

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Pedagogická komunikace a interakce v rámci praxí studentů

Diplomová práce

Autor: Jakub Diblík
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Jakub Diblík

Studium: P131078

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Pedagogická komunikace a interakce v rámci praxí studentů**

Název diplomové práce AJ: Pedagogical communication and interaction within the practical training of students

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce bude zaměřena na sledování pedagogické komunikace a interakce v rámci praxe studentů učitelství 1. stupně základní školy. V teoretické části práce bude vymezena základní terminologie vztahující se k tématu a technický popis systému na analýzu vyučovacích hodin. Empirická část bude zaměřena kvantitativně a bude provedena analýza minimálně 20 vyučovacích hodin.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 26.5.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 22. 6. 2018

Poděkování

Rád bych upřímně poděkoval doc. PaedDr. Martině Maněnové, Ph.D., za vstřícné vedení mé diplomové práce. Zejména za ochotu, důležité rady, trpělivost, ale také za úsměv a povzbuzení při každé konzultaci. Děkuji též mým váženým spolužačkám za poskytnutí videozáznamů z jejich praxí.

Anotace

DIBLÍK, Jakub (2018). *Pedagogická komunikace a interakce v rámci praxí studentů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá pedagogickou komunikací a interakcí v rámci praxí studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Teoretická část práce popisuje témata související s cestou k učitelské profesi a s analýzou výuky. Výzkumnou část tvoří kvantitativně zaměřený výzkum, který se zabývá vývojem pedagogických praxí. Sleduje četnost a druh činností učitele a žáka/ů, díky čemuž zjišťuje kvalitu pedagogické komunikace a interakce pomocí metody FIAS. Zaznamenává celkový vývoj studentů po dobu 4 semestrů.

Klíčová slova

pedagogická komunikace, pedagogická interakce, učitelská profese, analýza výuky, pedagogická praxe oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, FIAS, CodeNet

Annotation

DIBLÍK, Jakub (2018). *Pedagogical communication and interaction within the practical training of students*. Hradec Králové: Faculty of education, University of Hradec Králové. Diploma Dissertation.

The thesis deals with the topic of communication and interaction within the training of the students of Primary Education Pedagogy. The theoretical part describes the topics related to choosing the teaching career and education analysis. The practical one consists of quantitative research of the development of teacher's training. It monitors frequency and types of teachers and pupils' activities. Based on the results of this research it states the quality of pedagogical communication and interaction using the FIAS method. It observes overall students' development during four terms.

Keywords

teaching communication, teaching interaction, teaching career, education analysis, teaching practice of Primary Education Pedagogy, FIAS, CodeNet

Seznam zkratk

FIAS – Flandersův systém interakční analýzy (Flanders' Interaction Analysis System)

LMS Moodle – Learning Management System Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (řídící vzdělávací systém modulárního objektově orientovaného dynamického prostředí pro výuku)

Obsah

Úvod	9
1 Cesta k učitelské profesi	10
1.1 Profese učitele.....	10
1.2 Pregraduální příprava učitelů 1. stupně ZŠ	15
1.3 Systém praxí oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové.....	17
2 Analýza průběhu výuky	21
2.1 Hospitace	24
2.2 Videostudie	26
2.3 Pedagogická komunikace a interakce	28
2.4 Technika	32
2.5 CodeNet.....	33
2.6 Flandersův systém a FIAS.....	38
3 Pedagogická komunikace a interakce v rámci pedagogických praxí.....	41
3.1 Důvody výzkumu	41
3.2 Výzkumný cíl	42
3.3 Metodologie.....	43
3.3.1 Využití FIAS a zpracování dat	43
3.4 Postup výzkumu	45
3.5 Výzkumný soubor.....	51
3.6 Výsledky výzkumu	54
3.6.1. Výsledky jednotlivých období.....	54
3.6.2. Celkové výsledky celého sledovaného období.....	58
3.6.3. Výsledky českého jazyka a matematiky	60
3.7. Shrnutí výsledků výzkumu	64
3.8. Zhodnocení práce na výzkumu.....	65
4 Závěr	66
Použité zdroje	

Úvod

Když jsem se ke konci střední školy rozmýšlel, jakou vysokou školu zvolit, hlavním kritériem pro mě byl můj osobní zájem. Doslova jsem si řekl: „Přihlásím se na obor, který si myslím, že mě bude bavit.“ Neměl jsem s dětmi mnoho zkušeností, ale byl jsem si vědom dobrého pocitu v jejich přítomnosti. Neustále mě překvapovala jejich energie, radost ze života a z objevování, bezprostřednost a naprostá upřímnost. Všiml jsem si naší vzájemně přirozené komunikace. Bez námahy se mi s nimi dařilo navazovat kontakt a utvářet důvěru. Dostal jsem se na obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy a stal se vysokoškolským studentem. Nejprve si člověk s ničím nedělá starosti, jen chodí na semináře a přednášky, kde plní studijní povinnosti. Teoreticky se dozvídá, co musí takový učitel znát, jak je vhodné při výuce jednat a postupovat, psychologické aspekty edukačního procesu a mnoho dalších důležitých informací. U několika testů a zkoušek je zopakuje a studium pokračuje dál. Proběhne observační a hospitační praxe, kde vidí, co ho to vlastně jednou čeká. Ale ve 2. ročníku přijde moment, který jsem nazval „otočení pozic“. Člověk byl 14 let v roli žáka/studenta a teď se pozice otočí. Je učitelem svým žákům. Zprvu se jedná o mikrovýstupy a později o souvislé pedagogické praxe. Zásadní moment byl ale zde a věřím, že si ho každý učitel pamatuje. Od té doby jsem začal dalšími způsoby uvažovat, jak efektivně komunikovat se žáky pro kvalitní edukaci.

K využití videozáznamu jsem se dostal díky fakultnímu výzkumu. Další pokračování vyplynulo z mého zájmu o zjišťování kvality komunikace a interakce nás studentů při pedagogických praxích. Zajímalo mě, jak se daří mým spolužačkám se žáky pracovat. Chtěl jsem také mít další možnost sebereflexe, která je díky zpětnému pozorování vlastní výuky možná. Vidím velký význam v nahlížení na svět z více úhlů pohledu, proto mě zaujal způsob aplikovat to i na vyučovací hodiny na školách. Videozáznamy jsou dnes standardní možností, jak jinak se lze na výuku podívat. Celkově tak podpořit sebereflexi, odstraňovat nedostatky a vylepšovat pedagogickou činnost. Bohužel jsou stále pro většinu pedagogů pouhou možností, kterou nevyužívají. Proto chci práci ukázat použití a funkčnost videozáznamu. Ten je zde k dispozici řadu let, nicméně do běžně využívaného prostředí sebereflexe se v odvětví učitelství primárního vzdělávání stále nedostal.

Hlavním cílem práce je postihnout vývoj komunikace a interakce studentů v rámci pedagogických praxí v průběhu 4 semestrů. Dále jsem zaznamenal vývoj a rozdíly dané oblasti v nejčastějších předmětech, tedy Českého jazyka a Matematiky zvlášť.

1 Cesta k učitelské profesi

1.1 Profese učitele

Profese učitele v dnešním slova smyslu vychází z celkové koncepce vyučování. Z chronologického hlediska to byly koncepce (některé stále přetrvávají) – dogmatické, slovněnázorové, reformní, problémové, rozvíjející. Od 20. století jsou zde koncepce programované, alternativní systémy vyučování, humanistické pojetí vyučování. (Spilková a kol., 1996) Dnes se podle mého názoru více či méně prolínají koncepce především z posledních sta let a z toho vyplývají různorodá pojetí učitele, jak je známe dnes.

Pojem učitel je nutné definovat z více pohledů, protože je to profese velmi komplexní a specifická. Jedná se o osobu, která je profesně kvalifikovaná jako pedagogický pracovník a vykonává tudíž přímou výchovnou činnost na vzdělávané osoby. Učitel pro první stupeň ZŠ je jedním z důležitých činitelů v procesu vzdělávání zejména v podněcujícím a řídicím kontextu. V současném moderním pojetí se o profesi učitele mluví především jako o osobě, která spoluvytváří edukační prostředí, organizuje a koordinuje činnosti žáků, podílí se na hodnocení celého procesu a výsledků, v neposlední řadě spoluvytváří klima třídy. Kvalita učitelů do jisté míry závisí na vzdělávání. Vnímání vzdělávání společností zase ukazuje na sociální status učitelů. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009)

Z kompetencí učitele vychází profesní standard učitele. *„Profesní standard kvality učitele chápeme jako rámeček žádoucích kompetencí a činností v navrhovaných ukazatelích. Popisuje žádoucí stav, reálně dosažitelný za podmínky, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce“* (Rýdl a kol., s.4, 2009). Standard slouží například k uvědomování si požadovaných kompetencí a rolí učitele, které se mění s měnící se společností a nároky na vzdělávání. Také ke společenskému uchopení učitelské profese a její následné proměny nejen v pregraduální přípravě. Pro zlepšení vědomí učitelů o požadavcích a očekáváních na jejich práci. Standard učitele má více oblastí, vzhledem k účelu této práce uvedu pouze jejich přehled pro orientaci. (Rýdl a kol., 2009)

A. Výběr oblastí kritérií a jejich příklady

1. Výuka jako proces vyučování a učení
2. Širší kontext výuky
3. Profesní rozvoj učitele

B. Formulace ukazatelů a jejich příklady

- 1.1 Plánování výuky
- 1.2 Realizace výuky
- 1.3 Reflexe (procesů a dosažených výsledků)
- 2.1 Rozvoj školy a školního vzdělávacího programu (ŠVP)
- 2.2. Klima školy
- 2.3. Spolupráce s rodiči, kolegy a veřejností
- 3.1 Profesní poznatková báze (deklarativní, procesuální, kontextuální znalosti)
- 3.2 Profesní dovednosti (např. využití pedagogické autonomie, sebereflexe a seberegulace)
- 3.3 Profesní postoje (odpovědnost, nadhled, nezávislost)
- 3.4 Profesní hodnoty (etika profese)

(Rýdl a kol., 2009, s. 6)

Průcha (2002) píše o několika skutečnostech, kterými se vyznačuje profesionál, tedy i učitel. V první řadě je to soubor znalostí a dovedností v nadstandardní úrovni. Má smysl pro službu veřejnosti, a to i ve smyslu celoživotní angažovanosti pro společnost. Aplikuje výzkumné a teoretické znalosti ve své praxi. Prošel dostatečně dlouhou dobou specializovaného vzdělávání a výcvikem v praxi. Je kompetentní k profesi vzhledem k současným požadavkům na profesi v daném státě. Autonomně se rozhoduje při volbě postupu své činnosti. Cítí oddanost ke své práci a ke klientům (žákům). Udržuje etické zásady ve všech situacích při výkonu profese. Akceptuje a důvěřuje ostatním profesionálům z oboru. Profesionál má vysokou sociální prestiž a ekonomický status. Osobně si myslím, že profese učitele se s většinou bodů shoduje a můžeme tedy skutečně mluvit o učiteli jako o profesionálovi. Pouze

s posledním bodem úplně nesouhlasím. Dnes je téma sociální prestiže a ekonomického statusu učitele velmi diskutované. Mnohdy si rodiče nebo samotní žáci dovolí k učiteli takové skutky, při kterých respekt a důvěra naprosto odpadá. Také finanční podhodnocení této profese má tendence ke změnám a je na něj stále více upozorňováno z mnoha stran.

Zajímavý pohled na otázku, co je učitelství, mají autoři Piťha, Vyskočilová a také Spilková. Uvažují, zdali se jedná o jakýsi stav bytí. Tady konkrétně Piťha (1996) píše, že učitel nemůže své učení odložit. Je bytostně učitelem vždy a za všech okolností v jeho životě. Vyskočilová (in Švec a kol., 2002) se zmiňuje o celostní angažovanosti učitelské osobnosti v profesi. Učitel vnímá a jedná celou svou bytostí. Měl by být přirozeným, potkat se sám se sebou a jedině pak může porozumět druhým. Takové jednání tedy nevychází ze slov a představ, ale pouze z vlastního prožitku a zkušenosti. Také Spilková (2005) upozorňuje na chápání učitelské profese jako bytí v roli učitele. Tomu odpovídá také možnost formulovat učitelovy kompetence z profesionálních hodnot, za jejichž uplatnění ve vyučování je učitel odpovědný.

Štech (1994) uvažuje o učitelství až jako o nemožném povolání z důvodu obrovské komplexnosti, jež učitel potřebuje. Největší důležitost v tom, co by měl učitel umět, přikládá umění mít pod kontrolou sám sebe. Nemusí se to jevit jako těžký úkol, ale situace při výuce jsou k udržení kontroly sebe samotného často náročnější než v jiných profesích.

Nesmíme zapomínat také na funkci školy ve společnosti, kterou do velké míry zastává právě učitel. Švec (2005) uvádí, že několik autorů se shoduje na čtyřech základních funkcích školy a to sice: funkce kvalifikační, socializační, prospektivní a osobnostní. Kvalifikační funkce spočívá v přípravě žáků na další studium a také na jejich uplatnění na trhu práce, které souvisí s profesním vzděláváním. Do socializační funkce řadíme nabytí postojů a hodnot, osvojení způsobů chování ve skupině a další kompetence nezbytné pro život ve společnosti. Pod pojmem prospektivní funkce si představme schopnosti jedince přizpůsobovat se neustále měnící se společnosti. Rozvoj individuality každého žáka, kterou učitel cíleně podporuje, spadá do funkce osobnostní. (Švec, 2005) Otázkou pro mne však zůstává, do jaké míry je učitel schopen naplňovat tyto funkce školy. Podle mého názoru nedává hlavní vzdělávací proud školství současnému učiteli takové prostředí a podmínky, za kterých je vůbec možné funkce školy dobře naplňovat. Pokusím se i tyto aspekty pozorovat v praktické části práce. Již na praxích během studia je vidět, jak se daří s funkcemi školy pracovat.

V této kapitole bych rád zmínil některé tendence, které vedou ke změnám v primárním vzdělávání jak už na běžných školách, nebo na školách alternativních. Současný učitel s nimi tedy potřebuje umět pracovat a neustále se tak přizpůsobovat novým nárokům a požadavkům měnící se společnosti. Při vyučování orientovaném na dítě se již oprostuje od předávání velkého množství poznatků v hotové podobě a od jejich pamětného osvojování. To hlavní, co má každému jedinci zůstat do života ze základního vzdělávání, jsou rozvinuté myšlenkové procesy, klíčové životní dovednosti jako řešit problémy, schopnost spolupracovat, pracovat s informacemi, kvalitně komunikovat, zájem o další vzdělávání, sebedůvěra, zažité hodnoty a postoje, schopnost vlastního úsudku a rozhodování. Je potřeba si uvědomit, že to, co se zapomíná, jsou izolované informace bez kontextu a využití, fakta osvojená pamětně a bez porozumění atp. Velký důraz je kladen také na rozvoj charakteru a morálních aspektů osobnosti. Například poznání a práce s vlastními emocemi, schopnost vytvářet a postupovat k vlastním cílům, sociální dovednosti, schopnost sebehodnocení atd. Tyto myšlenky podporuje také Macleod a Golby (2003), kteří píšou ve své práci o dvou místech vyučování, o škole a o reálném kontextu. Předkládají názor, že tradiční školy učí především, jak splnit školní zadání. Oproti tomu v reálném kontextu se lidé učí věcem, které dokáží opakovaně využít ve svém životě. Zajímavým výsledkem výzkumu bylo například, že děti, které uměly počítat na tržnicích s 98% úspěšností, dosáhly pouze 73% úspěšnosti, pokud byly každodenní situace převedeny na slovní úlohy. V případě, že byly tyto slovní úlohy následně převedeny na početní operace, úspěšnost klesla dokonce na 37%. Autoři následně zmiňují, že proces učení je vázán na jeho kontext a pedagog by měl odhalit převodní cestu z jednoho kontextu do druhého, aby byl edukační proces smysluplný.

Závěrem si dovoluji popsat morální a duchovní inteligenci, jak ji popsal Buzan (2002), protože si myslím, že s profesí úspěšného učitele úzce souvisí. Duchovní inteligenci popisuje jako životní energii neboli netělesnou složku člověka, která hraje jak v životě, tak v profesi důležitou roli. Prostupuje složkou osobnostní inteligence – znalost, hodnocení sebe samých, sociální inteligence – znalost, hodnocení a chápání ostatních až k pochopení života i celého vesmíru. Morální inteligenci rozumíme jako schopnost morálně se chovat a uvažovat. Za všeobecně platné morální hodnoty máme nejčastěji spravedlnost, smysl pro odpovědnost vůči ostatním, důstojnost a sebeovládání. Takové pojetí duchovní a morální inteligence není spjata s náboženstvím nebo určitou kulturou. Zmíněné aspekty vedou k seberealizaci, kterou dle Maslowa lze chápat jako: „*duševní stav, při němž jedinec překypuje kreativitou, je hravý, plný radosti, tolerantní a ochotný pomoci i ostatním do podobného stavu moudrosti a blaha*“

(Buzan, 2002, s. 15). Proto jsem názoru, že by měla být pro všechny učitele jejich profese zároveň osobní seberealizací.

1.2 Pregraduální příprava učitelů 1. stupně ZŠ

V současné době lze v České republice získat učitelskou kvalifikaci pro primární vzdělávání v nestrukturovaném pětiletém magisterském studijním programu. (Průcha, 2009)

Profese učitele vyžaduje mnoho kompetencí, znalostí, dovedností a osobních přínosů do role pedagoga. Část získá budoucí pedagog svým postupným vzděláváním především na vysoké škole. Nesmíme ovšem opomenout také školu střední i základní. Jedinec prochází vzděláváním České republiky a tím přebírá vzorce chování učitelů, se kterými se v průběhu těchto let setkal. Část osobních přínosů pedagog rozvíjí v průběhu celého života. Posilování podstaty profese a sebeuvědomování v učitelské roli bychom mohli nazvat procesem profesní identity. Ten probíhá neustále. (Lukášová a kol., 2014)

Píšová (2011) přebírá 6 možných fází k profesionalitě učitele od Berlinera, který je v roce 1995 vymezil. Jsou to fáze: začátečník, pokročilý začátečník, kompetentní učitel, zkušený učitel, pedagogický mistr, expert. V této práci se zabývám především fází začátečníka a pokročilého začátečníka.

Spilková (2004) rozlišila tři etapy rozvoje profesní identity budoucího učitele:

1) **startovací identita** – identifikace prekonceptí

Student se seznamuje s oborem, vytváří si o něm vlastní obraz, který je ovšem zatím nepřesný a plný domněnek a předsudků plynoucích z dřívějších zkušeností.

2) **proměňovaná identita** – přestavba prekonceptí novou teorií

Student zjišťuje fakta o profesi, získává nové poznatky, zkušenosti a na jejich základě si přetváří nový pohled na profesi učitele.

3) **profesní identita** – výsledná reflexe a sebereflexe

Budoucí učitel již z poznatků i praxe získal nový pohled na profesi učitele, které tak rozumí zcela novým a uceleným způsobem. Poznal sám sebe v nové roli a má schopnost hodnotit své vlastní chování a introspektivně se poznávat. Díky tomu je připraven na fázi začínajícího učitele.

Oproti tomu Svatoš (2009) rozdělil profesionalizaci do čtyř etap:

- 1) **etapa adaptační:** začínající studenti učitelství
- 2) **etapa první redefinice role:** sociálně-osobnostní
- 3) **etapa druhá redefinice role:** didakticko-reflektivní a výkonová
- 4) **etapa kompetentní:** absolvent studia

Podle Lukášové a kol. (2014) jsou zde tři dimenze, které bychom měli mít na paměti při procesu přípravy jedince na profesi učitele: **individuální, společenská a kvalifikační**. Individuální oblast je jedinečná, nenahraditelná a také klíčová pro tuto profesi. Každý student, který se skutečně stane učitelem, vkládá do svého působení jeho životní zkušenosti, hodnoty, nabyté vědomosti, sociální vyspělost, možnosti empatie, schopnost reflexe a sebereflexe, morální vyspělost a celkové pojetí profesního já. Všechny tyto aspekty, které jsou neoddelitelnou součástí připravenosti učitele, mohou vysokoškolští pedagogové pozorovat a rozvíjet při svých přednáškách a seminářích. Společenskou oblast si představme jako společensky předpokládaný standard profesní způsobilosti a výkonu činnosti učitele. Podílí se na něm v neposlední řadě proces profesionalizace, při kterém se člověk stává odborníkem v oblasti výchovy. V naší zemi probíhá zejména na vysokých školách. Kvalifikační část lze popsat jako veškeré předpoklady s daným stupněm složitosti a kvality, které jsou pro povolání učitele v dané zemi požadované.

Kolem profesní přípravy učitelů je stále mnoho otázek. Není jasné, co má vlastně být obsahem přípravy učitelů na vysokých školách. Neustále se diskutuje, jaké má být procentuální zastoupení jednotlivých složek studia – pedagogická, didaktická a odborná. Také panují různé názory, které se týkají podílu teoretické a praktické složky při přípravě budoucích učitelů. Z toho důvodu je snaha vytvářet koncepcie učitelské přípravy, která má většinou čtyři složky: odborně předmětovou, pedagogicko-psychologickou, praktickou, všeobecného základu. (Průcha, 2015)

Lukášová a kol. (2014) uvádí, že po absolvování pregraduální přípravy učitelů by začínající učitel měl být kompetentní ve třech okruzích profesních kompetencí:

- 1) kompetence orientované na **žáka a jeho učení**
- 2) kompetence orientované na **vzdělávání a výuku (edukaci)**
- 3) kompetence orientované na **seberozvoj učitele**

1.3 Systém praxí oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové

Ústav primární a preprimární edukace na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, který je mimo jiné garantem oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, vytvořil koncept pedagogických praxí. Těmi prochází studenti během pětiletého studia oboru. Systém praxí pracuje s jejich dobrou návazností. Cílem je bezpochyby získat potřebné kompetence, znalosti a zkušenosti, které jsou nezbytné pro vykonávání profese učitele.

Rozvržení pedagogické praxe

1. Observační praxe (1. ročník, 1. semestr)

Student se seznamuje s výukou na 1. stupni ZŠ, konkrétně pozoruje 3 vyučovací jednotky a sepíše o své činnosti reflexi.

2. Úvodní pedagogická praxe (1. ročník, 2. semestr)

Úkolem studenta je samostatná hospitace ve 2 vyučovacích jednotkách v 1. ročníku a 2 jednotkách v 5. ročníku. Také se naučit zaznamenávání hospitací a vést si pedagogický deník. Od této chvíle se do něho již všechny hospitace, mikrovýstupy a odučené hodiny zaznamenávají. Praxe obsahuje také jednu společnou hospitaci a následný rozbor se spolužáky a didaktikem.

3. Asistentská praxe 1 (2. ročník, 3. semestr)

V této praxi je student pomocnou rukou třídnímu učiteli. Začíná se zapojovat do výuky svými výstupy. Vypracovává 5 hospitačních záznamů do pedagogického deníku. Měl by také nahlédnout do administrativy vyučujícího. Od 2. ročníku je již součástí všech dalších praxí zapojení se do diskusí v prostředí Moodle.

4. Asistentská praxe 2 (2. ročník, 4. semestr)

Jak název napovídá, hlavní náplň je stejná jako u předchozí praxe. Jedná se však o jinou fakultní školu, kterou dostávají studenti přidělenou. Student by zde měl navíc sledovat výchovné a vzdělávací problémy žáků.

5. Pedagogická praxe – Čj, M, bloková praxe v 1. třídě ZŠ (3. ročník, 5. semestr)

Cílem praxe jsou hospitace a mikrovýstupy v hodinách českého jazyka a matematiky jako součást k didaktikám těchto předmětů. Dále se studenti účastní výuky první týden v září v 1. třídě. Poznávají práci vyučujícího v tomto prvotním týdnu školní docházky, jsou nápomocni při výuce.

6. Pedagogická praxe – člověk a jeho svět (3. ročník, 6. semestr)

Praxe zahrnuje hospitace a výstupy v hodinách, které spadají do oblasti člověk a jeho svět. Podle ročníku se tedy jedná o přírodovědu, prvouku nebo vlastivědu.

7. Průběžná pedagogická praxe 1 (4. ročník, 7. semestr)

Praxe se vykonává na fakultní škole v jedné třídě. Do té dochází studenti téměř celý semestr vždy jeden den v týdnu. Hospitují hodiny a 12 hodin sami odučí. Přípravy na hodiny jsou samozřejmě součástí pedagogického deníku. Je žádoucí, aby byly odučeny různé předměty. Didaktici jednotlivých předmětů navštěvují výuky a podávají zpětnou vazbu studentům.

8. Průběžná pedagogická praxe 2 (4. ročník, 8. semestr)

Náplň praxe je stejná jako u předchozí praxe. Koná se ovšem na jiné fakultní škole a v odlišném ročníku. To dává budoucím učitelům přehled o učivu a formě práce s danou věkovou skupinou.

9. Závěrečná bloková praxe (5. ročník, 9. semestr)

Studenti mají strávit jeden týden v alternativní škole a jeden týden ve škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zapojování do výuky závisí na konkrétních možnostech při praxi a ochotě navštěvované školy.

10. Souvislá pedagogická praxe (5. ročník, 10. semestr)

Úkolem studenta při čtyřtýdenní souvislé praxi na plně organizované škole je hospitovat a učit. Odučit minimálně 24 vyučovacích hodin a zaznamenat 20 hospitací. Součástí praxe je do jisté míry přebírat povinnosti třídního učitele a zdokonalovat své učitelské dovednosti. Druhou částí této praxe je hospitovat a učit v malotřídní škole po dobu jednoho týdne.

Škola v přírodě

Do přípravy studentů na svoji profesi také patří praxe na škole v přírodě. Cílem praxe je poznat práci mimo školu a podílet se na plánování a organizaci programu, spolupracovat

s ostatními pedagogy. Výstupem praxe je podání zprávy, reflexe a hodnocení. (Bartošová, 2014)

Reflexe praxí během studia

Od 3. ročníku studia se při pedagogických praxích klade mnohem silnější důraz na reflexi a sebereflexi. Studenti jsou soustavně vedeni reflektovat výuku komplexněji a z více úhlů pohledu.

Reflexe probíhá na několika rovinách:

- sebereflexe studenta
- studentova reflexe jiných učitelů
- reflexe studenta fakultním učitelem
- reflexe studenta didaktiky předmětů
- reflexe praxí pomocí diskuse v prostředí Moodle

Bartošová (2014) uvádí v publikaci *Pedagogický sešit* velmi užitečné náměty pro reflexi a sebereflexi na pedagogické praxi.

Osobní pohled na praxe během mého studia

Průběh praxí pro mě byl stupňovaný podle náročnosti, avšak pozvolný. Postupně jsem více a více vstřebával postupy zkušených učitelů. Pozoroval jsem, jak přirozeně vedou žáky při výuce. Nejprve jsem se naučil lépe pozorovat a zaznamenávat hospitace. Svou osobu jsem si v roli učitele neuměl zcela představit. V dalších praxích jsem se během svých mikrovýstupů „otrkával“ a zjišťoval, že je třeba být velmi bdělý a připraven reagovat na momentální situace. Pamatuji se na svou první odučenou hodinu. Připadala mi tak nekonečná. Postupem času jsem se v hodinách dokázal více uvolnit a čas plynul spíše naopak. Lépe jsem se ponořil do dění ve třídě a čas, který jsem sledoval, běžel opravdu rychle. Naučil jsem se dělat přípravy na jednotlivé hodiny různých předmětů. Bylo třeba brát ohled na konkrétní třídu ve smyslu složení žáků. Během praxí jsem se cítil v roli učitele čím dál tím lépe a dnes si již umím představit, že půjdu opravdu učit.

Poznával jsem různé učitele. Každý z nich měl svůj styl výuky a některé předměty mu šly přirozeně lépe než jiné. Podle mého názoru by neměl jeden učitel vyučovat všechny předměty, právě z toho důvodu. Viděl jsem, jaký učitel určitě nechce být a čeho se budu snažit vyvarovat. Dobré příklady byly naopak velkým potěšením. Někteří učitelé dokázali plynout

s dynamikou třídy a upravovat činnosti na míru momentální situaci a podle naladění žáků. V tom spatřuji největší umění pedagoga. Přípravy se často hodí, ale když člověk učí, nelze vždy pracovat přesně podle nich.

Navštívil jsem v průběhu praxí všechny ročníky prvního stupně základní školy. Uvědomuji si díky tomu rozdíly v práci s různou věkovou skupinou. Tato skutečnost mi dává mnohem komplexnější přehled o práci učitele prvního stupně.

Myslím si, že praxe jsou jednou z nejdůležitějších fází celého studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ!

2 Analýza průběhu výuky

Analýza průběhu výuky může tvořit část výzkumu, který se zaměřuje na edukační proces.

Výzkum lze chápat jako systematický proces, při kterém se potvrzují nebo vyvracejí dosavadní poznatky, nebo se pomocí něho získávají nové. Obecně řečeno, výzkum rozšiřuje hranice vědomostí lidstva. (Gavora, 2000)

Slovo výzkum je spojeno s několika činnostmi jako bádát, zjišťovat, objasňovat nebo pátrat. Je tomu tak například také v angličtině. Slovo research je odvozeno od slovesa search, což znamená hledat, pátrat, objevovat něco. Pedagogický výzkum si můžeme představit jako činnost, při které získáváme množství vědeckých poznatků o jevech, které úzce souvisí s pedagogikou. (Průcha, 1995) O několik let později (2017), definuje Průcha pojem pedagogický výzkum takto: *„Pedagogický výzkum je činnost, jejímž účelem je popis, analýza a event. prognóza procesů probíhajících uvnitř celého vzdělávacího procesu, v závislosti na determinujících podmínkách politických, demografických, ekonomických a ideologických“* (Průcha, 2017, s. 427).

„Pedagogický výzkum je vědecká činnost zaměřená na systematický popis, analýzu a objasňování edukační reality“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 297).

Shrňme některé charakteristiky pedagogického výzkumu:

- předmětem pedagogického výzkumu je edukační realita
- účelem pedagogického výzkumu je systematicky popisovat, analyzovat a objasňovat edukační realitu
- pedagogický výzkum je organizován a probíhá tedy v rámci vědeckých a jiných institucí
- pedagogický výzkum se zabývá praxí, do které také spadají jeho výsledky
- pedagogický výzkum má část praktickou a teoretickou, jde o systematickou činnost a ta má svou určitou teorii
- součástí pedagogického výzkumu je také etika, kterou chápeme jako soubor morálních hodnot a zásad, kterými se řídí osoby, které výzkum provádějí (Průcha, 2017)

První české pedagogické výzkumy jsou datované začátkem dvacátého století. Zabývaly se například studijními schopnostmi žáků (V. Příhoda a J. Stavěl), psychologii učení

(S. Velinský), dětskou inteligencí (C. Stejskal a J. Váňa), rasovými rozdíly v inteligenci (V. Příhoda). V období socialismu nebyly vhodné podmínky pro rozvoj empirického výzkumu v oblasti pedagogiky. Především kvůli politickým záměrům komunistické strany a také z důvodu oddělenosti od ostatních států, od kterých jsme se v této oblasti nemohli inspirovat a pedagogické výzkumy sdílet. V současnosti se předmětem českého pedagogického výzkumu stávají oblasti: problémy učitelské profese a přípravného vzdělávání učitelů, psychosociální klima školních tříd a škol, školní učebnice, jejich charakteristiky a funkce atd. Celkově lze konstatovat, že přes padesát procent pedagogických výzkumů v ČR se zabývá subjekty edukace (žáci, učitelé, studenti učitelství, rodiče, ředitelé a manažeři škol). Velkou roli v pedagogickém výzkumu Evropy hraje mezinárodní asociace EERA (Evropská asociace pedagogického výzkumu). Její rozsáhlý systém je rozdělen do 27 kategorií a poukazuje na velké tematické rozpětí. Díky mezinárodním konferencím se tak poznatky z výzkumů rozšiřují do mnoha zemí Evropy. (Průcha, 2009)

Každý výzkum v sobě zahrnuje několik etap, které je potřeba si dobře promyslet pro jeho úspěšnou realizaci. Prvním bodem je **stanovení výzkumného problému** – zde výzkumník stanoví, co přesně bude zkoumat, koho, kdy a v jaké situaci. Z výzkumného problému se odvíjí všechny další postupy práce, je proto stěžejním prvkem celku. Druhou etapu nazýváme **informační příprava výzkumu** – zahrnuje v sobě veškeré studium o dané problematice nejen formou četby knih, odborných článků, dizertací atp., ale také formou konzultace s odborníky, návštěvy konferencí či seminářů. Obecně se dá tato fáze nazvat také studium informačních zdrojů. Třetí v pořadí je **příprava výzkumných metod** – výzkumník si volí vhodnou výzkumnou metodu a výzkumný nástroj, díky čemuž bude schopen odpovědět na výzkumný problém. Pojem metoda v tomto kontextu se chápe jako systém principů a předpisů, které jako celek tvoří návod, jak při výzkumu postupovat. Oproti tomu techniku ve výzkumu chápeme jako konkrétní, přesně stanovený nástroj, který slouží k shromažďování, analýze, měření nebo vyhodnocování dat výzkumu (Průcha, 1995). Nástroj lze vytvořit nebo převzít. Je třeba se v jeho používání zacvičit a ověřit jeho funkčnost v podmínkách výzkumu. Následuje etapa **sběru a zpracování údajů** – využitím výzkumného nástroje sbíráme data, která se zpracovávají do tabulek nebo grafů. Předposlední fáze se nazývá **interpretace údajů** – shromážděná data je třeba uvést do kontextu s dosavadními poznatky, interpretovat jejich výsledky a aplikovat na využití v praxi. Poslední etapou je **psaní výzkumné zprávy** – výzkumník sepíše průběh a výsledky výzkumu, odpoví

na výzkumnou otázku, popřípadě porovná své výsledky s výzkumy stejné problematiky. (Gavora, 2000)

Při výzkumech se využívá množství metod. Mezi nejčastější patří pozorování, experiment, dotazník, rozhovor, evaluace, případová studie nebo sociometrie (Průcha, 1995). Dále lze výzkumy rozdělit na zaměřené kvantitativně a kvalitativně. Každá oblast má své častěji využívané metody. Kvantitativní výzkumy používají zejména standardizované testy, didaktické testy, strukturované pozorování, strukturované interview atd. Kvalitativně zaměřené výzkumy pracují s pozorováním, etnografickým interview, výzkumem životního příběhu aj. S číselnými údaji, frekvencí výskytu jevů, se statistikou a průměrem pracuje kvantitativně orientovaný výzkum. Naproti tomu se slovy, podrobným popisem a osobnějším přístupem se setkáme v kvalitativně orientovaném výzkumu. (Gavora, 2000)

Podrobněji se v další kapitole věnuji metodě a technice, kterou jsem pro praktickou část práce využil.

2.1 Hospitace

Při výzkumu, který je součástí této práce, používám metodu pozorování. Přesněji řečeno hospitaci jako formu pozorování. Z toho důvodu se věnuji podrobněji právě této metodě.

Pozorování je podle mého názoru velmi přirozené. Člověk je zvyklý pozorovat vše kolem, ale také uvnitř sebe. Je to jeden ze základních předpokladů pro vývoj každého jedince, což úzce souvisí s edukací během celého života. Proto není divu, že se pozorování stalo nejvyužívanější metodou při výzkumech nejen v sociálních oblastech vědy. V pedagogickém výzkumu se pozorování využívá převážně k pozorování žáků, učitele nebo obou těchto subjektů ve vzájemné interakci. Celkově je využíváno za cílem posouzení a případného zlepšení edukačního procesu.

„Pozorování bývá definováno jako sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů atd.“ (Průcha, 2009, s. 815). Průcha (2009) také zmiňuje subjektivitu pozorování jako možný problém. Standardizovaným pozorováním lze však tento dopad výrazně omezit.

K zaznamenávání pozorování jsou nutné pomůcky pro pozorovatele. Mohou to být například záznamové archy, bodovací stupnice, škály nebo jiné formuláře. S jednoznačnými kategoriemi, do kterých pozorovatel zaznamenává četnost například čárkami, musíme být dobře seznámeni. Při volbě registrační techniky je třeba zohledňovat její funkčnost. Zejména tak, aby neovlivňovala průběh sledovaných jevů. Jedině pak mohou být výsledky pozorování relevantní. (Musilová, 2002)

Hospitace je nedílnou součástí vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. Také v praxi ji využívají ředitelé, zástupci ředitelů a jednotliví vyučující jako důležitý prvek své pedagogické činnosti. Hospitace podle mého názoru obohacuje obě strany, jak vyučujícího, tak jedince, který hospitační činnost vykonává. Získáváme díky ní zpětnou vazbu našeho pedagogického působení. Hospitující osoba bývá často zainteresována do edukačního procesu, proto se jí velmi často může hodit obohacení, které z činnosti vyplývá. Může pozorovat například odlišný přístup učitele, zajímavé pomůcky, nezvyklé postupy či formy práce nebo situace při výuce. Dnes je také běžné, že chodí po předchozí domluvě hospitovat rodiče. Osobně jsem se s tím setkal na jedné alternativní škole. Vedení má v požadavcích pro přijetí nového žáka podmínku, že se rodič byl podívat na výuce, a tudíž je srozuměn s tím, jak na dané škole výuka probíhá.

Hospitace jako forma pozorování odhaluje pedagogický průběh. Cílem není popsat edukační proces, ale hlavně lépe porozumět jeho podstatě. Aby mohlo pozorování odhalit i jevy, které nejsou vidět na první pohled, je třeba ho provádět dostatečně dlouhou dobu na dostatečném množství případů. Takové pozorování nazýváme reprezentativní. Pozorovatel by se měl vyvarovat subjektivních názorů. Je třeba z hospitací shromažďovat objektivní informace. Ty by nám ale samotné k ničemu nebyly. Dále je nutné je kriticky hodnotit, porovnávat a posuzovat z více úhlů pohledu. (Rys, 1975)

2.2 Videostudie

V kontextu pedagogického výzkumu máme pod pojmem videostudie na mysli výzkum výuky založený na analýze videozáznamu. Zprostředkované pozorování zde zastává hlavní roli. Pozorovatel tedy sleduje edukační proces nepřímou, pomocí videozáznamu. Podle účelu lze zpracovávat data z jedné, z více či dokonce z desítek vyučovacích hodin. Účelem může být například analýza průběhu výuky, dokumentace výuky, sledování vzájemné interakce učitele a žáků, sběr dat pro mezinárodně srovnávací výzkumy atp. Videostudie se využívá nejčastěji ve třech oblastech pedagogického výzkumu: pedagogická komunikace a interakce, efektivnost a kvalita výuky, realizace kurikula. Společným cílem zmíněných oblastí je lépe poznat, jak probíhá edukační proces a jaké výsledky má. (Janík, Miková, 2006)

Najvar a kol. (2011) uvádí, že videostudii bychom měli chápat především jako výzkumnou formu, protože stojí ve středu výzkumné práce, ale přitom zde video není pouze prostředkem ke sběru dat, ale také pro jejich analýzu. Videostudie je většinou ve spojení s dalšími výzkumnými metodami a technikami.

Základním prostředkem pro zaznamenávání a zpracování dat jsou pozorovací archy. Dnes se ovšem více využívají speciální počítačové programy. Jevy v edukačním procesu se zaznamenávají pomocí kategorií, pak mluvíme o kategoriálním pozorovacím systému. Cílem videostudie je odpovídat na výzkumné otázky ve třech již zmíněných oblastech pedagogického výzkumu a zjistit, jak reálně proces edukace probíhá. (Janík, Miková, 2006)

„Videostudie tedy představuje komplexní metodologický postup, v jehož rámci se může uplatnit řada různých strategií, metod či technik sběru a analýzy videodat“
(Najvar a kol., 2011, s. 16).

Obecně lze říci, že videostudie má 4 fáze:

- příprava videostudie
- fáze sběru dat
- fáze zpracování dat
- fáze vyhodnocování dat

Příprava probíhá ve dvou rovinách, a to v rovině teoretické a praktické. Teoretická v sobě zahrnuje tvorbu teoretických východisek ať už pedagogických, psychologických etnografických atp. Na jejich základě se výzkumník rozhodne, v jaké oblasti bude zkoumat a co konkrétně. Následně mu z takového postupu vyplynou výzkumné otázky. Při praktické

přípravě se zajišťuje výběr zkoumaného souboru, domluva se školami a učiteli, povolení o natáčení hodin výuky a informování všech zúčastněných o videostudii. **Fáze sběru dat** je především o pořizování videozáznamů. Podrobněji se této problematice budu věnovat v kapitole Technika. **Zpracování dat** v sobě zahrnuje několik kroků. Prvním krokem je dnes již snadná digitalizace videozáznamu, díky které s ním můžeme dále pracovat pomocí počítače. Po přenesení videozáznamu do počítače je zapotřebí software pro jeho zpracování, takzvané kódování. Jde o to registrovat a kategorizovat sledované jevy výuky. Osoba pozorující videozáznam podle daného kódu zaznamenává daný jev. Existují dva typy kódování – časové, jevů. Při časovém kódování je dán přesný interval, kdy pozorovatel zaznamená právě probíhající jev. Naproti tomu při kódování jevů pozorovatel zaznamená daný jev v okamžiku, kdy ho spatří. Volba kódování závisí na vhodnosti pro daný sledovaný jev a celkovém zaměření výzkumu. V závěrečné **fázi vyhodnocování dat** se konečně dozvíme, co jsme celým snažením zjistili. Zjištěné výsledky je třeba utřídit a dát dohromady výstupy celé práce. Nemělo by se zapomínat na jejich poskytnutí zejména pedagogickým pracovníkům a propojit tak výzkum s praxí, kde může pomoci při řešení edukačních otázek a problémů. (Janík, Miková, 2006)

Využití videostudie má řadu výhod. Přímé pozorování výuky nám poskytuje spolehlivější a komplexnější data, například na rozdíl od dotazníků. U videodat nedochází k takové ztrátě komplexity především v první fázi výzkumu. S tím souvisí také velké množství informací z videozáznamu. Kromě zvukové stopy vidíme neverbální chování učitele i žáků nebo třeba co je napsáno na tabuli. To vše v momentálním kontextu s jasnou představou plynutí času. Při pořizování videozáznamu je narušení sledované situace minimální nebo žádné, což přispívá k objektivitě dat. Zajímavou výhodou videostudie je zcela určitě možnost analyzování stejného videozáznamu různými osobami, například pracovníky z různých oborů, a tedy z více úhlů pohledu. Digitální data se dají dlouze uchovávat, což umožňuje jejich další analyzování později se zaměřením na jiné výzkumné otázky, nebo v porovnání s dalšími videonahrávkami pořizovanými později či na jiném místě. Další výhodou videostudie je snadný zácvek pozorovatelů. (Najvar a kol., 2011)

2.3 Pedagogická komunikace a interakce

Nejprve si ujasněme, co znamenají pojmy komunikace a interakce v obecné rovině.

Samotné slovo komunikace vychází z latiny a znamená sdílet s někým něco, činit něco společným (Vybíral, 2009). Komunikace je dvousměrný proces výměny informací, myšlenek, postojů či emocí. Jejím primárním účelem je dorozumění mezi dvěma či více jedinci. (Palmer, 2000) Winkler (1998) uvádí několik podob komunikace:

1. **Osobní komunikace** – vnitřní řeč, tedy podoba našeho myšlení, kdy touto formou komunikujeme sami se sebou.
2. **Interpersonální komunikace** – sdílení informací, myšlenek či pocitů mezi dvěma nezávislými osobami.
3. **Skupinová komunikace** – sdílení mezi dvěma a více osobami. Zpravidla tvoří určitou společenskou skupinu jako například rodina, přátelé, pracovní kolektiv atp.
4. **Masová komunikace** – zdroj informací zprostředkovává větší skupina lidí či organizace, která je rozšiřuje veřejnosti nebo velkému množství osob.
5. **Extrapersonální komunikace** – představuje komunikaci člověka s jiným objektem jako například s počítačem, interaktivními zařízeními, se zvířetem atp.
6. **Komunikace jako přírodní proces** – chápeme přenos informací v biologickém smyslu. Můžeme si představit komunikaci mezi buňkami, mezi neurony nebo přenos genetické informace.

(Winkler, 1998)

Interakce sama o sobě znamená vzájemné působení. V kontextu komunikace jde tedy o vzájemné působení osob či skupin osob jako základní prvek společnosti. Interakci od komunikace nelze oddělit. (Winkler, 1998) „*I to nejvěcnější sdělování informací mezi lidmi v sobě nese prvky interakce*“ (Winkler, 1998, s. 4).

Auer (2014) píše o zajímavém názoru Ervinga Goffmana. Podle něho dává každá interakce zainteresovaným jedincům možnost zachovat si svou vlastní tvář a zároveň jednat takovým způsobem, aby totéž platilo pro ostatní interagující. Výrazem zachování si své vlastní tváře jsou myšleny stálá zdvořilost, etiketa, slušnost, pozornost, respekt v průběhu interakce. V případě vlastní tváře pak důstojnost, hrdost nebo rozvaha. Celkově jde o významnou složku komunikace a interakce, která je podle Goffmana pozitivní sociální hodnota. Myslím si, že by měli nejen pedagogové jednat v souladu s touto myšlenkou.

Vzhledem k zaměření celé práce se dále budu věnovat pedagogické komunikaci a interakci jakožto specifickému druhu nadřazených pojmů.

Průcha (2017) pedagogickou komunikaci definuje v několika bodech:

- Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu.
- Slouží k dosahování výchovně-vzdělávacích cílů.
- Informace jsou v pedagogické komunikaci zprostředkovány verbálně a neverbálně.
- Pedagogická komunikace se řídí specifickými pravidly, která určují pravomoci jejich účastníků.
- Má prostorové a časové dimenze.

(Průcha, 2017, s. 314)

Svatoš a Kotková (1998) definují pedagogickou komunikaci takto: „*Pedagogickou komunikací budeme rozumět proces komunikace mezi učitelem a žákem (žáky) ve škole či jinak pedagogicky adaptovaném prostředí*“ (Svatoš, Kotková, 1998, s. 57, 58). Také autoři srovnávají komunikaci sociální a pedagogickou. Uvádějí několik příkladů společných charakteristik – obě komunikace jsou součástí společenské činnosti osob, jsou zde patrné určité role v komunikaci, souvisejí s vytvářením a ovlivňováním mezilidských vztahů, využívají verbální i neverbální komunikaci. Jsou zde však některé faktory, které od sebe tyto komunikace odlišují. Pedagogická komunikace se vyznačuje například komunikačním cílem, kognitivním obsahem sdělení a má časoprostorové ohraničení. Závěr srovnání tedy říká, že pedagogická komunikace je případem komunikace sociální, protože s ní má společné rysy, ale jsou zde také specifika, která ji odlišují.

V zájmu všech zúčastněných osob je spoluvytváření dobrého klimatu školy. Jedním z hlavních předpokladů úspěchu je dobrá komunikace. V souvislosti se vzděláváním ji označujeme jako komunikaci pedagogickou. Ta by měla být součástí profesní výbavy všech pedagogů. Představme si ji jako schopnost kultivovaně a taktně hovořit se žáky, rodiči ale i se spolupracovníky a veřejností. Zahrnuje také gesta, výrazy tváře, činy a každé pronesené slovo. (Šimoník, 2003)

„*Komunikace je dynamický proces, který závisí na interakci mezi učitelem a žáky. Na interakci učitele se žáky se podílí celá řada faktorů; vedle učiva se jedná zejména o osobnost učitele, osobnost žáků, klima školy apod.*“ (Janíková a kol., 2009, s. 45).

Průcha (2017) uvádí dva zajímavé pohledy na odlišnost pedagogické komunikace od běžné či rodinné komunikace. Staví na nesouměrnosti komunikačních subjektů. Prvním pohledem ukazuje na sociální nesouměrnost. Je zde učitel, který je dospělou osobou, často s mnoha zkušenostmi. Na druhé straně stojí skupina žáků v počtu většinou okolo 20–30 jedinců. Ti jsou v dětském nebo adolescentním věku a jejich skupina se vyznačuje velkou sociální různorodostí. Z toho vyplývá, že taková komunikace má svá určitá specifika. Učitel jakožto jedinec je například často nucen ke komunikaci s celou skupinou žáků. Druhý pohled na charakteristiku pedagogické komunikace se netýká 1. stupně základní školy. Tam jsou učitelé v komunikaci nejčastěji s jednou skupinou žáků dané třídy při všech vyučovacích hodinách. Od 2. stupně výš však učitelé komunikují s mnoha skupinami žáků ve třídách, které učí. Jsou tak v komunikaci nejčastěji se 100–300 subjekty. Tyto aspekty výrazně ovlivňují možnosti pedagogické komunikace a vyplývají z nich fakty, které jsou častou kritikou odborné i široké veřejnosti. Například převažující komunikační aktivita učitelů nad žáky.

Lašek (1994) píše o dvou typech komunikačního klimatu. Prvním z nich je komunikační klima suportivní (vstřícné, podpůrné). V takové komunikaci panuje vzájemný respekt, naslouchání, otevřenost vlastních názorů a pocitů, jasnost a přímota sdělení. Druhý typ se nazývá komunikační klima defenzivní (vyvolávající obranné mechanismy). Zde převládá soupeření, skrývání vlastních názorů, nejasnost a neupřímnost v komunikaci, nebo dokonce neposlouchání druhého. To vede žáky k podvádění, pasivnímu odporu nebo útočení. Při suportivním klimatu ve třídě jsou žáci při hodinách spokojenější, aktivnější v komunikaci, jsou při práci sebevědomější a celkově mají lepší výsledky ve vzdělávání.

Rád bych doplnil osobní zkušenost vztahující se k pohledu Laška. Setkal jsem se s téměř kompletně suportivním přístupem na jedné alternativní škole. Žáci zde byli velmi otevření v komunikaci, upřímní, sdíleli s vlastními názory a nebáli se projevit. Pouze jeden vyučující aplikoval převážně defenzivní klima třídy. Bylo vidět, jak se žáci zdržují projevů, nejsou upřímní ve svých reakcích a provádějí učitelé naschvály a znepríjemňují mu jeho pozici učitele. Toto je podle mého názoru důkazem, že zmíněné jednoduché rozdělení komunikačního klimatu je stále platné.

Pedagogická komunikace byla a stále je předmětem výzkumů. Obecným výzkumným cílem je objasnění profilu edukace, tedy zjistit, jak reálně probíhá výuka a co vlastně učitelé a žáci dělají v edukačním procesu. Jsou k tomu používány tři základní způsoby: přímé pozorování, použití posuzovací škály a videozáznam. **Přímé pozorování komunikace** se začalo využívat v ČR od roku 1981, konkrétně H. Bártkovou a J. Marešem, kteří využili pozorovací systémy

od A. A. Bellacka a N. A. Flanderse. Systémy pracují na základě kategorizace komunikačních aktivit. Ty lze následně kódovat a kvantifikovat. Systémy jsou rozdílné především druhy a počty jednotlivých komunikačních kategorií. **Využití posuzovací škály** je založeno na posouzení vyučovací hodiny po jejím skončení. Zaznamenávají se stupně v kategoriích, které se týkají kvalitativní a kvantitativní stránky pedagogické komunikace. Nejdokonalejší možností je **analýza videozáznamu (videostudie)**, a to především díky přesnému audiovizuálnímu záznamu, na jehož základě se při zpracování dat nevytrácí komplexnost. Tato možnost samozřejmě souvisí s dnešními možnostmi techniky a je stále častěji využívána. (Průcha, 2009)

Také v zahraničí se setkáváme s výzkumy zaměřenými na komunikaci. Zaujal mě zejména výzkum od Canan P. Zeki (2009), který se týká nonverbální komunikace v průběhu výuky. Autorka se zamýšlí nad častým řešením nízké pozornosti, motivace a disciplíny studentů. V důsledku těchto problémů vznikají poruchy komunikace mezi učiteli a žáky, ale také mezi žáky samotnými. Zeki chce svou prací ukázat na někdy opomíjenou důležitost komunikace neverbální. Vždyť několik odborníků na komunikaci o ní mluví jako o většinové lidské komunikaci. Výzkum ukazuje, že existuje silná souvislost mezi množstvím očních kontaktů a mírou účasti v komunikaci. Proto nonverbální komunikací učitel může ušetřit čas a úsilí. Snadno lze dát najevo ocenění, povzbuzení nebo nesouhlas k výkonu žáka. Studenti ve výzkumu častokrát uváděli, že je oční kontakt, gesta a mimika obličeje vede k vyššímu soustředění a motivaci na výuku. Měli tím větší pocit péče a zájmu o ně samotné, čím větší oční kontakt na ně vyučující uplatňoval. Z mého pohledu na zmíněné téma potřebují žáci primární edukace mnohem častější oční kontakt a celkovou nonverbální komunikaci než starší studenti a dospělí. Výuka by bez ní zkrátka ani nebyla možná, protože je nedílnou součástí komunikace vůbec.

Z celé kapitoly vyplývá velká důležitost pedagogické komunikace v celém vzdělávacím procesu. Proto si myslím, že by na vysokých školách měl být kladen velký důraz na komunikační přípravu budoucích učitelů. Svatoš (2006) píše o zavádění komunikační přípravy do programů učitelského vzdělávání. Ta podle něho probíhá hlavně v seminářích rétoriky, didaktických cvičení nebo pomocí mikrovýstupů.

2.4 Technika

Analýzu výuky lze provádět pomocí technických a technologických zařízení. Souhrnným názvem je označujeme jako multimédia, která jsou charakteristická digitalizací obrazu, videa, zvuku, textu nebo počítačové animace (Berka a kol., 2016). V historii se využívalo nahrávání zvuku, následně také obrazu – video. K promítání a zpracovávání dnes máme k dispozici nejrůznější softwary, které pomocí počítačů využíváme. Díky snadno přenosným notebookům lze zaznamenávat dění ve výuce přímo ve třídě. Přítomnost osoby obsluhující takové zařízení však může edukační proces ovlivnit. Mezi novější techniku patří tablety a chytré mobilní telefony, které také umožňují pořízení velmi kvalitního videozáznamu. Současná technika umožňuje velmi snadné pořizování videozáznamu a jeho následné zpracování. Je však třeba dodržovat některé zásady, aby se s pořízenými daty dalo počítat jako s relevantními. V případě, že chceme provádět větší sběr dat, při kterém není možné, aby videonahrávky pořizoval jeden kameraman, který je také bude zpracovávat, je nutné použít standardizované pořizování videozáznamu. Jeden takový typ popsali Janík a Míková (2006). Zaměřují se na pozici kamery ve třídě, využití dvou kamer současně, pohyb kamery, kvalitu videozáznamu atp.

Právě s využitím videa se stále častěji setkáváme při zlepšování profesních dovedností učitelů, ale také budoucích učitelů na vysokých školách. Pedagog díky dnešní technice může provést reflexi videozáznamu z jakékoliv hodiny. Díky tomu není odkázán jen na sebereflexi při samotné výuce nebo zpětnou vazbu hospitující osoby. Může si tak sám uvědomit své jednání, reakce na různé situace nebo jednotlivé žáky. Pro preciznější práci je nutný videotrenér nebo spolupráce s kolegy. Cílem takové práce je zkvalitňování pedagogického jednání učitele. (Janík, Minaříková a kol., 2011)

Záznamy pro tuto práci byly pořízeny jednou kamerou ze zadní části třídy. Komplexní pohled na celé dění je při výuce na prvním stupni základní školy nezbytný, protože se učitel i žáci často pohybují po celé třídě. Pro následnou analýzu pomocí softwaru CodeNet mi takto pořízené videozáznamy připadaly vhodné.

Samotná technika je velmi přesná, avšak je třeba si uvědomovat lidský faktor, který do práce s ní zasahuje svou subjektivitou. Ta by měla být potlačena na minimum, abychom se objektivnímu pohledu co nejvíce přiblížili.

2.5 CodeNet

K získání dat a základnímu kvantitativnímu zpracování byl v této práci použit speciální program CodeNet, který byl vyvinut na Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové (autoři: T. Svatoš a V. Žák). Kvantitativní zpracování obsahuje tabulky četností jednotlivých činnostních kategorií, grafický průřez vyučovací jednotky z hlediska jednotlivých kategorií a časový záznam jednotlivých kategorií. CodeNet je počítačový software, který je využíván pro kódování videozáznamů z hodin. Stává se tak součástí výzkumů pomocí videoanalýzy. Není přednastaven na konkrétní typ kategorizačního systému, což je jeho výhoda. Uživatel si zvolené kategorie zadává sám, lze definovat celkem 20 libovolných sledovaných činnostních kategorií. Uživatel nastavuje také kódovací interval. Výsledky program archivuje a exportuje do MS Excelu. Ty jsou i po opětovném přihlášení k dispozici. (Svatoš, Doležalová, 2011) Videozáznam není přímo součástí softwaru, což může být nevýhoda. Při použití dvou monitorů, kde je na jednom zobrazován videozáznam a na druhém zaznamenávání kategorií tento nedostatek však odpadá. Nemusí tak být zmenšováno ani jedno okno, čímž by se zhoršovalo sledování videozáznamu.

Při zadání internetové adresy je zde přihlašovací okno, které je propojeno se sítí UHK.

<https://edu.uhk.cz/codenet/index.php>



Po přihlášení se dostaneme do základního menu, kde máme na výběr začít nové monitorování, vytvořit nové nastavení monitorování, podívat se na historii monitorování nebo se odhlásit ze systému.



Jestliže klikneme na možnost začít monitorování, máme zde kolonky pro zadání popisu monitorování. Volíme si název monitorování, můžeme zadat libovolný popis, který nám usnadní pozdější zpracovávání analýzy, zadáme třídu a vyučujícího, nastavíme monitorování. Při volbě monitorování máme možnosti podle toho, jaká monitorování jsme si v softwaru sami nastavili.



Začít monitorování

Název monitorování	<input type="text"/>
Popis	<input type="text"/>
Třída	<input type="text"/>
Učitel	<input type="text"/>
Nastavení monitorování	Vyberte nastavení ▾
<input type="button" value="Pokračovat"/>	

Vytvořila firma [IT Partner](#)

Jak jsem již zmiňoval, software umožňuje nastavovat různé možnosti typu analýzy. To se provádí v sekci vytvořit nové nastavení monitorování. Konkrétně se zde zadává název monitorování, délka intervalu určování převládající aktivity ve sledované hodině, opakování intervalu (počet/čas/do nekonečna), jednotlivé aktivity/činnosti učitele a žáků/a.



Vytvořit nové nastavení

Název nastavení monitorování	<input type="text"/>
Délka intervalu	<input type="text"/> (sekundy)
Opakování intervalu	Opakovat x krát ▾ <input type="text"/> (x)
Aktivity	Aktivita 1: <input type="text"/> <input type="button" value="✕"/> <input 2"="" style="text-align: right;" type="button" value="+</input></td> </tr> <tr> <td colspan="/> <input type="button" value="Uložit nastavení"/>

Vytvořila firma [IT Partner](#)

Po zadání všech popisů a nastavení se zobrazí okno s rekapitulací před zahájením monitorování.

The screenshot shows the 'Rekapitulace' (Summary) screen in the CODENET ANALÝZA MONITORING application. The interface is in Czech and displays the following configuration details:

- Název monitorování:** Zkouška
- Popis:** X
- Třída:** X
- Učitel:** X
- Použité nastavení:** zkouška
- Interval:** 3s
- Opakování:** do nekonečna
- Aktivita (U):**
 - U1 akceptuje, sympatie
 - U2 hodnotí pozitivně, povzbuzuje
 - U3 rozvíjí myšlenku žáka
 - U4 klade otázky chce odpověď??
 - U5 sděluje, vykládá
 - U6 pokyny, příkazy, organizace
 - U7 kritika odpovědi, řinu, výkonu
- Aktivita (Z):**
 - Z1 dotaz na učitele
 - Z2 dotaz na spolužáky
 - Z3 názor pod tlakem, nehlasí se
 - Z4 názor spontánně, hlasí se
 - Z5 řídí řinnost, prezentuje
 - Z6 skupinová práce
 - Z7 diskuse třídy
 - Z8 samostatná ušební řinnost
 - 01 ticho, zmatek, pauzy

At the bottom of the configuration list is a 'START' button. The footer of the window reads 'Vytvořila firma IT Partner'.

Když spustíme analýzu, máme zde zvolené kategorie neboli kategorizační systém. Sledování času, který je součástí monitoringu, usnadňuje při práci včasné zaznamenání dané kategorie činnosti.

The screenshot shows the active monitoring screen in the CODENET ANALÝZA MONITORING application. The timer at the top indicates 'Monitorování 00:00:06'. Below the timer is a grid of buttons representing the monitoring categories:

- U1 akceptuje, sympatie
- U2 hodnotí pozitivně, povzbuzuje
- U3 rozvíjí myšlenku žáka
- U4 klade otázky chce odpověď??
- U5 sděluje, vykládá
- U6 pokyny, příkazy, organizace
- U7 kritika odpovědi, řinu, výkonu
- Z1 dotaz na učitele
- Z2 dotaz na spolužáky
- Z3 názor pod tlakem, nehlasí se
- Z4 názor spontánně, hlasí se
- Z5 řídí řinnost, prezentuje
- Z6 skupinová práce
- Z7 diskuse třídy
- Z8 samostatná ušební řinnost
- 01 ticho, zmatek, pauzy

At the bottom left of the grid is a button labeled 'Ukončit monitorování'. The footer of the window reads 'Vytvořila firma IT Partner'.

Po ukončení procesu analýzy máme k dispozici tabulku v aplikaci MS Excel, ve které vidíme četnost jednotlivých kategorií aktivit, ale také kdy byly v průběhu vyučovací hodiny zaznamenány.

Celkově se podle mého názoru jedná o stručný, přehledný a jasný software. Díky tomu je zácvik výzkumníků jednoduchý a rychlý. V podstatě je nejdůležitější dobře porozumět zadaným kategoriím, aby byly výsledky validní. Oceňuji všestrannost CodeNetu v možnosti zadávání různých kategorií aktivit, chování, komunikace atp. Díky tomu se stává nástrojem s širokými možnostmi využití a může sloužit delší dobu. Například do něho lze nastavit pozorovací systém, který teprve bude vytvořen.

2.6 Flandersův systém a FIAS

V praktické části práce je použito standardizované pozorování metodou interakční analýzy. Jde o pozorování a vyhodnocování komunikace a interakce při výuce ve třídě prvního stupně základní školy. Použité kategorie chování vycházejí z Flandersova systému (Flanders, 1970) viz níže. Flandersův interakční přístup vychází z představy, že vyučování tvoří sled komunikačních a interakčních aktů, které se ze strany učitele i ze strany žáků opakují, a jejich vzájemný podíl v průběhu výuky vypovídá o jejím charakteru. Do kategorií chování lze řadit konkrétní činnosti učitele a žáků. Díky tomu lze sledovat videozáznam hodiny a jednoznačně je určovat. (Svatoš, Doležalová, 2011)

Flandersův systém:

Učitel

1. Akceptuje žákovy pocity, projevuje sympatie konstruktivním způsobem.
2. Chválí, povzbuzuje, žertuje, souhlasí s žákovým výkonem.
3. Využívá, akceptuje, objasňuje a rozvíjí myšlenky žáků.
4. Klade otázky, stimuluje žáky, nejde o řečnické otázky.
5. Vykládá, sděluje, přednáší, uvádí své názory.
6. Dává pokyny či příkazy, organizuje.
7. Kritizuje, uplatňuje svou autoritu, chce změnit žákovo nevhodné chování nebo činnost.

Žák

- 8 Odpovídá učiteli, ale kontakt inicioval učitel.
9. Žák sám začíná rozhovor, je aktivní a iniciativní v kontaktu s učitelem.
10. Ticho nebo zmatek ve třídě (nezřetelná komunikace).

Jak je vidět, v tomto původním systému jsou kategorie pro zaznamenávání činnosti žáka podstatně méně strukturované než kategorie vystihující činnosti učitele. Vzhledem k této skutečnosti jsem využil modifikovanou verzi metody – FIAS. Tu vytvořili Svatoš a Doležalová v roce 2011. Rozšířili oblast chování žáků/a s úmyslem vyrovnat sledované parametry v obou kategoriích, tedy učitel a žák. Obě kategorie jsou tak autory vyrovnány na sedm činností. Na prvním stupni je častá skupinová práce žáků. Z toho důvodu je přidána

ještě osmá kategorie, která popisuje tuto podobu pedagogické interakce. Kategorie použité pro výzkumnou část práce tedy vypadají následovně:

- „U1 – Učitel akceptuje žákovy pocity, žákovo chování, snaží se projevit sympatie konstruktivním způsobem.
- U2 – Učitel hodnotí žáky pozitivně, vyslovuje pochvalná hodnocení o žakově výkonu, odpovědi, činu, vlastnostech nebo chování, povzbuzuje ho, žertuje, obecně souhlasí s žakovým výkonem.
- U3 – Využívá, objasňuje, rozvíjí nebo akceptuje myšlenky navržené žáky. Učitel opakuje výrok žáka, aby zdůraznil jeho hodnotu a ostatní si ho mohli lépe zapamatovat. Učitel parafrázuje, modifikuje žakovu odpověď či komentář k danému tématu. Učitel shrnuje a upřesňuje žakovu repliku. Porovnává žákův výrok s jinými výroky (s vlastními nebo výroky žáků).
- U4 – Učitel klade žákům otázky, které se týkají probíraného tématu, způsobu práce nebo organizačních záležitostí. Učitel klade otázky, na které chce opravdu znát odpověď, nejde pouze o řečnické otázky. Učitel se otázkami snaží stimulovat žáky.
- U5 – Učitel vykládá, sděluje, vysvětluje učivo, uvádí své názory. Podává žákům informace nebo je seznamuje se svými postoji, hodnotovou orientací či názory. Učitel objasňuje, komentuje učivo. Do této kategorie jsme zařadili i ty části vyučovací hodiny, kdy učitel pustí žákům např. videoukázku či zvukovou nahrávku. Chápali jsme tuto činnost jako součást učitelova sdělení.
- U6 – Učitel dává pokyny, příkazy. Učitelovy repliky, kdy organizuje činnost žáků.
- U7 – Učitel kritizuje výkony, odpovědi, činy žáků či jejich chování. Učitel zdůvodňuje vlastní postupy, proč je třeba takto postupovat nebo se takto chovat, dodržovat stanovená pravidla. Učitel uplatňuje svou autoritu, chce změnit žákovo nevhodné chování nebo činnost.
- Z1 – Žák klade dotazy, hledá oporu a pomoc u učitele.
- Z2 – Žák klade dotazy, hledá oporu a pomoc u spolužáků.
- Z3 – Žák sděluje, vysvětluje, uvádí své názory – „tlakem“ a působením učitele. Jedná se o odpovědi nehlásícího se žáka, jehož vyvolal učitel.
- Z4 – Žák sděluje, vysvětluje, uvádí své názory – z vlastní aktivity a motivace. Jedná se o odpověď hlásícího se žáka nebo spontánní řeč žáka k danému tématu (např. sdělení vlastní zkušenosti, vlastního názoru).

- Z5 – Žák řídí, modifikuje činnost druhých, poskytuje pomoc při činnosti druhého, druhých. Do této kategorie jsme zařadili např. předvedení prezentace žákem, činnost u tabule, kdy žák „učí“ spolužáky.
- Z6 – Probíhá zřejmá skupinová práce, kdy žáci komunikují mezi sebou.
- Z7 – Probíhá celotřídní diskuse.
- Z8 – Žáci provádějí samostatnou učební činnost bez zjevné interakce.
- O1 – Ticho nebo zmatek ve třídě, pauzy (nezřetelná komunikace).“

(Svatoš, Doležalová, 2011, s. 11)

3 Pedagogická komunikace a interakce v rámci pedagogických praxí

3.1 Důvody výzkumu

Při mém studiu na Univerzitě Hradec Králové mi bylo nabídnuto podílet se na univerzitním výzkumu, který se zabýval praxemi našeho 3. ročníku studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Byl jsem hlavně zvědavý, jakou novou zkušenost mi spolupráce přinese. Jednalo se o pořizování videozáznamů z našich prvních praxí na fakultních školách a jejich následné analyzování. Doposud jsme v praxích učili pouze necelé hodiny v podobě mikrovýstupů, ale nyní jsme již učili celou vyučovací hodinu. Při analyzování videí mě velmi obohacovalo sledovat sebe a mé kolegyně, jak si v nové roli učitele vedeme. U některých kolegyně jsem byl mile překvapen, jak s dětmi dokázaly navázat kontakt a jak hravě jim dokázaly předávat nové znalosti a dovednosti. Byly zde také méně šťastné situace, ze kterých jsem se snažil vzít poučení.

Po ukončení výzkumu zde byla možnost navázat v podobě diplomové práce. Protože mi připadá smysluplné analyzovat a reflektovat edukační proces za účelem naplnění potenciálu každého učitele, rozhodl jsem se v něm pokračovat. Zajímala mě možnost podívat se na celkový vývoj studentů mého oboru v rámci praxí při studiu, což takový výzkum umožňoval. Chtěl jsem zjistit, zda praxe prokazatelně rozvíjí kompetence budoucích učitelů, jestli je rozsah praxí dostatečný a v neposlední řadě jsem chtěl poskytnout i našim vysokoškolským učitelům zpětnou vazbu na praxe oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. V průběhu mě také začalo zajímat, jestli je nějaký rozdíl v jednotlivých předmětech, co se týká četnosti jednotlivých činnostních kategorií a indexu interakce.

3.2 Výzkumný cíl

Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak probíhá rozvoj pedagogické komunikace a interakce studentů Učitelství pro 1. stupeň základní školy v rámci pedagogických praxí studia.

Dílčím cílem je zjistit, zda existují výraznější rozdíly v četnostech činností a v míře interakce v předmětech český jazyk a matematika.

Předpoklad výzkumu

V průběhu praxí studenti dokáží díky přibývajícím zkušenostem lépe pracovat se třídou a tím zlepšovat svou komunikaci a interakci se žáky.

Výzkumná otázka

Dochází k vzestupnému vývoji pedagogické komunikace a interakce studentů učitelství pro 1. stupeň základní školy v rámci pedagogických praxí?

Bude existovat rozdíl mezi výukou českého jazyka a matematiky v rámci pedagogických praxí (pohledem pedagogické komunikace a interakce)?

3.3 Metodologie

Pro dosažení výzkumného cíle jsem zvolil kvantitativně zaměřený výzkum. Pomocí videoanalýzy jsem získal potřebná data výzkumu strukturovaným pozorováním za využití metody FIAS. Pro zjištění výzkumné otázky vycházím tedy z dat. Abych mohl vidět celkový vývoj interakce, je nutné podrobněji prozkoumat a popsat jednotlivé semestry a poté je mezi sebou porovnávat. Dalšímu popisu a porovnávání se budu věnovat v oblasti předmětů matematika a český jazyk.

3.3.1 Využití FIAS a zpracování dat

Pro analýzu hodin studentů jsem využil již zmíněný modifikovaný Flandersův systém, tedy FIAS. Jeho předností je vyváženost počtu činnostních kategorií pro učitele a žáka/y, díky čemuž lze vypočítat index interakce. Dění ve třídách 1. stupně základní školy velmi dobře odpovídá jednotlivým kategoriím systému, proto je FIAS pro zjištění kvantitativních dat pro daný výzkum vhodný.

Zpracování dat

Ke snadnému zpracování a vůbec získání konkrétních dat jsem použil již výše popsany software CodeNet. Zadal jsem do něho 16 činnostních kategorií s frekvencí zaznamenávání každé 3 vteřiny. Výsledkem jsou přehledně evidovaná kvantitativní data v tabulce programu MS Excel, do kterého je software automaticky exportuje. Následnými výpočty je možné sledovat průměrný počet jednotlivých činnostních kategorií za jednotlivé semestry praxe, počty činnostních kategorií v jednotlivých předmětech atp.

Pro výpočet celkového indexu interakce byly činnostní kategorie spojeny do 8 skupin (tab. 1). Statistickým zpracováním se získají jednotlivé indexy, ze kterých se vypočítá celkový index interakce (vzorec pro výpočet indexu interakce viz níže). Následně lze podrobněji zkoumat a popisovat celkovou úroveň komunikace a interakce jednotlivých semestrů praxí nebo všech dohromady a postihnout tak průběžné změny.

Tab. 1 Činnostní indexy a jejich složení (Svatoš, Doležalová, 2011, s. 11)

Činnostní index	Název	Složení
Ua	Index učitelovy akceptace žáka	$(U1+U2+U3)/K$
Uv	Index učitelovy vyučovací aktivity	$(U4+U5)/K$
Ur	Index učitelova řízení vyučování	$(U6+U7)/K$
Zo	Index žákova hledání opory	$(Z1+Z2)/K$
Za	Index žákovské aktivity	$(Z3+Z4+Z7)/K$
Zp	Index žákova prosazení	$(Z5+Z6)/K$
Au	Index aktivity učitele	$Ua+Uv+Ur$
Az	Index aktivity žáka	$Zo+Za+Zp$
Ii	Celkový index interakce	Az/Au

K = celkový počet kódování zmenšený o počet kódů kategorie O1

Vzorec výpočtu celkového indexu interakce:

$$Ii = \frac{Az}{Au}$$

Určující hranicí celkového indexu interakce je číslo 1. Je-li právě 1, znamená to, že je aktivita učitele a žáků přesně vyrovnána. Jestliže interakční index převyšuje hodnotu 1, pak měli během výuky vyšší aktivitu žáci. Pokud je však nižší než 1, je jasné, že převažovala aktivita učitele. Celkový index interakce, označený jako Ii, je hlavním ukazatelem celkových výsledků výzkumu.

3.4 Postup výzkumu

Pořizování videozáznamů z praxí studentů probíhalo od března roku 2016 do listopadu roku 2017. Vždy jsem musel brát ohled na práva žáků, potažmo jejich zákonných zástupců, kteří ne ve všech případech podepsali souhlas s fotografováním a natáčením jejich dětí ve škole. Proto jsem v některých třídách musel natáčet z takového úhlu, aby daný žák na kameře nebyl. Tento fakt trochu ztěžoval pořizování videozáznamů, ale naštěstí nijak výrazně. Třídní učitelé mi věřili, že záznamy nikde nezveřejním. Průběžně jsem analyzoval videa výzkumným nástrojem strukturované pozorování v programu CodeNet a tím jsem získal kvantitativní data. Protože jsou data sesbírána v delším časovém úseku, můžeme výzkum označit za longitudinální. Následně jsem data vyhodnocoval po jednotlivých semestrech, což mi umožnilo je mezi sebou porovnat. Na tomto základě bylo možné popsat vývoj pedagogické komunikace a interakce v rámci praxí studentů a odpovědět tak na výzkumnou otázku.

Monitoring probíhal celkem na 7 základních školách (tab. 2), z čehož je 6 z nich bráno jako fakultní školy Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, a to díky dlouhodobé vzájemné spolupráci. Sedmou školou je ZŠ Sv. Čecha, která leží v místě mého bydliště. Ta mi také ochotně vycházela vstříc s pořizováním videozáznamů k výzkumu. Každá škola má své klima, které má vliv na jednotlivé třídy, proto je důležité, aby bylo do výzkumu zahrnuto několik základních škol, pro širší spektrum výzkumného souboru.

Tab. 2 Školy, na kterých se pořizovaly videozáznamy

Praxe a období	Škola
Pedagogická praxe – člověk a jeho svět 3. ročník, letní semestr	ZŠ Števcova ZŠ Pouchov ZŠ Sv. Čecha, Choceň
Průběžná pedagogická praxe 1 4. ročník, zimní semestr	ZŠ SNP
Průběžná pedagogická praxe 2 4. ročník, letní semestr	ZŠ Malšova Lhota ZŠ Habrmanova
Souvislá pedagogická praxe 5. ročník, zimní semestr	ZŠ Úprkova ZŠ Sv. Čecha, Choceň
Celkový počet škol	7

Zaznamenáno a následně analyzováno bylo dohromady 26 videozáznamů (tab. 3). Ze 4. ročníku letního semestru a 5. ročníku zimního semestru bylo nashromážděno více záznamů. Tato skutečnost zpřesňuje pohled na vývoj pedagogické komunikace a interakce.

Tab. 3 Počty videozáznamů v jednotlivých obdobích

Praxe a období	Počet videozáznamů
Pedagogická praxe – člověk a jeho svět 3. ročník, letní semestr	4
Průběžná pedagogická praxe 1 4. ročník, zimní semestr	4
Průběžná pedagogická praxe 2 4. ročník, letní semestr	7
Souvislá pedagogická praxe 5. ročník, zimní semestr	11
CELKEM	26

Co se týká druhů a počtů analyzovaných hodin (tab. 4), byly sledovány 4 převládající předměty v souhrnném počtu 29 hodin (český jazyk, matematika, prvouka/přírodověda a vlastivěda). Celkový počet hodin předmětů neodpovídá počtu videozáznamů z toho důvodu, že 3 vyučovací hodiny byly pořízeny v malotřídní škole. V jedné třídě zde byl spojen 4. a 5. ročník, každý měl jiný předmět. Při analýze jsem se vždy soustředil na přímou práci učitele s danou skupinou žáků. Druhá skupina byla zvyklá na samostatnou práci, nejčastěji v podobě pracovních listů.

Tab. 4 Druhy a počty analyzovaných hodin výuky

Předmět	Počet hodin
Český jazyk	13
Matematika	9
Prvouka/Přírodověda	6
Vlastivěda	1
Celkový počet hodin	29

Pozn.: 3 vyučovací hodiny jsou počítány jako 2 různé předměty (malotřídní škola)

V jednotlivých obdobích praxí jsem získal videozáznamy od několika různých studentů (tab. 5). Nejpestřejší pohled na studenty jako praktikanty se mi podařilo získat ve 4. ročníku letního semestru. Celkový počet různých studentů vychází na 9 osob. To hodnotím jako slušný výsledek s ohledem na většinovou neochotu mých kolegyň nechat se natáčet při svých hodinách. Jejich jednání nechci nijak hanět a respektuji ho. Byl bych jen rád, kdyby si uvědomily, že pohled pomocí videozáznamu na svou vlastní výuku jim může dát cenné informace o nich samých, ale také o jejich žácích a o celkovém dění ve třídě, což by jistě přispělo k jejich rychlejšímu rozvoji směrem k dobrému učiteli.

Tab. 5 Počty vyučujících studentů analyzovaných videozáznamů

Praxe a období	Počet studentů v daném období
Pedagogická praxe – člověk a jeho svět 3. ročník, letní semestr	3
Průběžná pedagogická praxe 1 4. ročník, zimní semestr	3
Průběžná pedagogická praxe 2 4. ročník, letní semestr	5
Souvislá pedagogická praxe 5. ročník, zimní semestr	2
Celkový počet různých studentů	9

Během doby sběru videozáznamů jsou postihnuty všechny ročníky 1. stupně základní školy (tab. 6). Hojně je zastoupen 1., 2. a 3. ročník, 4. a 5. ročník pouze ve formě malotřídky. Nicméně je dobré, že celkový pohled není ochuzen o některý z ročníků, protože každý v sobě nese různá specifika možností práce s dětmi a z nich plynoucí způsob komunikace.

Tab. 6 Přehled ročníků v jednotlivých obdobích sběru videozáznamů

Praxe a období	Ročníky
Pedagogická praxe – člověk a jeho svět 3. ročník, letní semestr	1. ročník 2. ročník 3. ročník
Průběžná pedagogická praxe 1 4. ročník, zimní semestr	2. ročník 4. ročník
Průběžná pedagogická praxe 2 4. ročník, letní semestr	1. ročník 2. ročník 3. ročník 4./5. ročník (malotřídka)
Souvislá pedagogická praxe 5. ročník, zimní semestr	1. ročník

Dosáhl jsem průměrného počtu 582 zaznamenaných činnostních kategorií z jedné vyučovací hodiny (tab. 7). Oproti prvnímu sledovanému období jsem v následujících dosáhl zlepšení v počtu kódování. Již jsem dokázal rychleji rozpoznávat činnosti žáků a pedagoga. Práce se softwarem CodeNet pro mě byla čím dál více známější. Jen v posledním období analyzování se mi nedařilo tak jako v předchozích. Myslím si, že důvodem je větší množství videozáznamů, se kterými jsem pracoval v kratším časovém úseku. Kvůli tomu jsem zřejmě neměl nejlepší koncentraci a pozornost na práci. Počet dat vidím jako dostatečný.

Tab. 7 Průměrné počty kódování činnostních kategorií z jedné vyučovací hodiny

Praxe a období	Průměrný počet kódování činností v 1 hodině
Pedagogická praxe – člověk a jeho svět 3. ročník, letní semestr	541
Průběžná pedagogická praxe 1 4. ročník, zimní semestr	608
Průběžná pedagogická praxe 2 4. ročník, letní semestr	602
Souvislá pedagogická praxe 5. ročník, zimní semestr	575
Celkový průměrný počet kódování činností v 1 hodině	582

3.5 Výzkumný soubor

Primárním výzkumným souborem práce jsou pořízené videozáznamy. Sekundárně se ovšem dostáváme hlavně k jednotlivým studentům jako praktikantům. Jejich osobnosti, připravenost na výuku, momentální reakce na žáky a mnoho dalších pedagogických kompetencí velmi ovlivňuje celý výzkumný soubor. Proto jsem se rozhodl každého sledovaného studenta popsat svým subjektivním pohledem. Při zaznamenávání jsem měl možnost pozorovat mnoho velmi zajímavých situací při pedagogických praxích. Díky tomu jsem schopen popsat některá specifika mých kolegyň. Jediným mužem výzkumu jsem se stal já sám, protože v našem ročníku jiný není. Pohled na sebe samotného popisuji v závěru práce, proto ho nyní vynechám. Popisované osoby označují písmena pro zachování slíbené anonymity.

Studentka A

Studentka byla velmi připravená na výuku, vyráběla pro žáky různé pomůcky, přinášela pomocné obrázky atp. Patrný byl její kladný vztah k dětem a radost z práce. Využívala mnoho gest, mimiky i práci s hlasem. Díky tomu dokázala plynule a jasně vést hodinu bez větších problémů. Zaznamenal jsem pouze jeden ne zcela pozitivní fakt, že studentka mluvila poměrně výrazným nářečím. Nejsm si jistý, zda tím dává dětem dostatečný řečový vzor.

Studentka B

Oproti předchozímu případu byla tato studentka velmi autoritativní, důrazná až přísná. S kázní tedy neměla sebemenší problémy. Projevy dětí mi ovšem připadaly poněkud utlačené. Přípravou byly často prezentace, u kterých převážně vykládala učivo. Často se v hodinách objevovala skupinová práce. Přístup studentky mi nepřipadal příliš podněcující aktivitu žáků. Jako by neučila malé děti, ale středoškoláky.

Studentka C

Další studentka se vyznačuje velmi milým, přívětivým jednáním a přístupem k dětem. Skoro bych řekl, že se hodí do školy mateřské nebo na první dva ročníky školy základní. Hlas používala zabarvený jako při vyprávění pohádky. Žáci rychle začali zkoušet, jestli umí být také rázná a kde se vlastně nachází její hranice laskavosti. S tím si zpočátku nevěděla rady, ale postupně začala přicházet na to, jak si hranice nastavit a dát to okolí najevo. Přípravy a pomůcky na hodiny měla opravdu propracované a promyšlené. Velmi dobře využívala tabuli na přípravu nejrůznějších aktivit, kreslení obrázků atp.

Studentka D

Studentka působila spíše neutrálně, nezaznamenal jsem příliš výrazů v tváři ani hlasových změn. Kvůli striktnější a vážnější formě komunikace se hodí spíše do vyšších ročníků. Sama mi potvrdila, že se lépe cítí u starších žáků. Všiml jsem si drobných problémů s kázní třídy. Snaží se je řešit a věřím, že najde vhodné způsoby. Hodiny si uměla dobře naplánovat a plynule je vést. Dávala žákům prostor pro vyjádření názorů nebo předvedení výsledků jejich práce. Proto byli v jejích hodinách aktivní a dobře pracovali.

Studentka E

Při své praxi jednala tato studentka se žáky opravdu férově. Podle situací dokázala být rázná a striktní, nebo přívětivá a uvolněná. Proto se jí dařilo opravdu skvěle vést třídu. Pro své svěřence nelenila připravovat pomůcky a propracované přípravy na hodiny. Neopomíjela zařazovat reflexi na konci hodin, ať už z její strany, nebo ze strany žáků. Měla opravdu dobré pracovní nasazení, které tak přenášela i na žáky. Z mého pohledu dané studentce není co vytknout.

Studentka F

Studentka si uměla přirozeně udržet klid v hodinách, bez zvyšování hlasu nebo většího napomínání. Takto si představuji přirozenou autoritu učitele. Dobré vedení dávalo žákům jasnost o průběhu činností v hodině. Vždy věděli, co se od nich očekává. Zaznamenal jsem velice sebejisté vystupování. Domnívám se, že je to díky osobnosti studentky, ale také mají svůj podíl pečlivě promyšlené a připravené hodiny.

Studentka G

Další studentka je kontrastem k předešlé. Vystupování působilo nejistě, opakovaně bylo potřeba zvyšovat hlas, připravenost pokulhávala. To jsou asi důvody hodin postrádajících tah a jasný záměr. Možná scházela dobrá připravenost a sebedůvěra. Také vysvětlování náplně hodiny bylo často zdouhavé. Nepostřehl jsem bohužel příliš momentů, ve kterých by studentku učení viditelně bavilo.

Studentka H

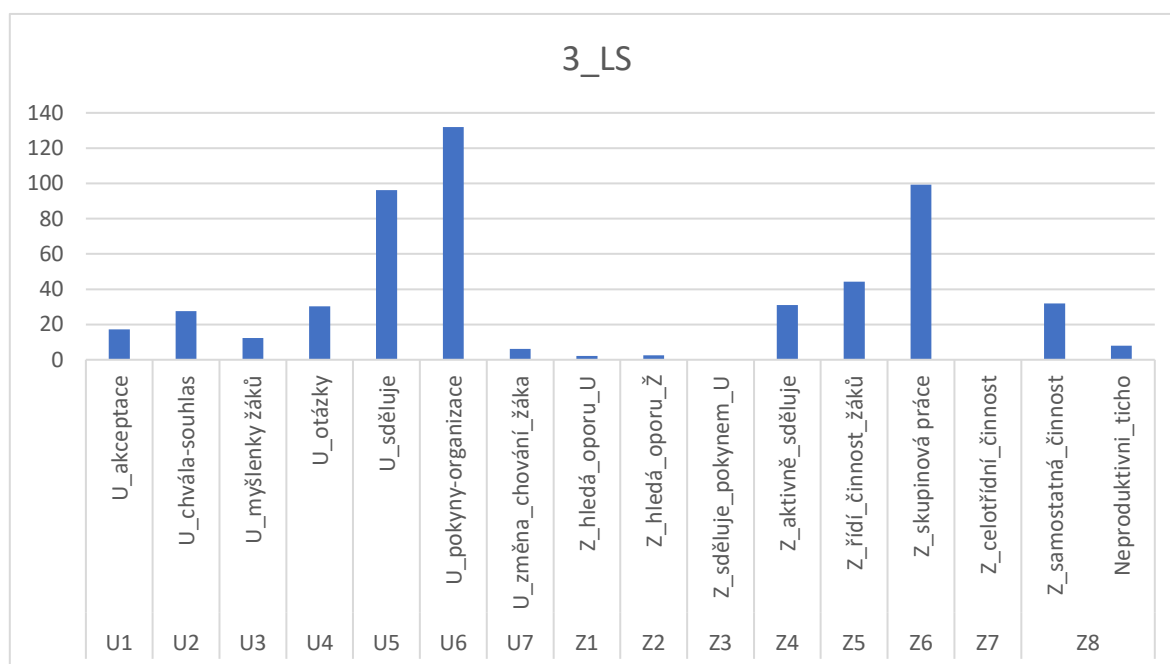
Poslední studentka si opravdu vyhrávala s pomůckami a přípravami. Z její tváře vycházela radost a připravenost udělat maximum pro dobrou vyučovací hodinu. Brala ohled na žáky jako individuality a dokázala nepřehlédnout jejich rozdílné potřeby. Nedostatky shledávám ve velké hbitosti, která se někdy překlenuje až k zbrklosti. Atmosféra třídy byla radostná, aktivní a opravdu příjemná. Problémy s kázní se neobjevily žádné.

Shrnu-li má subjektivní specifika studentek výzkumného souboru, máme zde rozdílné osobnosti a přístupy k výuce. Každý si jiným způsobem připravuje náplň hodiny, pomůcky, odlišně vede skupinu žáků, komunikuje a celkově přistupuje ke své práci v roli učitele. Podařilo se utvořit zajímavou sledovanou skupinu mých kolegyň, včetně mě samotného. Rozdílnosti tak zlepšují objektivitu pohledu na vývoj pedagogické komunikace a interakce studentů v průběhu jejich praxí.

3.6 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu jsem rozdělil na části pro jejich lepší přehlednost a pochopení. Nejprve se zaměřím na jednotlivá období praxí, ve kterých budu sledovat četnosti činnostních kategorií. Následně popíši celkové výsledky ohledně vývoje a změn v činnostech studentů a žáků. Poté budu sledovat vývoj indexů interakce. V poslední části výsledků se zaměřím na oblast předmětů český jazyk a matematika zvlášť a v porovnání mezi sebou.

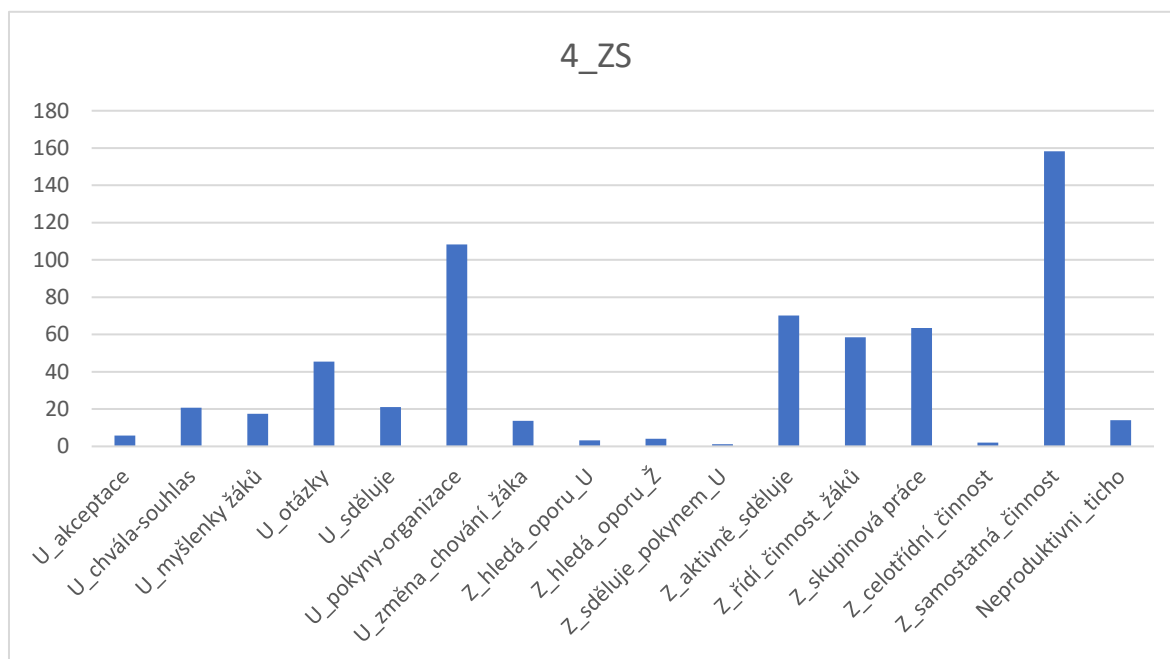
3.6.1 Výsledky jednotlivých období



Graf 1 Průměrné hodnoty činnostních kategorií ve 3. ročníku letního semestru

Na grafu 1 jasně vidíme převahu činnostních kategorií učitele. Ten nejčastěji využíval pokynů a sdělování. Poměrně četně jsou také zastoupeny učitelovy otázky na žáky a v neposlední řadě velká míra akceptace a pochval. Celkově byl tedy učitel aktivnější než žáci. Ti dostali nejvíce prostoru pro skupinovou práci. Soudím, že tomu přispívá předmět analyzovaných hodin daného období, totiž přírodověda, která se pro častější práci ve skupinách nabízí. Velkou četnost jsem zaznamenal také v kategorii Z5, tedy kdy žák řídí činnosti žáků. Do ní spadá také prezentování práce ostatním. Výsledky skupinové práce tedy byly často prezentovány celé třídě. Z grafu je také dobře vidět, jak žáci takřka vždy odpovídali na každou učitelovu otázku. Kategorie U4 (otázky učitele) a Z4 (odpovědi žáka) jsou téměř přesně vyrovnané. Za zmínku stojí také nemalá zaznamenaná četnost v kategoriích učitele, kdy učitel akceptuje nebo chválí

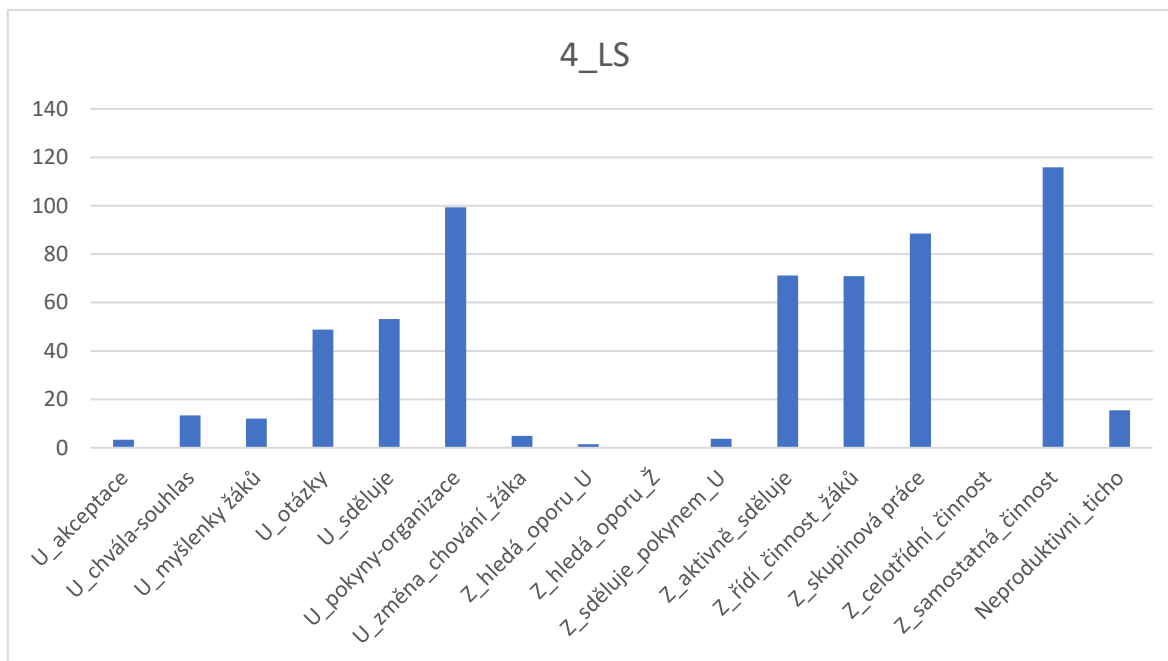
žáka/y. Všiml jsem si, že při prvních praxích má většina studentů tendence velmi chválit žáky za každou maličkost. Častokrát jsem také zpozoroval velké chválení ve chvíli, kdy praktikant rozmýšlel další postup své práce. Samozřejmě neopomínám důležitost pochval za kladné chování, jako jeho podmíněné posílení.



Graf 2 Průměrné hodnoty činnostních kategorií ve 4. ročníku zimního semestru

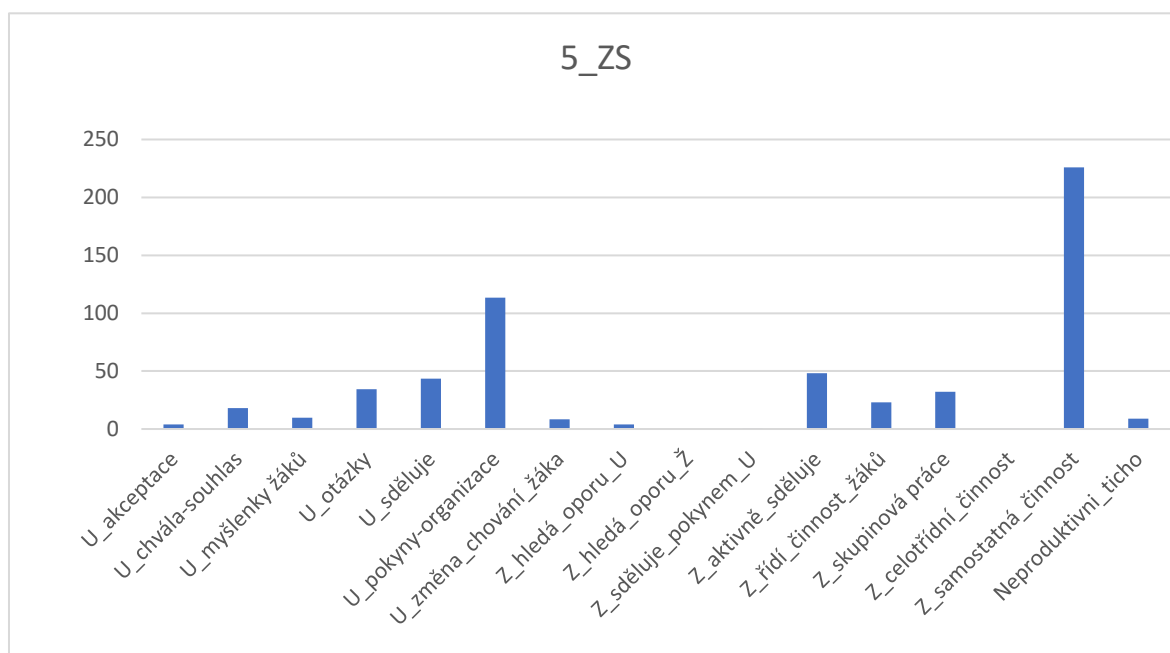
Z grafu 2 je patrné větší zastoupení činností žáků nad činnostmi učitele. Proto hodnotím průběžnou pedagogickou praxi 1 jako převratnou. Videozáznamy nebyly pořizovány v prvních hodinách praxí daného období. Je možné, že takové hodiny by vycházely s převahou činností učitele. I kdyby tomu tak bylo, přesto je výborné, že hodiny zhruba od poloviny praxe do jejího konce vyšly s převažující aktivitou žáků. Naprosto převažující se stala jejich samostatná učební činnost. Na jednu stranu taková výuka umožňuje žákům rozvoj samostatnosti, na stranu druhou se však tolik neučí kooperaci, jednání ve skupině nebo toleranci k odlišným názorům druhých. Celkem vyrovnaně vychází činnostní kategorie žáků: žák aktivně sděluje, žák řídí činnost žáků a skupinová práce. Zmíněné činnosti jsou podle mého názoru při výuce velmi důležité, a proto kladně hodnotím jejich vyrovnanou četnost. U činností učitele jednoznačně vede kategorie pokyny a organizace, která je častou úlohou jeho práce. Pozitivně vidím poměrně malé zastoupení kategorie učitel sděluje,

vykládá, vysvětluje učivo. Jsem názoru, že na co žáci přijdou svoji vlastní aktivitou, tomu lépe rozumí a umějí to lépe aplikovat v dalších situacích a při řešení problémů.



Graf 3 Průměrné hodnoty činnostních kategorií ve 4. ročníku letního semestru

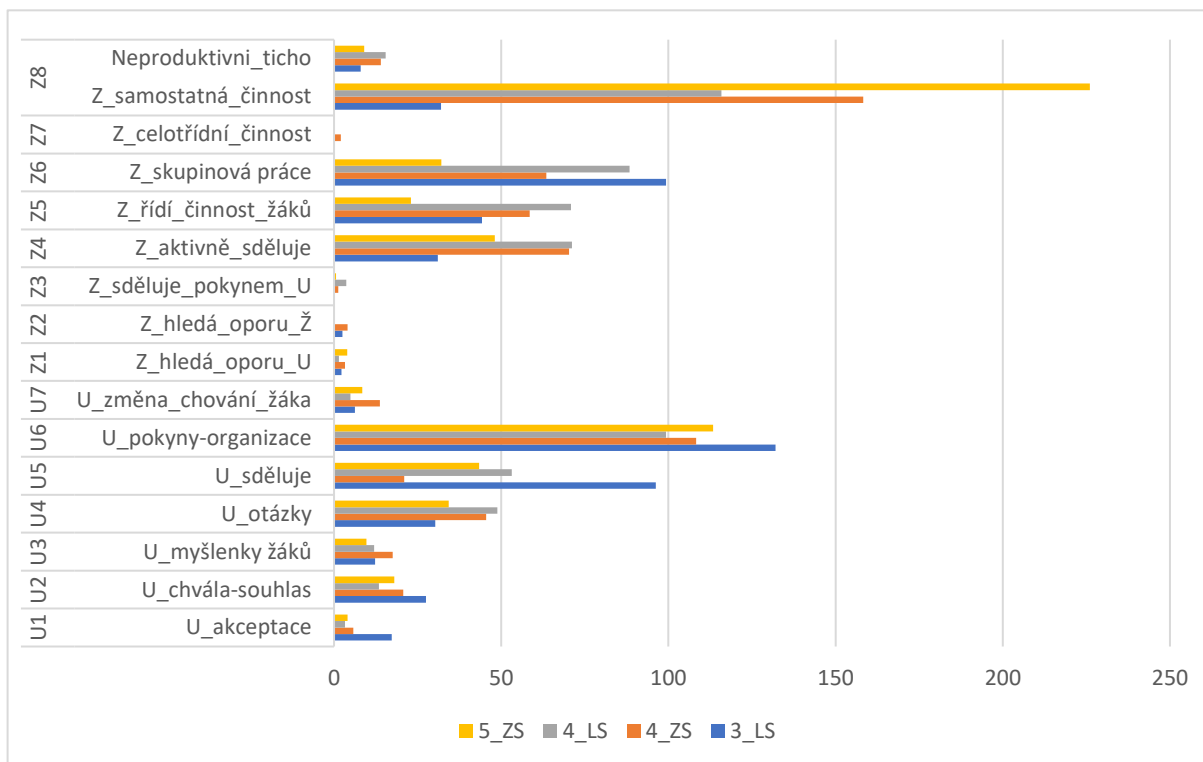
Výsledky Průběžné praxe 2 v grafu 3 přinesly několik zajímavých informací. Můžeme vidět, že zde převažují činnosti žáků nad činnostmi učitele. Četnost pokynů učitele zde oproti předchozím grafům 1 a 2 ještě o něco klesla. Ve stejném srovnání grafů naopak ještě více stoupla činnost učitele v oblasti kladení otázek žákům. Žáci oproti jiným semestrům praxe pracovali v menším rozdílu kategorie skupinové a samostatné práce. Za povšimnutí stojí: žák aktivně sděluje a žák řídí činnost žáků. Obě kategorie jsou totiž zcela vyrovnané. Zajímavý výsledek přináší porovnání činností učitel klade otázky a žák aktivně sděluje. Aktivita žáků v daných sledovaných činnostech značně převažuje. Z toho usuzuji lepší schopnost studentů ve formulaci podněcujících otázek na své žáky. Záporně hodnotím nezanedbatelnou četnost kategorie ticho, zmatek, pauzy. Myslím si, že svůj podíl mají hlavně studenti, ale také třídy, ve kterých vyučovali. Studentům se častěji stávalo, že nedokázali plynule navázat na další aktivitu nebo jednoznačně ukončit například skupinovou práci. V tom vidím hlavní důvod zvýšené četnosti. Je třeba si ovšem uvědomit, že každá třída má jinak nastavená pravidla a normy chování, to pak ovlivňuje práci studenta v pozici praktikanta, ve které jsou některé změny pravidel výrazně náročnější.



Graf 4 Průměrné hodnoty činnostních kategorií v 5. ročníku letního semestru

Výsledky posledního období sběru dat pro výzkum vidíme na grafu 4, ve kterém taktéž převažují kategorie činností žáků nad kategoriemi učitele. Opravdu velmi výrazně se zde vyskytuje četnost samostatné činnosti žáků. Důvodem je podle mého názoru fakt, že pořízené videozáznamy jsou z prvních tříd ze začátku školního roku, kde se ještě žáci příliš dobře neznali a kolektiv vhodný ke skupinové práci se teprve utvářel. Jestliže by takové výsledky byly v jiném období školní docházky na 1. stupni základní školy, bylo by pro mne takové zjištění až alarmující. Skupinová práce je důležitou součástí celého procesu edukace a zde je její četnost výrazně nižší než v předchozích praxích. Druhou velmi častou činností v hodinách byly pokyny a organizace ze strany učitele. Vzhledem k výše uvedeným okolnostem ji hodnotím v rámci normy. Třetí nejzastoupenější kategorií činností je aktivní sdělování žáků. Je tedy zřejmé, že učitelé dávali žákům dostatečný prostor pro sdělování svých myšlenek. Jsem názoru, že nižší ročníky základní školy takový prostor potřebují více než vyšší.

3.6.2 Celkové výsledky celého sledovaného období



Graf 5 Průměrné hodnoty činnostních kategorií ve všech sledovaných obdobích

Na grafu 5 jsou jasně vidět změny v četnostech jednotlivých činnostních kategorií v průběhu všech 4 semestrů pedagogických praxí. U každé se její průměrný počet zaznamenání mění. Na první pohled nejvíce stoupala samostatná činnost žáků, i když ve 4. ročníku letního semestru se o něco snížila. Z toho lze usuzovat lepší schopnost učitelů zadávat adekvátní práci svým žákům jasnou komunikací. U kategorie, kdy žák řídí činnost ostatních žáků, je patrný vzestup v obou semestrech 4. ročníku. Učitelé dříve zřejmě nedokázali takové aktivity zapojit, ale později se jim to dařilo více a více. Pokles v 5. ročníku v dané oblasti zřejmě souvisí s důvody, které jsem již popsal výše. Dále si můžeme povšimnout vývoje činnosti žáků aktivně sděluje, která postupně dosahuje vyšší četnosti. Z toho vyplývá zvětšení prostoru pro sdílení a uvádění vlastních názorů a postřehů žáků. Kategorii změna chování žáka lze sledovat, ve kterém semestru pedagogické praxe byly sledované třídy náchylné k častějšímu napomínání, s nutným zásahem pedagoga, ve smyslu zlepšit chování a dynamiku třídy. Zde ovšem nutně hraje velkou roli také osobnost a autoritativní schopnosti jednotlivých studentů jako učitelů.

Oproti letnímu semestru ve 3. ročníku klesla více či méně výrazně kategorie, kdy učitel dává pokyny a organizuje výuku. Usuzuji z toho zlepšení v efektivitě zadávání a vysvětlování úkolů žákům. Ve stejném pohledu se také velmi snížila činnost učitele, ve které sděluje a vysvětluje učivo. Vidím to jako pozitivní vývoj k cestě žáků, na níž si přicházejí na poznatky díky aktivitám samostatněji. Všimněme si ještě posledních dvou činností učitele, tedy chválení, souhlas a akceptace žáků. Oproti první blokové praxi ve 3. ročníku jsou v těch následujících značně méně zastoupeny. Při analyzování jsem si všiml, že v prvních praxích studenti často nevěděli, jak uvést a začít další činnost. V takové pomlce při rozmyšlení vyplňovali čas právě chválením za odvedenou práci. Později se naučili plynule navazovat jednu aktivitu na druhou. Osobně si myslím, že přílišné chválení nijak nezlepšuje výkon dětí obecně. Pravděpodobně na to přišly také moje kolegyně.

Celkově z grafu 5 vyplývá převládající aktivita žáků, výjimkou je první sledovaná praxe, tedy letní semestr 3. ročníku. To dosvědčuje celkovou nutnost pedagogických praxí. Na jejich začátku se nedařilo překlenout do převahy aktivity žáků nad aktivitou učitele.

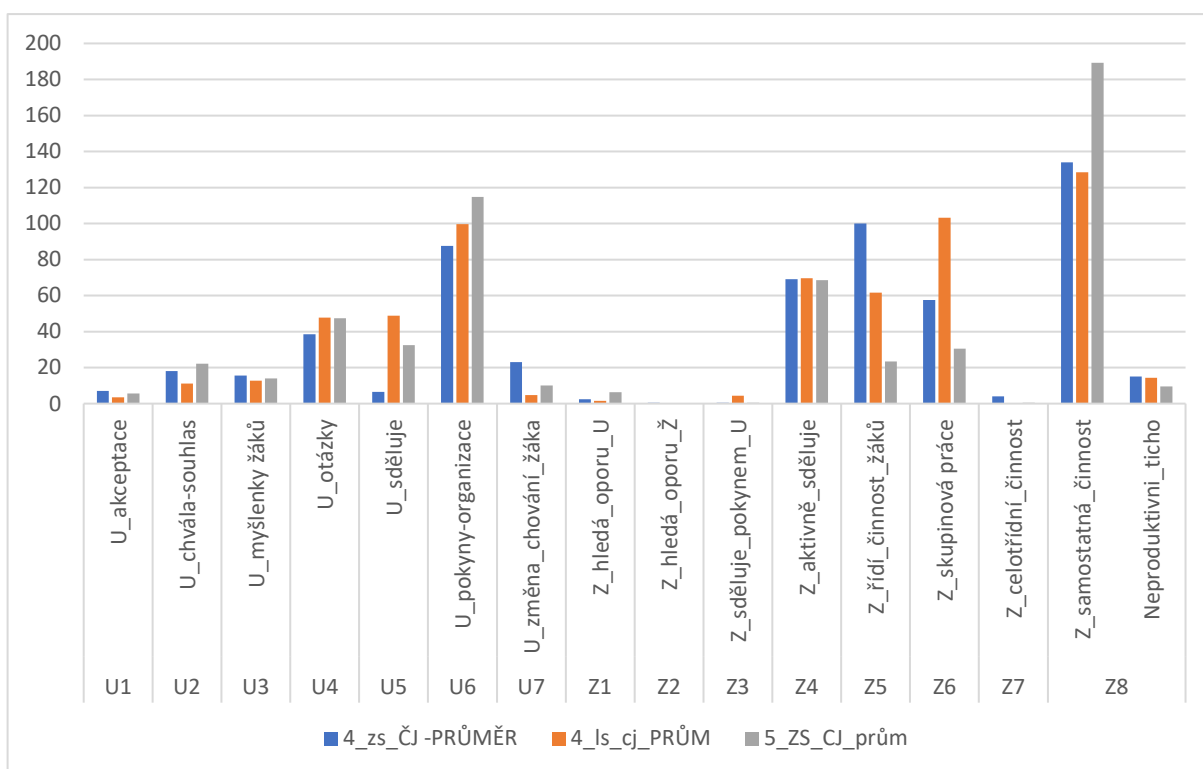
Tab. 8 Průměrné hodnoty celkové interakce v jednotlivých semestrech

Činnostní index	3. ročník LS	4. ročník ZS	4. ročník LS	5. ročník ZS
Ua	0,11	0,07	0,05	0,06
Uv	0,23	0,11	0,17	0,14
Ur	0,26	0,20	0,17	0,21
Zo	0,01	0,01	0,01	0,01
Za	0,12	0,38	0,32	0,48
Zp	0,27	0,20	0,26	0,09
Au	0,59	0,38	0,39	0,40
Az	0,39	0,59	0,58	0,58
Ii	0,67	1,55	1,50	1,44

Tab. 8 dokresluje obrázek o výsledcích celého výzkumu, jsou v ní zaznamenané interakční indexy všech sledovaných období pedagogických praxí studentů. Na celkovém indexu interakce (Ii) je patrný vzestup aktivity žáků. Poslední sledované období zaznamenalo mírný pokles indexu interakce. Důvody jsem již zmínil výše.

3.6.3 Výsledky českého jazyka a matematiky

Při vyhodnocování výsledků v oblastech předmětů český jazyk a matematika bylo možné vypočítat průměrné hodnoty jen v některých sledovaných obdobích. Důvodem je různý počet videozáznamů jednotlivých předmětů. Pro porovnávání je nutné jejich větší množství. Nicméně výsledky vycházejí, troufám si tvrdit, zajímavě.



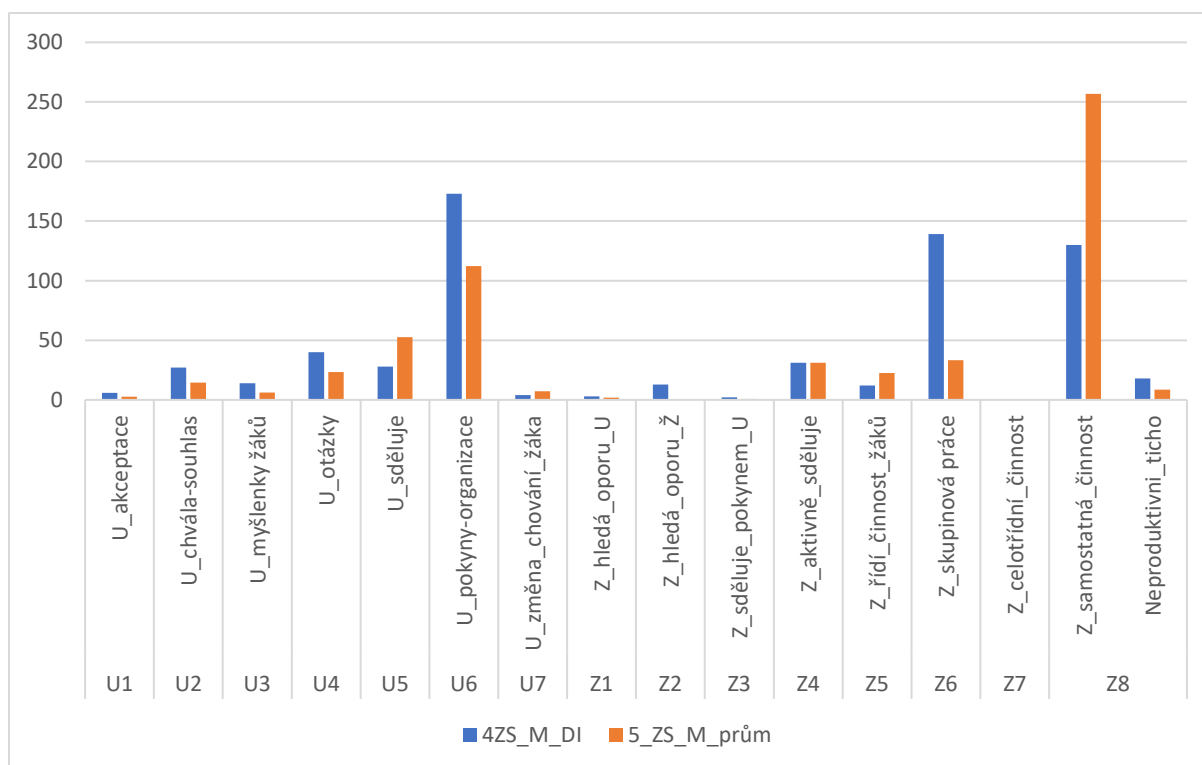
Graf 6 Průměrné hodnoty činnostních kategorií v předmětu český jazyk

Graf 6 odhaluje průměrné hodnoty činnostních kategorií v předmětu český jazyk. Učitelé v posledních dvou pedagogických praxích (oproti té předchozí) začali klást žákům častěji otázky. Také v nich výrazně více začali vysvětlovat nebo sdělovat učivo. Ve sledovaném předmětu jsem zaznamenal postupný nárůst pokynů a organizace výuky. Pozitivnější by byl podle mého názoru právě opačný výsledek. Žáci po dobu všech tří semestrů přibližně stejnou měrou aktivně sdělovali své názory a myšlenky. Velký pokles vychází v činnostech, kdy žák řídí činnost ostatních. Podíl skupinové práce se s každou praxí velmi mění, nemá však žádný postupný vzestup ani pokles. Oproti tomu samostatná práce v závěrečné blokové praxi poměrně vzrostla. Pozitivní je postupný pokles chvil neproduktivního ticha, zmatku nebo pauz.

Tab. 9 Průměrné hodnoty celkové interakce v hodinách českého jazyka

Činnostní index	4. ročník ZS	4. ročník LS	5. ročník ZS
Ua	0,07	0,05	0,07
Uv	0,08	0,16	0,14
Ur	0,19	0,17	0,22
Zo	0,01	0,01	0,01
Za	0,36	0,33	0,45
Zp	0,27	0,27	0,09
Au	0,34	0,38	0,43
Az	0,64	0,60	0,55
Ii	1,88	1,61	1,29

V tabulce 9 můžeme vyčíst postupný pokles průměrné interakce v hodinách Českého jazyka. Důvody poklesu mohou být různé, například nezdary v jasném zadávání práce. Poté musí učitel vícekrát organizovat a usměrňovat výuku. Tomu odpovídá nárůst v činnosti pokyny a organizace ze strany učitele (graf 6). Jiné důvody z vycházejících hodnot nejsou patrné. Dobrou zprávou ovšem zůstává fakt, že ve všech případech byli žáci aktivnější nežli učitel, nutno upozornit na velmi vysoký index interakce v obou obdobích praxí 4. ročníku.



Graf 7 Průměrné hodnoty činnostních kategorií v předmětu matematika

Graf 7 nám ukazuje porovnání dvou sledovaných období v oblasti předmětu matematika. V samotné matematice jsem zaznamenal výraznější pokles v počtu pokynů a organizování žáků. Učitelům se tedy postupně lépe dařilo rychleji zorganizovat aktivity třídy. Také se snížil počet otázek na žáky a v návaznosti na to se zvýšil počet situací, ve kterých učitelé sdělovali a vysvětlovali učivo. Zde je tedy potřeba se zamyslet, jestli je lepší žáky podněcovat otázkami, aby přišli na daný problém či učivo sami, nebo jim ho sdělit. Ve skupinové práci sleduji pokles oproti nárůstu práce samostatné. Myslím si, že důvodem je opět monitorování prvních tříd v 5. ročníku na začátku školního roku.

Tab. 10 Průměrné hodnoty celkové interakce v hodinách matematiky

Činnostní index	4. ročník ZS	5. ročník ZS
Ua	0,07	0,04
Uv	0,11	0,13
Ur	0,28	0,21
Zo	0,025	0,01
Za	0,25	0,50
Zp	0,24	0,10
Au	0,46	0,38
Az	0,52	0,60
Ii	1,13	1,58

Celkový index interakce (tab. 10) vychází ve prospěch aktivity žáků. Ve druhém sledovaném období dosahuje značného zlepšení. Učitelé se tedy v předmětu matematika ve svých schopnostech aktivizovat žáky průměrně zlepšovali.

Porovnání předmětů český jazyk a matematika

I když všechny indexy komunikace a interakce vyšly nad hodnotu 1, v případě českého jazyka se postupně zhoršují, kdežto u matematiky zlepšují. Co se týká četností kategorií činností, povšiml jsem si 3 nejvýraznějších rozdílů. Průměrně v českém jazyce učitel častěji kritizoval chování žáků než při výuce matematiky. V českém jazyce se více než dvojnásobně objevuje činnost žáka, při které aktivně sdílí své názory a myšlenky. Také se v něm vícekrát dostává žákům možnosti řídit činnost ostatních nebo prezentovat svou práci, ať už skupinovou, nebo samostatnou.

3.7 Shrnutí výsledků výzkumu

Podarilo se zmapovat část jednoho z nejhlavnějších segmentů celého studia mého oboru – pedagogické praxe. To nám umožňuje novým způsobem zjišťovat efektivitu jejich celého konceptu na Univerzitě Hradec Králové. Shrnu-li výsledky, celkový vývoj pedagogických praxí má vzestupnou tendenci. Mohu tedy odpovědět na výzkumnou otázku: ano, dochází k vzestupnému vývoji pedagogické komunikace a interakce studentů Učitelství pro 1. stupeň základní školy v rámci pedagogických praxí.

Výzkum odhaluje zajímavé skutečnosti, nad kterými je dobré se zamyslet. V souhrnném pohledu na komunikaci a interakci se studenti při svých praxích zlepšují. Při podrobnějším pohledu jsem objevil některé negativní, nebo přinejmenším diskutabilní, informace, které jsem již výše popsal. Studenti a vysokoškolští pedagogové, kteří si mou práci přečtou se tak při přípravě budoucích učitelů mohou pokusit více zaměřit na problémová zjištění. Ta vyplývají především z četností činnostních kategorií.

Porovnání výsledků u předmětů český jazyk a matematika odpovědělo na dílčí výzkumnou otázku: ano, existuje rozdíl mezi výukou českého jazyka a matematiky v rámci pedagogických praxí (pohledem pedagogické komunikace a interakce). Bohužel největší rozdíl je v opačném vývoji předmětů, jak již bylo uvedeno. Proto je důležité studenty na fakt upozornit a snažit se vylepšit bilanci celkového indexu interakce. K tomu je nutné analyzovat některé další vyučovací hodiny, i když třeba již jako začínající učitel.

Podle mého názoru jsou výsledky hodnotné a lze z nich čerpat informace pro vylepšování práce pedagogů 1. stupně základní školy. Myslím si, že studenti předvedli již při svých pedagogických praxích schopnosti k naplňování profese učitele a tím k plnění úplné funkce školy.

Srovnám-li souhrnné výsledky mého výzkumu s výzkumem Maněnové (2012), při kterém též využila metodu FIAS se softwarem CodeNet, je zde jeden výrazný rozdíl. Index interakce v jejím případě vycházel od hodnoty 0,67 po 1,28. Průměrně však 1. V případě výzkumu této diplomové práce dosáhly průměrné indexy interakce hodnot 0,67; 1,55; 1,50; 1,44. Průměrně 1,29. Pravděpodobně vychází průměrný výsledek výzkumu 1,29 z důvodu větší připravenosti studentů na hodiny praxí (studenti měli vždy dostatek času si promyslet obsah a volbu výukových metod pro úspěšnou hodinu). Při výzkumu Maněnové (2012) však probíhal sběr

videozáznamů v terénu reálné výuky. Běžní učitelé již přistupují k přípravám odlišně, jak jsem se při svých praxích mohl přesvědčit.

3.8 Zhodnocení práce na výzkumu

Analyzování videí, které jsem prováděl pro svou diplomovou práci, mě v mnohém obohatilo. Mohl jsem vidět své spolužačky, které člověk většinou běžně vidá jen v roli studentek, také v roli učitele. Většinou mě velmi mile překvapily. Především svým jednáním vzhledem k žákům, ale také například jejich pečlivou přípravou pomůcek. Bylo několik případů, při kterých jsem si řekl: „Tato spolužačka dokáže tak skvěle učit? Z ní bude jednou opravdu dobrá učitelka!“ Samozřejmě nebylo to bohužel vždy, ale takové momenty mě opravdu těšily. Díky videozáznamům jsem opět mohl vidět, jak lehce se člověk zmýlí v mínění o ostatních.

Mohl jsem pozorovat více třídních kolektivů, které jsou pokaždé jiné. S každým lze trochu jinak pracovat a postupovat v průběhu edukačního procesu. Sledoval jsem atypické žáky a způsob, jak s nimi spolužačky jednaly. Každý člověk je odlišný, a proto je dobré vnímat různorodost a její možné problémy ve třídách. Viděl jsem rozličné náročnější situace, které zkrátka při výuce vznikají. Na tyto a další aspekty jsem mohl nahlédnout při práci na výzkumu. Všemmu jsem vděčný za příspěví k mým zkušenostem, i když nepřímé.

Díky výzkumu mohu říci, že pedagogické praxe je na mém oboru dostatek. Velmi ovšem záleží na přístupu každého studenta. Praxemi lze projít bez větší námahy a splnit je. Nebo je možné se velmi poctivě připravovat na hodiny, vyrábět žákům pomůcky a komplexně se zamýšlet nad náplní a cílem vyučování. Videozáznam mi vždy ukázal, jak se student připravil a jaké úsilí do plánování vložil. Myslím si tedy, že záleží na každém, kolik praxím dá, což má za následek, kolik si z nich odnese. Musím však přiznat, že já sám jsem si v průběhu studia říkal, že máme praxe málo. Třeba bych si to myslel i nadále, kdybych nedělal tento výzkum.

4 Závěr

Vypracovávání teoretické části mě dovedlo k zajímavým publikacím a jejich autorům. Doplnil jsem si znalosti, které úzce souvisí s učitelstvím a dozvěděl se nové informace. Vůbec poprvé v životě jsem při půjčování dalších knih zjistil, že jsem již naplnil maximální možný počet výpůjček. Také jsem se svou povahou zaplatil bezmála za 20 upomínek.

Nejvíce mě zasáhlo vidět sebe v pozici učitele. V první řadě slyšet svůj hlas a co vlastně dětem jak říkám. Často jsem při analyzování videa nevěřil vlastním uším. Někdy z důvodu, jak hezky jsem byl schopen něco říct, vysvětlit nebo podat. Mnohdy však jak zvláštně, příliš složitě nebo těžce pochopitelně jsem se žáky komunikoval. Sledoval jsem složku neverbální komunikace a vlastní pohyb po třídě. Je fascinující porovnat svůj vlastní pohled na odučenou hodinu s pohledem na videozáznam. Zjistil jsem v nich velikou odlišnost. Často lidem říkám mou zkušenost díky diplomové práci. Zvláště těm, kteří nějakým způsobem s dětmi pracují. Vidím na nich bohužel často strach, co by zjistili, kdyby se při svém působení natočili. Věřím ale, že na mé budoucí škole, kde pracuje více pedagogů s jednou třídou, se mi pravidelné pořizování videozáznamů podaří využívat pro zlepšování naší práce.

V popisu výzkumného souboru jsem vynechal svoji osobu, protože si myslím, že v závěru práce bude mít popis lepší umístění.

Můj pohled na sebe jako na učitele (**student Ch**)

Student při praxích často začínal krátkou pohybovou hrou nebo protažením. Někdy se snažil navázat kontakt s dětmi pomocí otázek a nenápadně tak navodit téma hodiny. Ve většině situací působí klidně a sebejistě. Zaznamenal jsem i situace, kdy si evidentně nevěděl rady. Zřejmě má ale také určité improvizční schopnosti, díky kterým je častokrát řešil. Občas jsem si u něho všiml drobného zmatku například při přechodu činností. V některých třídách měl drobnější kázeňské problémy. Dařilo se mu je vcelku rychle odstranit. Zaregistroval jsem během praxí vývoj k větší pozitivní uvolněnosti. Každopádně má student stále ještě hodně na čem pracovat.

Díky výzkumu jsem došel k novým stanoviskům a doporučením pro pedagogickou praxi. Podle mého názoru by si každý student oboru učitelství měl čas od času natočit svou hodinu a zhlédnout ji. Je to velmi dobrá příležitost sebereflexe z jiného úhlu pohledu. Zavedl bych to možná i jako povinnou součást praxí během studia. Já jsem si například všiml mnoha případů, kterých jsem si v danou chvíli nebyl vědom. Převážně jsou to situace v mém chování

k žákům. Například sympatie k jednotlivým dětem, nebo jak často koho vyvolávám, s kým mám čtenější oční kontakt a tak podobně. Byl bych opravdu rád, kdyby se mi více dařilo přistupovat ke všem dětem co možná nejvíce stejně. Také jsem si uvědomil, jak zbytečně složitě a zdlouhavě vysvětluji aktivitu nebo zadávám práci. To pak zdržuje celý průběh vyučování. Mile mě překvapilo, že ačkoliv o sobě vím, že raději vyučuji český jazyk než matematiku, na videozáznamech bych nic takového nepoznal. Samozřejmě mě potěšily chvíle, při kterých bylo zřejmé, že se mi daří vyučovat a vše běží, jak má. Velmi cenné jsou pro mě ovšem také momenty, při kterých vidím nedostatky při mé pedagogické činnosti.

Takových zjištění a následných tendencí měnit své přístupy, jednání a reakce by jistě odhalila většina mých kolegyň. Závěrem bych chtěl zmínit mé přání, aby pedagogové dokázali lépe nahlížet na svoji činnost. Třeba pomocí videozáznamu a zpětné sebereflexe.

Použité zdroje

Literární zdroje

AUER, Peter (2014). *Jazyková interakce*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7422-268-9.

BERKA, Roman a kol. (2016). *Multimédia I*. Praha: České vysoké učení technické. ISBN 978-80-01-05859-6.

BUZAN, Tony (2002). *Síla duchovní inteligence*. Praha: Columbus. ISBN 80-7249-131-8.

FLANDERS, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley: Reading.

GAVORA, Petr (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-58931-79-6.

JANÍK, Tomáš, MINAŘÍKOVÁ, Eva a kol. (2011). *Video v učitelském vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-213-0.

JANÍK, Tomáš, MIKOVÁ Marcela (2006). *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido. ISBN: 80-7315-127-8.

JANÍKOVÁ, Marcela, VLČKOVÁ, Kateřina a kol. (2009). *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-180-5.

KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva (2014). *Pedagogický sešit pro 1. a 2. ročník studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-486-1.

KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva (2014). *Pedagogický sešit pro 3. až 5. ročník studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-487-8.

LUKÁŠOVÁ, Hana a kol. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-465-1.

MANĚNOVÁ, Martina (2012). *Vliv ICT na práci učitele 1. stupně základní školy*. Praha: ExtraSYSTEM. ISBN 978-80-87570-09-8.

MUSILOVÁ, Marcela (2002). *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. ISBN 80-238-8934-6.

NAJVAR, Petr, NAJVAROVÁ, Veronika a kol (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-222-2.

- PALMER, Sally, WEAVER, Margaret (2000). *Úloha informací v manažerském rozhodování*. Praha: Grada Publishing, spol. s.r.o. ISBN 80-7169-940-3.
- PIŤHA, Petr (1996). *Hledání učitele*. Praha: Pdf UK. ISBN 80-96039-09-9.
- PÍŠOVÁ, Michaela (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-7290-589-8.
- PRŮCHA, Jan (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.
- PRŮCHA, Jan (2015). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRŮCHA, Jan (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan (1995). *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-132-3.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RYS, Slavomír (1975). *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha: SPN.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-942-9.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol. (1996). *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 80-86039-00-5.
- SVATOŠ, Tomáš a KOTKOVÁ, Věra (1998). *Sociální a pedagogická komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-794-3.
- SVATOŠ, Tomáš (2006). *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-176176-7.
- SVATOŠ, Tomáš (2009). *Obraz začínajících studentů učitelství ve studentském portfoliu*. In

SVATOŠ, T., DOLEŽALOVÁ, J. (2011). *Pedagogická interakce a komunikace pohledem vývoje kategoriálního systému*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-176-7.

ŠIMONÍK, Oldřich (2003). *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-04-7.

ŠVEC, Vlastimil a kol. (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-035-2.

ŠVEC, Vlastimil (2005). *Pedagogické znalosti učitele*. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-072-6.

VYBÍRAL, Zdeněk (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1.

WINKLER, Jiří (1998). *Komunikace v organizacích*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 80-210-1892-5.

Internetové zdroje

LAŠEK, Jan (1994). *Komunikační klima ve středoškolské třídě*. Pedagogika [online]. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta [2/1994]. [cit. 02-12-2018]. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=3299&lang=cs>

MACLEOD, Flora, GOLBY Michael (2003). *Theories of learning and pedagogy: issues for teacher development*. [online]. Teacher Development, Volume 7, Number 3, 2003. [cit. 02-12-2018] Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13664530300200204?needAccess=true>

RÝDL, Karel a kol. (2009). *Tvorba profesního standardu kvality učitele*. [online] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 02-12-2018] Dostupné z: ftp://sule.zssusice.cz/public/Tvorba_standardu_vstupni_dokument_pro_verejnou_diskusi.pdf

ŠTECH, Stanislav (1994). *Co je učitelství a lze se mu naučit?* Pedagogika [online]. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta [4/1994]. [cit. 02-12-2018]. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=3351&lang=cs>

ZEKI, Canna P. (2009). *The importance of non-verbal communication in classroom management*. [online]. Eastern Mediterranean University, Faculty of Education, North Cyprus [1/2006]. [cit. 02-12-2018]. Dostupné z: https://ac.els-cdn.com/S1877042809002572/1-s2.0-S1877042809002572-main.pdf?_tid=8e56f985-bde5-44bf-adcd-3869eff90f03&acdnat=1528379174_83810e2f50d8a5c53a81bc17bd2f15bf