteli, které metody bude využívat a uplatňovat ve své praxi.

Pro odborný výcvik je vhodné použít tyto metody:

- **programovaného učení** - při práci využívá samostatnosti a volby vlastního tempa práce;

- **odměny a trestu** - tato metoda má za důsledek nové způsoby hodnocení;
- **akceptace** - zdůrazňuje zodpovědnost každého žáka za výsledky jeho práce;
- **učení činnosti** - učitel má za úkol přimět žáky k vyvinutí maximální snahy pro prováděnou práci;
- **využívání informačních zdrojů** - tato metoda se využívá při zadávání domácích úkolů, žáci musí vyhledat potřebné informace v dostupných zdrojích (odborná literatura, internet, slovníky, encyklopedie);
- **uplatňování principu hierarchie cílů** – žákům se sdělují blízké i vzdálené cíle výuky. Cíle musí být stanoveny konkrétně a srozumitelně. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 43-45)

### **6.3 Metody upevňování vědomostí, vytváření dovedností a návyků v odborném výcviku 1. ročníku**

Nejčastější metodou je cvičení. Je tvořeno záměrně častým opakováním jednotlivých kroků daného úkolu, které vedou k osvojení dovedností. Žák musí vědět, čeho má učením dosáhnout. Na to učitel odborného výcviku musí žáky upozornit, které úkoly jim budou dělat zpočátku problémy, popřípadě na časté chyby a nedostatky. Vede žáky k překonávání počátečních obtíží. Snaží se o to, aby žáci co nejdříve dosáhli úspěchu, a to je motivovalo k dalšímu učení a získávání informací. Cvičení nesmí být zpočátku moc dlouhé. Pomocí domácích úkolů se upevňuje probrané učivo. (Klingora, Volný, 1994, s. 33)

Velmi důležité je žáky naučit správně komunikovat a spolupracovat se spolužáky (v budoucnu spolupracovníky). Umění komunikovat znamená připravenost a schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat. A současně naslouchat ostatním, umět rozlišit podstatné od nepodstatného, být vstřícný k potřebám jiných. Spolupráce znamená připravenost a schopnost jedince podílet se aktivně a zodpovědně na skupinových pracovních procesech. Poskytovat své vědomosti, respektovat názory a představy druhých a dodržovat dohodnutá pravidla. (Belz, Siegrist, 2001, s. 185, 213)

## **6.4 Zvláštnosti odborného výcviku 1. ročníku na středním odborném učilišti**

Odborný výcvik se nesmí stát dalším dnem teoretického vyučování. Naopak učitel odborného výcviku musí na teoretické vyučování navazovat, vycházet z něho, přeměňovat teoretické znalosti v praktické dovednosti. Učitel odborného výcviku hledá takové formy a metody práce, které mu umožní se žáky provádět co nejvíce činností.

Simulační metoda: učitel odborného výcviku se snaží vytvořit na pracovišti takové podmínky, které se nejvíce podobají podmínkám, se kterými se žáci setkají na jiných pracovištích a také v běžném životě. Vyučovací metoda musí být zvolena tak, aby osvojení vědomostí a dovedností mohlo být dlouhodobé a mělo výchovný charakter. Nedá se jich používat izolovaně, ale v určitém spojení. Je však třeba žáky připravit na monotónní práci, i když není zajímavá. Žáci se ji musí naučit, budou ji při svém povolání často vykonávat. (Klingora, Volný, 1994, s. 34)



## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 7 První výzkumná sond - komunikace učitelů odborného výcviku se žáky

První část empirické části bakalářské práce je zaměřena na porovnání komunikace učitelů odborného výcviku se žáky ve dvou školách Pardubického kraje. Použitý dotazník se zaměřuje nejen na způsob komunikace mezi učiteli a žáky, ale i na úroveň jejich vzájemného vztahu, na způsob přiblížení výuky žákům a na míru pochopení nové látky. Cílem této sondy je zjistit, který způsob komunikace je pro žáky nejsrozumitelnější v odborném výcviku, jaký způsob řeči žákům vyhovuje při komunikaci s učitelem odborného výcviku. Dále jsme se zaměřili na to, zda je učitel zejména v odborném výcviku ochoten přiznat svou chybu. Pokud svou chybu přizná, upozorní i na to, že něco udělal špatně? Zajímalo nás, jaká je jeho reakce, když jej na chybu upozorní žák. Dalším bodem našeho sledování bylo, zda jde učitel svým žákům příkladem, a to i mimo práci, neboť žáci ho sledují i mimo školní prostor.

#### 7.1 Popis použité výzkumné metody

Pro výzkumnou část jsme zvolili kvantitativní výzkumy metodu dotazníkovou, techniku dotazníku. Dotazník je tvořen z otázek, které umožňují výběr z několika variant odpovědí.

Do dotazníku (viz příloha A) jsme zformulovali šestnáct otázek, které jsou určeny žákům v prvním a druhém ročníku ve vybraných školách. Dotazníková metoda je založena na principu nepřímého řízeného rozhovoru písemnou formou. Je charakteristická pro hromadné získávání údajů. Objektivní výsledek dotazníkové metody je založen na motivaci respondentů ochotných vypovídat pravdivě a přesně, což podporuje anonymita těchto respondentů. Závisí na formulaci otázek, která se řídí stejnými pravidly jako u rozhovoru. Ústředním problémem použití dotazníku je volba a formulace otázek. Jednoznačnost otázky je předpokladem jednoznačnosti odpovědi. V dotazníku lze použít i škálových položek. Škálová položka má pevně stanovené varianty, které postihují všechny možnosti, a respondent pouze umísťuje odpověď na některý bod ve škále. (Stojan, 1998, s. 49)

Pomocí dotazníku lze celkem snadno a rychle sesbírat velké množství dat. Pro tuto práci jsme zvolili písemné dotazování – je méně finančně a časově náročné

a umožňuje kontaktovat osoby jinak nedosažitelné. Výhodou písemného dotazníku je také to, že dotazovaný může věnovat zodpovězení otázek dostatek času a péče, je vyloučen jakýkoliv vliv tazatele na odpověď.

## **7.2 Stanovení výzkumných předpokladů**

**Předpoklad 1** - V odborném výcviku během komunikace bude převažovat u učitele jazyk obecný nad jazykem spisovným. (otázka č. 4, 8)

**Předpoklad 2** - V odborném výcviku budou učitelé i žáci využívat gestikulaci více než jazykovou komunikaci. (otázka č. 6)

## **7.3 Výzkumný vzorek**

Jako výzkumný vzorek jsme zvolili žáky v prvním a druhém ročníku ve škole A a škole B v Pardubickém kraji. Obě vybrané školy mají stejné zaměření, žáci v nich získávají dovednosti ve svém oboru. Tyto školy jsme vybrali náhodně. Cílem bylo získat názory žáků a porovnat, zda škola A nebo B se žákům jeví jako kvalitnější pro jejich vzdělávání. V obou vybraných školách jsme rozdali 80 dotazníků. Ve škole A jsme rozdali dotazníky do dvou prvních ročníků (40 respondentů) a do dvou druhých ročníků (40 respondentů). Ve škole B jsme rozdali dotazníky do tří prvních ročníků (60 respondentů) a jednoho druhého ročníku (20 respondentů). V prvních ročnících jsou žáci ve věku 15 až 16 let a v druhých ročnících jsou žáci tvořeni věkovou skupinou 16 až 18 let.

## **7.4 Statistické hodnocení dotazníku**

Jednotlivé otázky z navrácených dotazníků jsme vyhodnotili a zpracovali do tabulek. V tabulkách jsou zaneseny hodnoty součtu z jednotlivých dotazníků a procentuální podíl těchto odpovědí. Všechny získané hodnoty z jednotlivých otázek jsme zpracovali do grafu. V rámci dotazníkového šetření se ke mně vrátilo všech 160 dotazníků. Všichni respondenti odpověděli na všechny otázky. Celkem jsem posuzovala 160 dotazníků.

## 7.5 Výsledky a vyhodnocení dotazníku

První otázka byla položena pro zjištění, ze které strany vychází častěji impuls pro začátek společné komunikace. Žáci měli možnost volit ze dvou odpovědí. Pokud jim žádná z nabízených odpovědí nevyhovovala, mohli napsat svůj vlastní názor.

### 1) Kdo začíná častěji komunikaci?

(žák/učitel)

Tabulka č. 1 Kdo častěji začíná komunikovat

Škola	žák	%	učitel	%	jiná odpověď	%	celkem	%
A	15	18,75	65	81,25	0	0	80	100
B	28	35	52	65	0	0	80	100

Z odpovědí žáků na tuto otázku je zřejmé, že ve škole B jsou žáci více komunikativní. Komunikace mezi žákem a učitelem zde probíhá bez jakýchkoli překážek. Pokud porovnáme školu A a B, zjistíme, že ve škole A je rozhovor častěji navazován ze strany učitele odborného výcviku. Z těchto výsledků vidíme, že žáci ve škole B si více věří a nebojí se v neznámém prostředí více komunikovat. Ve škole A si žáci v novém prostředí zpočátku tolik nevěří a komunikují méně, než žáci ve škole B. Výsledky této otázky jsou zaneseny v tabulce č. 1 a v grafu č. 1.

Druhou otázku jsme položili pro zjištění, zda je komunikace při odborném výcviku jednostranná, nebo oboustranná. Studenti obou zvolených škol měli varianty odpovědí znázorněny graficky. Měli možnost zvolit nabízenou odpověď, nebo napsat svůj vlastní názor.

### 2) Jaké je zaměření vaší komunikace?

učitel → žák                      učitel ←→ žák

Tabulka č. 2 Směr komunikace učitele a žáka

Škola	→ učitel žák	%	←→ učitel žák	%	jiná odpověď	%	celkem	%
A	11	13,75	69	86,25	0	0	80	100
B	22	24,6	58	73,9	0	0	80	100

Tato otázka měla zjistit, zda jsou učitelé i žáci schopni při odborném výcviku komunikovat vzájemně, nebo zda je při odborném výcviku používán pouze výklad nové látky a rozdělení práce mezi skupiny žáků. V obou školách probíhá při odborném výcviku častěji komunikace vzájemná. Tento výsledek značí, že učitelé jsou ochotni s žáky o úkolu hovořit a hledat společnou cestu k porozumění a případnému řešení zadaných úkolů. Ve škole A je vzájemná komunikace častější než na škole B. Žáci ve škole B volili častěji odpověď jednosměrné komunikace než žáci ve škole A. Učitelé odborného výcviku ve škole A věnují žákům svou pozornost. A pokud se jich žák na něco zeptá, tak mu odpoví. Poměr těchto odpovědí je zanesen v grafu č. 2.

Otázka číslo tři byla položena pro zjištění, s kolika žáky dohromady učitel nejčastěji komunikuje. Dotazovaní žáci měli na výběr ze tří odpovědí. Žáci měli možnost vyjádřit svůj názor i jinou odpovědí, která nebyla v nabídce.

### 3) S jakým počtem žáků učitel nejčastěji komunikuje?

(s jednotlivcem /2 – 4/5 a více žáků)

Tabulka č. 3 Počet žáků při výuce

Škola	s jednotlivcem	%	2 - 4	%	5 a více	%	jiná odpověď	%	celkem	%
A	26	32,5	22	27,5	32	40	0	0	80	100
B	23	28,75	33	41,25	24	30	0	0	80	100

Při odborném výcviku má každý učitel svou skupinu žáků, tato skupina může být tvořena různým počtem žáků. Pro srozumitelnou komunikaci v odborném výcviku je lepší, pokud učitel komunikuje s menším počtem žáků. Tím mu vzniká větší prostor pro žáky, který jim může věnovat. Při výkladu nové látky v menší skupině věnují žáci větší pozornost učiteli a učivu než okolním rušivým vlivům. Velikost skupiny žáků záleží na počtu učitelů odborného výcviku a na počtu žáků v dané škole. Výsledky jsme pro lepší porovnání zanesli do grafu č. 3. Z hodnocení této otázky plyne, že učitelé ve škole A nejčastěji komunikují s 5 a více žáky najednou. Dle počtu žáků v komunikující skupině se odvíjí kvalita komunikace samotná.

Na otázku číslo čtyři žáci odpovídali proto, abychom zjistili, jaký jazyk je učiteli více využíván v odborném výcviku. Žáci měli na výběr ze dvou odpovědí (spisovný a obecný jazyk). Pokud nezvolili žádnou z nabízených odpovědí, napsali svůj názor.

4) Jaký **jazyk** je používán učitelem při vaší vzájemné komunikaci během vysvětlování úkolu?

(spisovný/obecný)

Tabulka č. 4 Spisovnost vyjadřování učitele

Škola	spisovný	%	obecný	%	jiná odpověď	%	Celkem	%
A	7	8,75	71	88,75	2	2,5	80	100
B	25	31,25	47	58,75	2	2,5	80	100

Jazyk je nejdůležitější součástí lidské komunikace. Velmi záleží na tom, jaký zvolíme jazyk pro danou situaci. V odborném výcviku je dle odpovědí žáků nejčastěji používán jazyk obecný. V obou školách tato možnost tvoří většinu odpovědí respondentů. V porovnání s používáním spisovného jazyka v odborném výcviku je jazyk obecný jeho nedílnou součástí. Pro učitele je obtížné několikrát zopakovat doslovně a spisovně postup vaření tak, jak je napsán v odborné literatuře. Proto ve většině případů sahají k jazyku obecnému, aby daný úkol byl žákům srozumitelnější a lépe jej pochopili. Pro každé spisovné slovo je možné najít alternativu v jazyku obecném. Tím se pro žáky stává výklad snadněji pochopitelný. Přesto je důležité, aby učitel na žáky mluvil spisovně. Pokud na žáky nebude mluvit spisovným jazykem, žáci budou mít ztíženou práci s odborným textem a literaturou. Výsledky tohoto zjištění jsou zaneseny v grafu č. 4, ze kterého vyplývá, že ve škole A používají učitelé při vzájemné komunikaci během vysvětlování úkolů převážně obecný jazyk, a to přibližně 10 x častěji. Ve škole B není tak výrazný rozdíl mezi spisovným a obecným jazykem při vysvětlování úkolu. Ve škole B používají spisovný jazyk zhruba 3,6 x více.

Důvodem položení následující otázky bylo zjistit, zda učitelé při odborném výcviku využívají hlas „normálně“, nebo zda se uchylují ke křiku. Studenti mohli volit ze čtyř různých odpovědí. Pokud pro sebe nenašli vhodnou odpověď, měli napsat svoji odpověď.

5) Jakou **intenzitou** hlasu učitel mluví během odborného výcviku?

(normální/hlasitější/velmi hlasitý/intenzitu střídá)

Tabulka č. 5 Hlasová intenzita výkladu

Škola	normální	%	hlasitější	%	velmi hlasitý	%	střídá	%	jiná odpověď	%	Celkem	%
A	24	30	14	17,5	5	6,25	36	45	0	0	80	100
B	34	42,5	20	25	10	12,5	16	20	0	0	80	100

Intenzita hlasu je v průběhu komunikace důležitá. Pokud učitel mluví na své žáky potichu, snadno dochází k nedorozumění. Hlasová intenzita v odborném výcviku je nezanedbatelná. Existují různé zvuky, které narušují výklad. Pro učitele není jednoduché všechny tyto rušivé elementy zvládnout a ještě si udržet intenzitu svého hlasu. Ve škole A učitelé odborného výcviku mluví se svými žáky normálně nebo intenzitu svého hlasu střídají. V ojedinělých situacích jsou nuceni na žáky mluvit hlasitě. Pokud tyto výsledky porovnáme se školou B (graf č. 5), nejčastěji je zde používána „normální“ intenzita hlasu, ale po ní následuje hlasitější tón řeči učitele. Tyto výsledky značí, že učitelé ve škole B musí své žáky častěji hlasitěji napomínat. Při volbě intenzity hlasu velmi záleží na vzniklé situaci, ve které se učitel a žák nacházejí.

Touto otázkou jsme chtěli zjistit, jestli jsou v odborném výcviku využívána gesta jako pomoc při komunikaci. Žáci měli výběr z nabídky odpovědí ano, ne, někdy, nebo měli napsat svoji jinou odpověď.

6) Používáte při komunikaci s učitelem **gestikulaci**?

(ano/ne/někdy)

Tabulka č. 6 Gestikulace ve výuce

Škola	Ano	%	ne	%	někdy	%	jiná odpověď	%	celkem	%
A	25	33,25	21	26,25	34	42,5	0	0	80	100
B	28	35	6	7,5	46	57,5	0	0	80	100

Gestikulace je nedílnou součástí komunikace. Při odborném výcviku je nemožné se zcela vyhnout komunikaci bez použití gest. Gesta používají učitelé i žáci. S pomocí

gest je možné vysvětlit určité úkony rychleji a srozumitelněji než je vysvětlovat pouze mluveným slovem. Tato otázka potvrzuje, že komunikace se bez gest většinou neobejde (graf č. 6). Lidé se k ní uchylují, pokud si nevystačí se svou slovní zásobou. Gesta doplňují komunikaci nejen při odborném výcviku. Pokud žák svůj úkol nepochopí, učitel mu jej pomocí gest opět vysvětlí. Nemusí zopakovat názornou ukázkou, jen žákovi naznačí, jak má ve své práci pokračovat.

Zjistit, zda učitelé mluví s žáky srozumitelně, bylo pro nás důležité. Žáci měli možnost zvolit si odpověď z dané nabídky (nikdy, občas, vždy). Pokud žádná z odpovědí nevyjadřovala jejich názor, mohli jej napsat svými slovy.

7) Vyjadřuje se učitel při výkladu **jasně a srozumitelně?**

(nikdy/občas/vždy)

Tabulka č. 7 Jasnost vysvětlované látky

Škola	nikdy	%	občas	%	vždy	%	jiná odpověď	%	celkem	%
A	2	2,5	47	58,75	31	38,75	0	0	80	100
B	6	7,5	50	62,5	24	30	0	0	80	100

Dle odpovědí respondentů je zřejmé, že ne vždy se učiteli odborného výcviku daří zvolit správnou komunikaci k vyjádření zadávaných úkolů. Ne vždy je vzájemná komunikace pro obě strany plně srozumitelná. Pokud není komunikace srozumitelná, může dojít k nepochopení zadaného úkolu žákem, nebo učitel nepochopí žákovo zdůvodnění, proč zvolil tento způsob řešení zadaného úkolu. Při srovnání obou škol ve srozumitelnosti učitelova výkladu je na tom škola A o 8,75% lépe než škola B. V učebních oborech bývá žákům věnována učiteli větší pozornost, a to se odráží ve vzájemné komunikaci při odborném výcviku.

Výsledky jsou zaneseny v tabulce a grafu č. 7. Z grafu č. 7 je zřejmé, že učitel se při výkladu vyjadřuje jasně a srozumitelně pouze občas. Ve škole A přesáhl 50 % hranici o 8,75 % a ve škole B dokonce o 12,5 %. Z toho vyplývá, že na zbývající dvě odpovědi připadá pouze 1/3.

Tato otázka měla zjistit, jestli učitelé dokážou obtížnou látku žákům dostatečně vysvětlit. K hodnocení učitelů měli žáci na výběr ze dvou odpovědí, nebo mohli svůj názor vyjádřit po svém.

8) Jak byste ohodnotili **srozumitelnost** vysvětlované obtížné látky?

(dostatečná/nedostatečná)

Tabulka č. 8 Srozumitelnost výkladu

Škola	dostatečná	%	nedostatečná	%	jiná odpověď	%	celkem	%
A	68	85	8	10	4	5	80	100
B	70	87,5	10	12,5	0	0	80	100

Při výkladu nové látky je srozumitelnost dle hodnocení žáků v obou školách dostatečná. Součástí odborného výcviku je i teoretická část přípravy žáků. V této části je žákům vysvětlována nová látka, která bude využita následující den při odborném výcviku. Žáci se zde učí technologické postupy. Srozumitelnost je pro obě strany během komunikace důležitá. Bez dostatečné srozumitelnosti nemohou žáci správně vykonat to, co po nich učitel žádá. Srozumitelný výklad je důležitý pro zapamatování probírané látky. Žák vždy dostane určitý úkol a ten musí vykonat. Pokud učitele při teoretické výuce neposlouchal, ve své práci tápe a potřebuje učitelovu podporu a pomoc. Z výsledků (graf + tabulka č. 8) je zřejmé, že v obou školách jsou učitelé odborného výcviku schopni mluvit na žáky zcela srozumitelně a žáci je hodnotí pozitivně.

Otázka číslo devět se zaměřuje na vzájemný vztah mezi učitelem a žákem při výuce odborného výcviku. Žáci měli k hodnocení svých učitelů na výběr z odpovědí nikdy, někdy, vždy. Pokud jim tyto možnosti nestačily, mohli se žáci vyjádřit po svém.

9) Můžete sdělit svému učiteli odborného výcviku svůj **názor**?

(nikdy/někdy/ vždy)

Tabulka č. 9 Možnost sdělování žákova názoru učiteli

Škola	nikdy	%	někdy	%	Vždy	%	jiná odpověď	%	celkem	%
A	4	5	19	23,75	58	72,5	0	0	80	100
B	6	7,5	45	56,25	29	36,25	0	0	80	100

Vztah mezi učitelem a žákem může být pouze pracovní, přátelský nebo z jedné strany negativní a podceňovaný. Pokud si učitel k žákovi vybudoval pozitivní vztah, neměl by mít problém přijmout žákův názor na řešenou situaci. Kladný vztah působí na žáka



motivačně a podporuje jej v další snaze. Z odpovědí žáků je vidět, že v obou školách jsou většinou učitelé odborného výcviku, kterým mohou říci svůj názor (graf č. 9). Ovšem jsou tam i tací učitelé, kteří jiný názor než svůj neuznávají. Tento přístup však není dobrý, žáci nechápou postoj svého učitele a ztrácí zájem vybudovat si s tímto učitelem vztah. Na škole A zvolili ke svým žákům přátelský přístup a vytvořili si s nimi pozitivní vztah.

Otázka číslo deset je zaměřena na osobnost učitele a na jeho ochotu a schopnost věnovat se žákům, kteří potřebují poradit. Byla zde možnost výběru odpovědí (ano, někdy, nikdy). Žáci měli zvolit z těchto tří odpovědí.

10) Dokáže s vámi učitel rozebrat vaše pracovní chyby a **poradit** s jejich nápravou?

(ano/někdy/nikdy)

Tabulka č. 10 Učitelovy rady k nápravě žákovy chyby

Škola	Ano	%	někdy	%	nikdy	%	jiná odpověď	%	celkem	%
A	53	66,25	25	31,25	2	2,5	0	0	80	100
B	40	50	36	45	4	5	0	0	80	100

Tato otázka je zaměřena na vzájemný vztah učitele a žáka. Pokud učitel dokáže se žákem rozebrat jeho chyby a vysvětlit mu, co a kde dělá špatně, svědčí to o jeho ochotě věnovat se svým žákům a o jeho trpělivosti. Jak vidíme v tabulce č. 10, ve škole A se žáci nebojí požádat učitele o radu, pokud si myslí, že udělali něco špatně. Učitel se jim snaží jejich chyby vysvětlit. Zpětné rozebrání chyb s žákem je velmi důležité. Žákům to pomáhá upevnit získané dovednosti a učitelé vidí, kde a na co mají při výkladu klást větší důraz, nebo čemu mají věnovat delší časový úsek při tvorbě tematických plánů.

Otázka zjišťuje schopnost učitele přiznat svoji chybu. Žáci volili ze tří možných odpovědí. Pokud jim žádná z odpovědí nevyhovovala, tak měli svůj názor napsat stranou pod tuto otázku.

11) Pokud se učitel během komunikace zmýlí, **přizná** svoji chybu?

(ano/někdy/nikdy)

Tabulka č. 11 Přiznání učitelovy chyby

Škola	Ano	%	někdy	%	nikdy	%	jiná odpověď	%	celkem	%
A	46	57,5	23	28,75	11	13,75	0	0	80	100
B	17	21,25	36	45	27	33,75	0	0	80	100

Přiznat svou chybu je přednost učitele, kterou si upevňuje postavení u žáků. Pro učitele je lepší chybu přiznat, nežli se tvářit, že žádnou chybu neudělal. Pokud se takto zachová, u žáků velice ztratí na oblibě. Žáci nemají takovéto chování rádi, vyplývá z něj, že ti „špatní“ jsou oni a nikdo jiný. Pokud se takto učitel chová, tak se žáci komunikaci s ním vyhýbají. Takovýto učitel je „nezajímá“. V odpovědích žáků (graf č. 11) ze školy B je zřejmé, že ne vždy učitelé přiznají svou chybu. Chybu přiznají pouze v 21,25 %. Ve škole A se žáci přiklonili k odpovědi „nikdy“ pouze v 13,75 %, což znamená, že učitelé v této škole jsou ke svým žákům vstřícnější a je pro ně důležité získat autoritu.

Otázka je zaměřena na ochotu učitele věnovat se opakovaně žákovi. Žáci měli možnost vybírat z odpovědí (ano, někdy, nikdy). Jestliže jim nabízené odpovědi nestačily, měli napsat svůj vlastní názor na dotazovanou problematiku.

12) Když nechápete svůj úkol, je učitel ochoten vám úkol znovu **vysvětlit**?

(ano vždy/někdy/nikdy)

Tabulka č. 12 Učitelova ochota k dalšímu vysvětlení úkolu

Škola	ano vždy	%	někdy	%	nikdy	%	jiná odpověď	%	celkem	%
A	51	63,75	27	33,75	1	1,25	0	0	80	100
B	28	35	49	61,25	2	2,5	1	1,25	80	100

Někteří žáci svůj úkol hned nepochopí a potřebují, aby se jim učitel více věnoval. Tyto situace se nejčastěji objevují v prvním ročníku, když žáci nastoupí na odborný výcvik, do nového prostředí a nevědí, co je čeká. Takovéto situace mohou nastat kdykoli během odborného výcviku, nejen s žáky prvního ročníku. Občas je zadáván úkol těžší a zopakování potřebují i žáci vyšších ročníků. Ve škole A jsou dle hodnocení žáků (tabulka i graf č. 12) učitelé odborného výcviku ochotní a umí jim jejich úkol opětovně vysvětlit. Ve škole B jsou dle hodnocení žáků učitelé ochotní jen v některých

situacích. Tento přístup není pro žáky nejlepší. Nevědí, co si mají o svém učiteli myslet, a netuší, kdy se na něj mohou či nemohou obrátit.

Otázka byla položena pro zjištění, jaká komunikace je více využívána v odborném výcviku. Zda učitel pouze vykládá a žáci poslouchají, nebo se účastní rozhovoru s učitelem. Žáci vybírali ze tří možností odpovědí (monolog, dialog, obojí střídá).

13) **Využívá** učitel více monolog nebo dialog při odborném výcviku?

(monolog/dialog/střídá obojí)

Tabulka č. 13 Dialog ve výuce

Škola	monolog	%	dialog	%	střídá	%	jiná odpověď	%	celkem	%
A	7	8,75	16	20	57	71,25	0	0	80	100
B	8	10	13	16,25	58	72,5	0	0	80	100

V této otázce se odpovědi žáků (tabulka a graf č. 13) od sebe moc neliší. V obou školách zvolených k dotazníkovému šetření se žáci shodli, že učitelé v odborném výcviku používají střídavě monolog i dialog. Další uváděné informace, jsme získali z rozhovoru se žáky. Monolog používají hlavně při výkladu nové látky a při rozdělování práce žákům během odborného výcviku. Dialog je používán nejčastěji při rozhovoru s kolegy či v debatě se žáky. Tyto debaty se ve většině případů vztahují k pracovnímu tématu. Dle žáků velmi záleží na dané situaci, ve které se učitel i žák nacházejí.

Tato otázka se zaměřuje na postavení učitele v situaci, kdy jej žák upozorní na jeho chybu. Žáci měli zvolit z nabízených odpovědí, zda učitel jejich upozornění ignoruje, nebo jestli je rád či jsou jeho reakce podrážděné.

14) Jak **reaguje** učitel na vaše upozornění, že udělal chybu?

(ignoruje vaše upozornění/je rád, že jste ho upozornil/reaguje podrážděně)

Tabulka č. 14 Reakce učitele na svou chybu

škola	ignoruje	%	je rád	%	Reaguje podrážděně	%	jiná odpověď	%	celkem	%
A	4	5	54	67,5	22	20	0	0	80	100
B	2	2,5	34	42,5	44	55	0	0	80	100

Ne každý pedagog zvládne situaci, když ho žák upozorní na jeho chybu. Pokud se v takovéto situaci již očitne, neměl by reagovat podrážděně a vztekle. Tato reakce žákům ukáže, jaký jejich učitel je, zda je klidný a dokáže svou chybu uznat, nebo zda patří mezi učitele, které je snadné rozčítit. Jestliže žáci zjistí, že se učitel snadno rozčítí, začnou mezi sebou soutěžit, kdo učitele rychleji či snadněji vyprovokuje k prudké reakci. Chování učitele naznačuje, že je učitel vznětlivý a stačí málo jako důvod k prudké reakci. Ve škole B je podrážděná reakce učitelů dvakrát vyšší než ve škole A. Dále v této škole nejsou učitelé ani příliš rádi, pokud je jejich žák upozorní na nějakou jejich chybu.

Položení této otázky mělo za cíl zjištění, zda žáci v obou porovnávaných školách považují své učitele odborného výcviku za svůj příklad. Žáci volili ze tří odpovědí.

15) Je pro vás učitel odborného výcviku **příkladem?**  
(ano/někdy/nikdy)

Tabulka č. 15 Učitel je (není) příkladem

Škola	ano	%	někdy	%	nikdy	%	jiná odpověď	%	celkem	%
A	30	37,5	41	5,25	7	8,75	2	2,5	80	100
B	28	35	40	50	11	13,75	1	1,25	80	100

Žáci v období dospívání hledají nové vzory, podle kterých se poté chovají. Sledují své učitele a často je napodobují. Každý žák si hledá svůj vlastní vzor. V tomto směru může učitel žákovo chování velice ovlivnit v dobrém i špatném směru. Na pracovištích odborného výcviku jsou dána pevná pravidla, která se musí dodržovat. Dodržování těchto pravidel požadují učitelé odborného výcviku po svých žácích. Pokud po žácích něco požadujeme, musíme se tomu i my sami podřídit. Jestliže učitel není schopen daná pravidla dodržet, žáci mají tendenci tato pravidla porušovat. Např.: Učitel nenosí čepici při odborném výcviku, tak proč by ji měl mít žák? Těmito skutečnostmi potom žáci argumentují, nenechají si nic vysvětlit a chovají se vzdorovitě. Při tomto způsobu chování žáci narážejí na neshody s učiteli a na porušování školního řádu. Výsledky zanesené v grafu vyjadřují postoj žáků vůči svým učitelům. Z grafu (č. 15) je zřejmé, že učitelé ve škole B podle mínění žáků nejdou příkladem nikdy v 13,75 % ze všech odpovědí. Žáci vše sledují a vědí, kdy nebo kde učitel udělal chybu a nechoval se tak, jak to vyžaduje po žácích.

Závěrečná otázka v dotazníku byla hodnocením učitelů odborného výcviku ze strany žáků. Cílem této otázky bylo zjistit hodnocení žáků učiteli odborného výcviku. Odpovědi žáků vyjádřily jejich pocity, zda si myslí, že je učitel odborného výcviku častěji kárá nebo chválí. Dotazovaní žáci měli na výběr ze dvou možností odpovědi. Pokud si nevybrali žádnou, měli možnost vyjádřit se po svém.

16) Učitel vás při odborném výcviku **častěji** kárá, nebo chválí:  
(kárá/chválí)

Tabulka č. 16 Učitel chválí, nebo kárá

Škola	Kárá	%	chválí	%	jiná odpověď	%	celkem	%
A	23	28,75	40	50	17	21,25	80	100
B	40	50	29	36,25	11	13,75	80	100

Při odpovědi na tuto otázku se žáci nemohli rozhodnout, ke které odpovědi se mají přiklonit. Přesto se ve škole A 50 % žáků přiklonilo k možnosti, že je učitel častěji chválí. Na škole B se 50 % přiklonilo k možnosti, že je učitel častěji kárá. Po této závěrečné otázce následoval závěrečný rozhovor. Při tomto rozhovoru se žáky jsme zjistili, že se obě nabízené možnosti střídají. Velice záleží na tom, jak se žáci chovají a jak na jejich chování reaguje učitel. Tato otázka je velmi citlivá pro dotazované žáky. Každý z nich se již setkal s více než jedním učitelem odborného výcviku a tak nechce poškodit žádného z nich. Proto se většina žáků nemůže rozhodnout, jak učitele ohodnotit. Každý učitel umí žáka pochválit, ale i pokárat. Nerozhodnost odpovědí je zanesena v grafu č. 16.

## 7.6 Shrnutí

V dotazníkovém šetření jsme se zaměřili na porovnání dvou škol. V každé škole hodnotí žáci své učitele jinak. Ve škole A učitelé odborného výcviku komunikují s velkou skupinou žáků (pět a více žáků), oproti škole B má každý učitel více žáků. Pro žáky je lepší, pokud má učitel ve skupině žáků méně. Může se jim pak lépe věnovat. Po této stránce hodnocení byla žáky lépe hodnocena škola B. Učitelé zde mají méně žáků a mohou rozvíjet jejich dovednosti. Dalším zajímavým momentem výzkumu bylo porovnání otázky číslo devět, zda žák může učiteli říci svůj názor. Z výsledků dotazníkového šetření byla v této otázce lépe hodnocena škola A. Žáci zde mohou učitelům říci svůj názor a nemusejí se obávat následků. Rovněž stojí za povšimnutí,

že učitelé odborného výcviku ve škole B reagují na upozornění o chybě podrážděněji. Žáci ze školy A hodnotí přístup učitelů ke studentům přívětivěji, než ve škole B. Mezi další zajímavé výsledky šetření patří výsledky otázky číslo šestnáct. Ze získaných informací je patrné, že ve škole B učitelé častěji žáky kárají za jejich práci. Tyto aspekty působí na žáky negativním způsobem a odrazují je od snahy se něco naučit. Jestliže porovnáme školu B se školou A, zjistíme, že učitelé ve škole A své žáky více chválí. Když všechny získané informace shrneme, zjistíme, že pokud by si žáci měli možnost opět zvolit školu, na kterou půjdou studovat zvolený obor, tak u dotazovaných žáků ze školy A zůstává jejich volba stejná, ve škole B by své rozhodnutí změnila polovina žáků. Nejsou zde spokojeni. Výsledkem porovnání je, že žáci ve škole A jsou spokojenější. První výzkumný předpoklad se nám potvrdil. V odborném výcviku je více využíván jazyk obecný. Druhý výzkumný předpoklad se potvrdil též, gestikulace je využívána jen v některých situacích, které nastanou v odborném výcviku.

## **8 Druhá výzkumná sonda - vliv genderových rozdílů na pedagogickou interakci a komunikaci**

Ve druhé praktické části bakalářské práce jsme se zaměřili na to, zda genderové rozdíly učitelů ovlivňují projevy pedagogické interakce, komunikace a na jejich hodnocení ze strany žáků v procesu školní výuky. Stejně jako u prvního dotazníkového šetření jsme spolupracovali se žáky dvou škol v Pardubickém kraji. Výzkum byl realizován v červnu 2016. Inspiraci pro tento průzkum jsme čerpali z knihy Nikolý Sklenářové Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu. Vycházeli jsme z aktuální situace dnešního školství, a to je feminizace učitelské profese.

### **8.1 Popis použité výzkumné metody**

K získání dat jsme zvolili metodu Dotazníku interakčního stylu učitele (Wubbels, Levy, 1993), jehož překlad a adaptaci provedl P. Gavora, J. Mareš a P. den Brok (2003). Dotazník je tvořen ze 48 škálových položek, kterým respondent vyjadřuje svůj názor prostřednictvím záznamu na škále hodnot 0 – 4. Dotazník jsme předložili 160 žákům dvou středních škol. Dotazník sleduje 6 dimenzí interakčního stylu učitele, a to **organizátor, pomáhající, chápající, nejistý, kárající a přísný.**

### **8.2 Stanovení výzkumné otázky**

**Výzkumná otázka:** Jaké jsou generové rozdíly v pedagogické komunikaci?

### **8.3 Výsledky a vyhodnocení výzkumu**

Na základě realizace výzkumného šetření jsme získali výsledky, které nám umožnily vyjádřit se k vymezeným výzkumným otázkám. Abychom mohli potvrdit nebo vyvrátit základní kvalifikovaný předpoklad celého výzkumu, kde tvrdíme, že **genderové rozdíly učitelů ovlivňují projevy pedagogické interakce, komunikace a jejich hodnocení ze strany žáků v procesu školní výuky**, je zapotřebí se seznámit s výsledky výzkumu a prokázat platnost kvalifikovaných předpokladů. Následující tabulka a graf ukazuje srovnání hodnocení učitelů ze strany žáků, tedy jak jsou učitelé muži a ženy hodnoceni žáky.

Tabulka č. 17 Hodnocení mužů a žen žáky

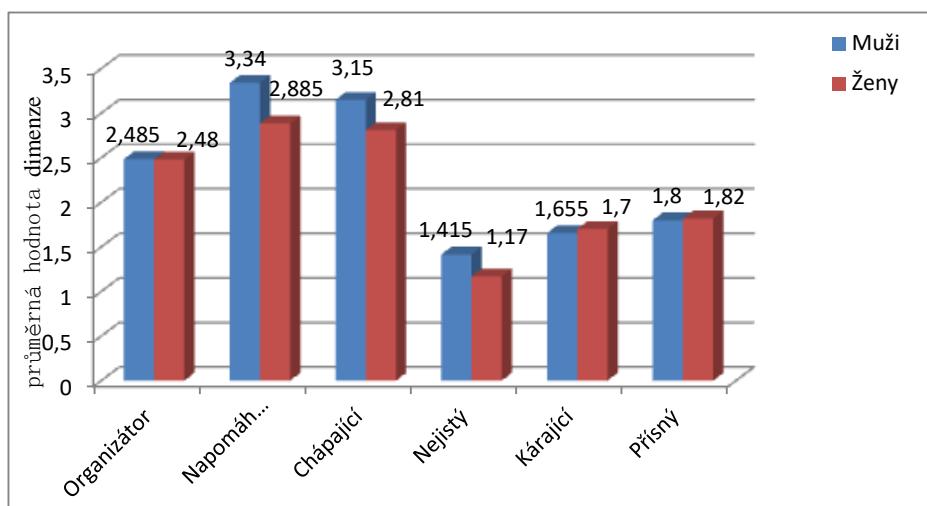
Dimenze	Organizátor	Napomáhající	Chápající	Nejistý	Kárající	Přísný
Muži	2,485	3,34	3,15	1,415	1,655	1,80
Ženy	2,48	2,885	2,81	1,17	1,70	1,82

U některých dimenzí nejsou rozdíly mezi hodnocením mužů a žen příliš výrazné, ale u dimenzí **napomáhající**, **chápající** a **nejistý** jsou difference patrné.

Podle hodnocení žáků:

- ženy i muži organizují výuku prakticky stejně;
- muži ve výuce častěji pomáhají žákům než ženy;
- muži ve výuce častěji dokážou pochopit své žáky lépe než ženy;
- ženy jsou ve výuce častěji jistější než muži;
- ženy ve výuce častěji kárají než muži;
- ženy jsou ve výuce nepatrně přísnější než muži.

Graf č. 17 – Hodnocení učitelů mužů a žen žáky



Jak je zřejmé, rozdíly jsou minimální u položek *Organizátor*, *Kárající* a *Přísný*, u položek *Napomáhající*, *Chápající* a *Nejistý* jsou rozdíly větší.

Rozdíly v hodnocení učitelů chlapci a dívkami zobrazují následující tabulka a grafy.



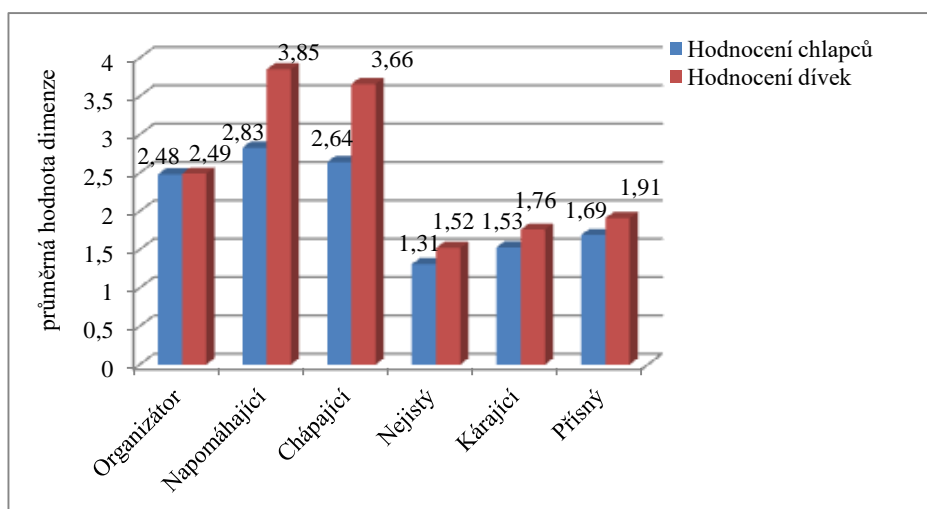
Tabulka č. 18 Průměry hodnocení učitelů chlapci a dívkami

Dimenze	Učitelé – <b>MUŽI</b>		Učitelé – <b>ŽENY</b>	
	Hodnocení chlapců	Hodnocení dívek	Hodnocení chlapců	Hodnocení dívek
Organizátor	2,48	2,49	2,41	2,55
Napomáhající	2,83	3,85	2,88	2,89
Chápající	2,64	3,66	2,79	2,83
Nejistý	1,31	1,52	1,12	1,22
Kárající	1,53	1,76	1,68	1,72
Přísný	1,69	1,91	1,83	1,81

Tabulka ukazuje průměrné hodnocení učitelů samotnými žáky, a to jak chlapci a dívky hodnotí muže a jak hodnotí ženy. Výsledky jsme sumarizovali do grafů č. 18 a č. 19.

Graf č. 18 Hodnocení učitelů – MUŽŮ chlapci a dívkami

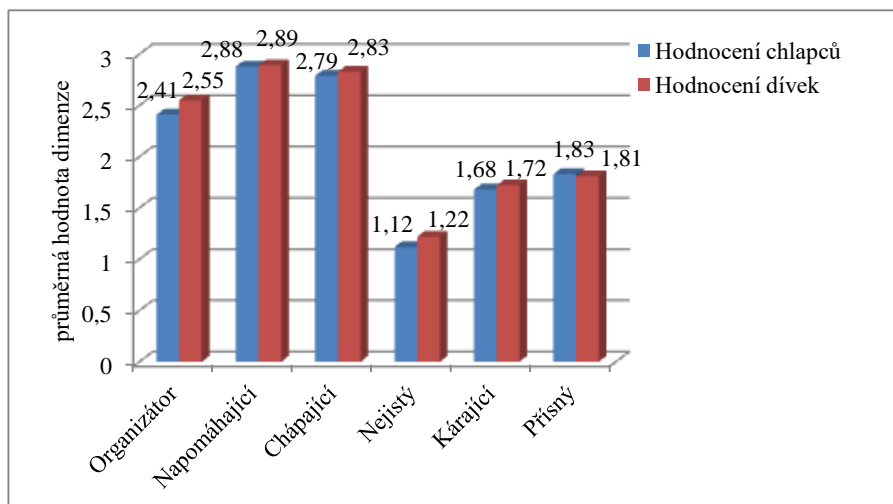
Učitelé – **MUŽI**:



Z grafu je zřejmé, že dívky kladněji hodnotí muže učitele v položkách *Napomáhající* a *Chápající*. Minimální rozdíl je u položek *Organizátor*, *Nejistý*, *Kárající* a *Přísný*.

Graf č. 19 Hodnocení učitelů – ŽEN chlapci a dívkami

Učitelé – ŽENY



Z grafu vyplývá, že minimální rozdíly najdeme u položek *Napomáhající*, *Přísný*, *Chápající* a *Kárající*. Větší rozdíl je u položek *Organizátor* a *Nejistý*.

#### 8.4 Shrnutí

V tomto dotazníkovém šetření jsme zjistili, jaké jsou genderové rozdíly v pedagogické komunikaci. Výzkum, provedený ve dvou školách, jsme hodnotili jako celek. U hodnocení učitelů mužů se objevily častěji rozdílné hodnoty. Chlapci hodnotí své učitele jako méně napomáhající a chápající. Vidí učitele muže jako dobré organizátory, mírně nejisté, kárající i přísné. Dívky oceňují na učitelích mužích roli organizátora, zdají se jim jistější, ale i méně kárající a přísní. Postrádají u mužů učitelů lepší přístup u položek napomáhající a chápající. Chlapci i dívky hodnotí učitelky ženy s minimálními rozdíly. Ženy učitelky dle dívek jsou ve výuce méně jisté než muži, častěji kárají, ale zároveň jsou lepšími organizátory, než muži. Chlapci hodnotí ženy učitelky spíše jako přísné, méně chápající a napomáhající. Vidí je jako jistější. U položky organizátor jsou téměř totožné hodnoty.

## Závěr

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaká komunikace nejvíce vyhovuje žákům při odborném výcviku. Nejlépe na žáky působí komunikace zaměřená na jedince. Při úzké spolupráci jsou žáci pozornější a lépe reagují na dané podněty a více se snaží. Bakalářská práce ukazuje, jak učitelé odborného výcviku působí na žáky. Jaké jsou možnosti změn chování učitelů odborného výcviku tak, jak by jejich chování chtěli změnit žáci. Pomocí této práce jsem zjistila, že žákům při odborném výcviku více vyhovuje, pokud učitel hovoří s menší skupinou žáků, z důvodu většího prostoru pro vzájemný kontakt. Dále je z výsledků šetření zřejmé, že společnou komunikaci zahajuje učitel. Při odborném výcviku je nejčastěji používána komunikace oboustranná. Pro lepší srozumitelnost nové látky je pro žáky přístupnější obecný jazyk, ale jeho používání nesmí být soustavné. Je velmi důležité mluvit se žáky spisovným jazykem. Problematika používání spisovného jazyka se objevuje ve všech formách školských zařízení. Pokud učitelé se žáky nebudou hovořit spisovným jazykem, žáci nebudou schopni pracovat s odbornou literaturou a nezískají potřebné informace ke svému studiu. Díky tomuto způsobu komunikace se učitelům daří žákům lépe vysvětlit jejich úkoly.

Hlasovou intenzitu při odborném výcviku lze označit jako normální, což znamená, že se učitelé neuchylují ke zvyšování hlasu, až křiku během společné komunikace se žákem. Ze strany žáků je vítána pomalejší mluva učitele při výkladu nové látky, žáci mají dostatek času na její pochopení. Bez gest by se učitelé a žáci při odborném výcviku neobešli. Gesta jsou jeho součástí. Dle mínění dotazovaných respondentů dochází ze strany učitelů ke střídání monologu a dialogu přibližně ve stejných frekvencích. Z výsledků našeho šetření vyplývá, že je nutné, abychom se žákům v odborném výcviku věnovali nejen po odborné stránce, ale abychom rozvíjeli jejich schopnost komunikovat. Komunikace je pro žákův další profesní růst nezbytná.

Dílčím cílem druhé dotazníkové sondy bylo zmapovat vývoj výzkumu pedagogické komunikace a interakce, představit vybranou metodu interakčního stylu. Proto jsme použili Learyho teorii interpersonálního chování a její modifikaci ve školním prostředí. Po stanovení cíle, jak diagnostikovat interakční styl, jsme na základě získaných výsledků z dotazníku vytvořili typologii učitelů v závislosti na jejich interakci a komunikaci. Výsledný obraz je odrazem generových rozdílů v pedagogické komunikaci. Interakční styl, vidí srovnatelně učitele muže a ženy jako dobré

organizátory, učitele muže jako napomáhající a chápající osoby v odborném výcviku. Učitelé muži a ženy mají téměř stejnou míru přísnosti. Výzkum se mírně liší v dimenzi kárající. Muži učitelé jsou pro žáky více nejistí. Žáci vidí muže učitele jako častěji pomáhající a chápající vůči žákům, přesto jsou tedy muži učitelé ve výuce méně jistí, než ženy učitelky. Ženy naopak méně žáky chápou a méně jim pomáhají, zato se jeví jako jisté při výuce, ale více kárají. Díky těmto poznatkům získáváme představu o tom, jak je zhruba strukturován zkoumaný vzorek učitelů z hlediska jejich interakčního stylu. To umožňuje vyvozovat závěry směřující do oblasti teorie a praxe učitelského vzdělávání. Prostřednictvím výzkumu jsme lépe porozuměli interakčnímu stylu v procesu výuky a odborného výcviku. Významnou úlohu sehrává žákovo pojetí výuky.

Hlavním výukovým cílem odborného výcviku je dovést žáky přes rovinu kognitivní (poznatkovou), přes rovinu dovedností (psychomotorickou) až k postojovým názorům, které každý žák samostatně obhájí. Cílem práce bylo zjistit, za jakých komunikačních a interakčních podmínek jsou žáci schopni osvojit si odborné vědomosti a praktické dovednosti k výkonu konkrétní samostatné práce. Výuka je prováděna formou výkladu, názorného předvedení a diskuze. Probíhá jednak individuální výuka, jednak skupinová výuka s individuálním přístupem. Žákům nejvíce vyhovuje pedagog, který používá praktické ukázky a nácvik praktických dovedností společně s tištěnou prezentací z odborných knih. Aby žáci zvládli konkrétní dovednosti, musí učitel používat všechny druhy komunikace, musí být srozumitelný, nesmí se bát vstupovat do dialogu, musí být kritický sám k sobě a ke svým chybám a v neposlední řadě musí být žákovi příkladem. Pokud dodrží stanovená kritéria, přijmou ho žáci jako chválícího i jako kárajícího. Každý učitel by měl poznatky využít k sebereflexi a k vzájemnému působení a ovlivňování učitele a žáka.

Na úplný závěr této práce chci zdůraznit, že je velmi důležité věnovat žákům maximum pozornosti a rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti. Tato práce mi dala mnoho námětů pro další práci s dětmi v dospívajícím věku.

## Literatura

- ADAIR, J. E. *Efektivní motivace*. 1. vyd. Praha: Alfa, 2004. s. 16. ISBN 80-86851-00-1.
- BELZ, H. a M. SIEGIRST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 185, 213. ISBN 80-7178-479-6.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: 2001. s. 158. ISBN 80-7178-463 X.
- DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999. s. 28, 135. ISBN 80-7169-988-8.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 94. publikace Brno: Paido, 2000. s. 99-109. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, P. *Učitel' a žáci v komunikaci*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1716-0.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 214. publikace Brno: Paido, 2005. s. 108. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, P. a J. MAREŠ, DEN BROK, P. *Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa*. Pedagogická revue, 2003, č. 2, s. 126-145. ISSN 1335-1982.
- GRECMANOVÁ, H., D. HLOUŠOVÁ a E. URBANOVÁ. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1999.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. s. 635. ISBN 80-7178-303-X.
- HAASEN, N. *Žena v konfliktním rozhovoru*. 1.vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1127-3.
- HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982. s. 11. ISBN 80-210-1295-1.
- JANIŠ, K. a Z. BÁRTOVÁ. *Uplatnění asertivity v sociální komunikaci*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. s. 49. ISBN 80-7041-379-4.
- JANOUSEK, I. *Gnozeologie komunikací*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0321-7.
- KALHOUST, Z. a O. OBST. *Didaktika sekundární školy*. dotisk 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 15 s. ISBN 80-244-0599-7.
- KASÍKOVÁ, H. *Interakční žánry ve vyučování*. In KUČERA, M. *Co se v mládí naučíš*. Praha: PdF UK, 1992. ISBN 978-80-247-1594-0.

- KEBZA, V. a I. ŠOLCOVÁ. *Komunikace a stres*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2004. s. 8, 9. ISBN 80-7071-246-5.
- KLINGORA, Z. a J. VOLNÝ. *Organizace a vedení výuky učňů*. 1. vyd. Praha: nakladatelství Fortuna, 1994. s. 31 – 41. ISBN 80-7168-158-X.
- KOTRBA, T. a L. LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2. vyd. Brno: Barristel & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.
- KRON, F. W. *Grundwissen Didaktik*. München Basel: Reinhardt, 2000. ISBN 3-8252-8073-X
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. s. 19, 177.
- KUSÁK, P. a P. DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: VUP, 1998. s. 129. ISBN 978-80-7315-183-6.
- LAŠEK, J. a M. CHRZOVÁ. *Základy statistického zpracování pedagogicko – psychologického výzkumu*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-749-8.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. s. 43-45. ISBN 80-7178-205-X.
- MACEK, P. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 52. ISBN 80-7178-747-7.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990. s. 77-80. ISBN 80-210-0210-7.
- MAREŠ, J. a J. KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 110, 111, 124, 137. ISBN 80-210-1070-3.
- MIKOVÁ, Marcela. *Typologie budoucích učitelů v závislosti na jejich interakci a komunikaci*. Brno, 2006. Disertační práce. Masarykova universita. Vedoucí práce Doz. Dr. et Mag. Renate Seebauerová.
- MIKULÁŠTIK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. s. 18, 22 – 28, 36, 113, 127 – 132. ISBN 80-247-0650-4.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0625-7.
- NAVRÁTIL, S. a J. MATTIOLI. *Problematika chování dětí a mládeže*. Havlíčkův Brod: Garda, 2011. s. 9, 10. ISBN 978-80-247-3672-3.
- NAVRÁTIL, S., K. KLIMEŠ a O. FLEISCHMANN. *Komunikace v pedagogických situacích*. 1. vyd. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 1992. s. 14, 15. ISBN 80-7044-039-2.

- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Garda, 2005. s. 42 – 51. ISBN 80-247-0738-1.
- NOHL, H. *Die padagogische Bewegung in Deutschland und ihtre Theorie*. Frankfurt am Main, 1961.
- OBST, O. *Základy školského managementu pro učitele*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998. s. 73-74. ISBN 80-7067-941-7.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovu*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- PIAGET, J. a B. INHELDEROVÁ. *Psychologie dítěte*. 4. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 117. ISBN 80-7178-608-X.
- PLAŇAVA, I. *Jak to spolu mluvíme*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1996. s. 16. ISBN 80-210-0412-6.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- ROTH, J. *Lehrer und Schüler: Interaktion und Kommunikation in der Schule*. München: Kösel – Verlag, 1980.
- SKLENÁŘOVÁ, N. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-39-0.
- STOJAN, M. *Přehled obecných pedagogických kategorií*. 2. vyd. dopl. Brno: Cerm, 2003. s. 49. ISBN 80-7204-323-4.
- SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. 3. vyd. upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 57, 58. ISBN 80-7041-604-1.
- SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2000. s. 79 – 81. ISBN 80-7042-175-4.
- ŠEĐOVÁ, K., R. ŠVAŘÍČEK a Z. ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. s. 20 – 21. ISBN 978-80-262-0085-7.
- TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. s. 120. ISBN 80-247-0405-6.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VALIŠOVÁ, A. a R. ŠUBRT. *Jak získat a neztratit autoritu aneb proč má maminka vždycky pravdu*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2004. s. 76 – 81. ISBN 80-86642-29-1.

VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Pajdo, 2004. s. 84. ISBN 80-7315-082-4.

WAGE J, L. *Řeč těla jako účinný nástroj prodeje*. 1. vyd. Praha: Management press, 1997. ISBN 80-85943-31-X.

WUBBELS, T., LEVY, J. (eds.) *Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Edukation*. London: The Falmer Press, 1993.



## **Seznam příloh**

- Příloha A      Dotazník pro žáky odborného výcviku
- Příloha B      Grafické znázornění výsledku výzkumu
- Příloha C      Dotazník interakčního stylu učitele
- Příloha D      Fotografie