UNIVERZITA PALACKÉHO
V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

2019 Daniel Indrák

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Daniel Indrák

Humor a emoce v pedagogické komunikaci třídního učitele s žáky

Zaměření na střední školu

Olomouc 2019

Vedoucí práce:
PaedDr. Jůvová Alena, Ph.D.

Poděkování

Tímto bych rád poděkoval vedoucí mé práce, PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D., za její podnětné a vstřícné vedení, za její připomínky a za trpělivost, kterou projevovala při konzultování mé práce.

Dále chci poděkovat své rodině za podporu, zázemí a pomoc, kterou mi poskytovali v průběhu psaní této práce, ale i v průběhu celého studia na vysoké škole.

Prohlášení

P r o h l a š u j i,

že jsem předloženou bakalářskou práci vypracoval zcela samostatně a veškerou použitou literaturu a další podkladové materiály, které jsem použil, uvádím v Soupisu bibliografických citací.

Datum: _____

Daniel Indrák

OBSAH

ÚVOD **7**

TEORETICKÁ ČÁST **9**

1 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE **9**

1.1 Pojem pedagogická komunikace 10

1.2 Funkce pedagogické komunikace 14

1.3 Účastníci pedagogické komunikace 15

1.3.1 Komunikace mezi učitelem a žákem 19

1.3.2 Komunikace mezi žáky ve třídě 20

1.3.3 Komunikace mezi učitelem a rodiči 21

1.4 Pedagogická komunikace a její pravidla 23

1.5 Druhy komunikace 25

1.5.1 Verbální komunikace 25

1.5.2 Neverbální komunikace 27

1.6 Problémy v pedagogické komunikaci 30

1.6.1 Kritika a konflikt 31

1.6.2 Komunikace ve stresu 32

2 OSOBNOST UČITELE A JEHO KOMPETENCE **34**

2.1 Osobnost učitele 34

2.2 Profesní schopnosti učitele 36

2.3 Komunikativní dovednosti učitele 36

3 HUMOR V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI **38**

3.1 Vymezení pojmu humor 38

3.2 Žákovský humor 39

3.3 Humor mezi učiteli 40

3.4 Humor při mimoškolních aktivitách 40

4 EMOCE V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI 41

4.1 Vymezení pojmu emoce 41

4.2 Vznik emocí 43

4.3 Zdroj emocí 43

4.4 Klasifikace emocí 45

4.4.1 Pozitivní emoce a negativní emoce 45

PRAKTICKÁ ČÁST 47

5 DEFINICE ZKOUMANÉHO PROBLÉMU 47

5.1 Hlavní cíl výzkumného šetření 47

5.2 Metoda výzkumného šetření – kvalitativní pozorování 48

5.3 Pozorované jevy 48

5.3.1 Záznamový arch pozorování 50

6 POZOROVÁNÍ – ANALÝZA VÝSLEDKŮ 51

6.1 Vlastní pozorování 51

6.2 Analýza výzkumného šetření a diskuze 53

ZÁVĚR 56

SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ 57

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK 61

SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ 62

SEZNAM TABULEK 62

SEZNAM PŘÍLOH 63

ÚVOD

Jako téma bakalářské práce jsem si vybral emoce a humor v pedagogické komunikaci, a to v komunikaci v rámci střední školy. Zjišťoval jsem, jaký vliv má humor a emoce ve výchovně-vzdělávacím procesu. Zaměřil jsem se na komunikaci třídního učitele a žáků. Pedagogická komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu má významné postavení. Domnívám se, že zejména v současné době je na tuto oblast vyučování, tj. na komunikaci mezi učiteli, žáky, rodiči, a všemi ostatními účastníky komunikace, brán velký zřetel, protože tvoří důležitou složku výchovně-vzdělávacího procesu. Pedagogická komunikace je jedním ze stěžejních a hlavních prostředků, které formují osobnost žáků, pomocí kterých se vzdělávají a vychovávají. Právě emoce a humor ve výuce mohou přinést významné pozitivní výsledky, jako je například nápomoc žákům si učivo lépe zafixovat a udržet déle pozornost.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické.

V teoretické části bakalářské práce nejprve definuji pojmy komunikace a pedagogické komunikace. Dále popisuji účastníky této komunikace, druhy komunikace a následné problémy, které se mohou vyskytnout. Zabývám se také tím, jaký by měl být učitel, jeho profesními a osobnostními schopnostmi. V závěrečné kapitole teoretické části charakterizuji emoce a humor v pedagogické komunikaci, která tvoří důležitou složku pedagogické výuky. Pozornost budu věnovat také celkové funkci pedagogické komunikace.

V praktické části bakalářské práce se za pomocí kvalitativního průzkumného šetření – pozorování věnuji výzkumu pedagogické komunikace a následné analýze. Hlavním cílem praktické části je zejména zanalyzovat a zhodnotit využívání humoru a emocí v pedagogické komunikaci s žáky, reakce žáků na humor učitele a emoce, které ovládají pedagogickou komunikaci.

Hlavním cílem bakalářské práce je odpovědět na otázku, zda je humor a emoce využíván ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Dílčí cíle bakalářské práce jsou:

- vytyčit běžné problémy v pedagogické komunikaci,
- určit chyby v pedagogické komunikaci, kterých se dopouštějí všichni účastníci komunikace,
- dozvědět se, zda je humor a emoce při vyučování důležitý pro žáky i učitele,
- zjistit, zda učitelé a žáci umějí humor použít při vyučování,
- zjistit, zda mají na vyučovací proces vliv emoce.

Téma Emoce a humor v pedagogické komunikaci jsem si vybral zejména proto, že jsem se s touto problematikou potkal při svém studiu na střední škole. Na základě mých zkušeností jsem zjistil, že humor měl na mě při výuce pozitivní vliv.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Slovo komunikace pochází z latinského communicare, což znamená v překladu učinit společným, spojit se, radit se. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, 2009, str. 130) popisuje komunikaci takto: „Je to sdělování informací, myšlenek, pocitů, dorozumívání. Existuje množství definic od ryze technických až po psychoterapeutické.

V mezilidské komunikaci se zajímáme o řadu aspektů dorozumívání, které lze shrnout do těchto otázek: **kdo sděluje, co sděluje, proč to sděluje, pomocí čeho, komu to sděluje, s jakými obtížemi sdělování probíhá, jaký efekt sdělování má**. Nejčastěji chápeme komunikaci jako dorozumívání, pochopení se navzájem. Aby komunikace probíhala bez problémů a aby si lidé rozuměli, potřebují ovládat stejný jazyk, mluvit o stejné věci, a také dosáhnout myšlenkového souladu.

Další vymezení komunikace označuje komunikaci za sdělování. Dáváme tak druhým lidem na vědomí, co si myslíme, a tím vyjadřujeme své postoje, pocity, myšlenky atd. (Průcha, Walterová, 2009, str. 130).

Gavora (2005, str. 9) označuje komunikaci jako dorozumívání. Dorozumívání je odvozeno od slova dorozumění, což znamená pochopení se, shodu myšlenek.

Komunikaci můžeme také chápat jako výměnu informací mezi lidmi. V tomto případě je důležitá obousměrnost komunikace, a to tak, že jeden komunikující sdělí informaci, druhý ji přijme a pak si role vymění.

Předmětem sdělování je obsah komunikace (komuniké). Komunikace se nejčastěji spojuje s verbálními a nonverbálními (mimoslovními) projevy (Svatoš, 2009, str. 28).

1.1 Pojem pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je komunikací, která sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat. Podle Mareše a Křivohlavého (1995, str. 28) lze tento typ komunikace zařadit do sociální komunikace jako její zvláštní podtyp. Bývá zde tendence zjednodušovat pojem pouze na komunikaci mezi pedagogy a žáky, tedy komunikaci ve škole. Širší koncepce pojetí pedagogické komunikace připomínají, že výchovně vzdělávací působení se odehrává nejen ve škole, ale také v rodině, předškolních zařízeních a také mimoškolních zařízeních.

Podle Průchy (2009, str. 189) se **pedagogická komunikace** uskutečňuje prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů, jako posloupnost komunikačních jednání a situací; je řízena učitelem a má svá specifická pravidla, která vymezují role a pravomoci komunikačních partnerů; slouží k prezentaci obsahu vzdělávání; k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání; k řízení třídy; k navozování vztahů mezi učiteli a žáky navzájem; k sdělování informací nevztahujících se přímo k výuce; vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a je tímto klimatem i ovlivňována.

Podle DeVita (2001, str. 18) však nejde pouze o interakční proces (jeden mluví, druhý naslouchá a následně se role vymění), ale o transakční proces, ve kterém každý účastník komunikace zaujímá současně pozici mluvčího a posluchače. Ve stejném okamžiku, kdy vysíláme svá sdělení, také přijímáme sdělení ze své vlastní komunikace i z reakcí druhé osoby.

Komunikace probíhá mezi zdrojem a adresátem, přičemž každý účastník komunikace je obojím zároveň, to znamená, že se navzájem ovlivňují a komunikace je tedy cyklická (jeden reaguje na druhého a naopak).

Každá komunikace se skládá ze dvou rovin. Jedná se o rovinu **obsahovou (co řekneme)** a **vztahovou (jak to řekneme).** Příjemce (adresát) pak může s nově získanou informací udělat následující: **přijmout ji, nepřijmout a znehodnotit** (Průcha, 2009, str. 189).

Pedagogická komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu zaujímá stále důležitější postavení. Zabývá se komunikací při přípravě učitele a zdůrazňuje její význam ve vztazích mezi učitelem a žákem, upozorňuje na chyby v komunikaci a naznačuje přístupy k účinné pedagogické komunikaci (Nelešovská, 2005, str. 26).

Podle Gavory (2005, str. 25) je pedagogická komunikace velmi důležitou součástí pedagogické práce, která by bez ní jen těžko mohla být naplňována. Gavora považuje komunikaci ve třídě za jednu z forem interpersonální komunikace, která probíhá mezi učitelem a žáky. Komunikace ve třídě má celou řadu zvláštností, kterými se odlišuje od komunikace v jiných institucích nebo jiných životních situacích. Odlišnosti jsou dané rolemi partnerů v komunikaci, cílem komunikace (proč komunikují), obsahem komunikace (o čem se komunikuje), ale také časovými a prostorovými možnostmi, např. vyučovací hodina nebo prostor učebny.

To, jestli bude pedagogická komunikace úspěšná, závisí především na učiteli, na jeho schopnostech a dovednostech, ale také na tom, jak dobře rozumí sám sobě. Aby učitel mohl provést změny při výuce, musí se zamyslet i nad svou prací. Švec (1994, str. 105) říká, že nejvýznamnější je interakce učitel – žák, kdy bez podrobného poznání sebe sama není v podstatě možné být dobrým učitelem.

Jednou z předních pedagogických schopností je **percepční schopnost**. Percepční schopnost obsahuje šíři a hloubku vnímání dění ve třídě, a sociální percepci, tj. smysluplné poznávání žáků a jejich psychiky. Zde hovoříme **o tzv. reflexi druhých**, nebo také citlivosti pro druhé (senzibilitě). Percepční schopnost znamená i schopnost poznání sama sebe, svých předností, nedostatků a jejich účinků na žáky. Zde mluvíme o tzv. sebereflexi, která je dobrým předpokladem sebevýchovy učitele (Langová, 1992, str. 22).

Reflexe je – zjednodušeně řečeno – odraz toho, co se dělo, co jsme prožili, v našem vědomí. Reflexe je tedy způsob uvědomování si situací, s nimiž jsme se setkali, lidí, věcí, našeho jednání atd. Sebereflexe je potom specifický případ reflexe, to, když se zamýšlíme sami nad sebou, posuzujeme své možnosti, silnější a slabší stránky, tedy způsob monitorování a hodnocení sebe sama. Uveďme si příklad: v reflexi učitel konstatuje, že nezvládl ve třídě určitou situaci. Sebereflexí může zjistit, že si neuvědomil všechny okolnosti této situace, že nemá ještě potřebné zkušenosti a dovednosti, jak podobné situace zvládat, že se nechal příliš strhnout svými emocemi apod. (Švec, Cásková, 2014).

Podlahová (2004, str. 113) uvádí, že sebereflexe není jen prostředkem pro hledání vlastních chyb a snižování sebevědomí, ale že lidé jsou tvory chybujícími. To znamená, že chybami se člověk učí.

Reflexe může v každém vyvolat jiné pocity. Záleží zejména však na tom, v jakém oboru (pedagogika, psychologie aj.) se daný jedinec pohybuje. Každý jedinec vnímá reflexi svým způsobem. Reflexe pochází z latinského *reflectio,* a může označovat odraz, odrážení nebo zrcadlení. Z psychologického hlediska hovoříme o zrcadlení nebo o zpětném odrážení formou úvah a uvažování. Každý jednotlivý učitel musí projít profesním růstem. Není možné, aby se člověk stal bezchybným učitelem ihned po ukončení vysokoškolského studia. Učitelé musí o svých zkušenostech přemýšlet a uvažovat. Jen reflexí profesní růst učitele nekončí, ale je důležité přemýšlet do budoucnosti. Nově aplikované poznatky však musíme znovu zhodnotit a vzít v úvahu (Hupková, Petlák 2006, str. 45–65).

Žádný člověk není neomylný, ani učitel. Všichni se můžeme dopustit chyb a omylů, ale i výher, které by nás měly určitým způsobem posílit a posunout v naší práci dál. Každá zkušenost, ať už kladná nebo záporná, má na náš vývoj nezanedbatelný vliv. Reflexi je možno chápat jako uvažování nad naším minulým jednáním, a nad tím, co jsme učinili.

Způsoby, kterými učitel přemýšlí o svém pedagogickém působení, jsou různé. Stejně tak se různí i pohledy autorů na sebereflexi.

Sebereflexe je situace, kdy se učitel zamýšlí nad vlastní pedagogickou činností, například nad učivem, které přednáší žákům, nad průběhem pedagogické komunikace, nad reakcemi žáků, nad svým vztahem ke třídě, nad jednotlivou vyučovací hodinou, nad komunikací s kolegy a rodiči a nad spoustou dalších věcí a činností, z nichž se skládá profese učitele (Podlahová, 2004, str. 105–106).

Švec (1999, str. 163) uvádí, že cesta k dobrému učiteli a dalšímu sebezdokonalování vede přes sebepoznání, tj. autodiagnostiku pedagogické činnosti. Sebepoznání chápe jako proces, v jehož průběhu učitel cíleně a systematicky získává a zpracovává informace, které jsou důležité pro zpětnou vazbu. Je důležité, aby na základě těchto informací učitel dovedl projektovat postup dalšího zkvalitnění své pedagogické práce.

Sebereflexi chápe takto: *„Sebereflexí rozumíme uvědomování si svých (tj. učitelských) poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zejména řešení pedagogických situací“*.

Při sebereflexi podle Kalhouse a Obsta (2009, str. 108) dochází k popisu, analýze, hodnocení, uspořádávání a zobecňování vlastních pedagogických zkušeností a poznatků. Aby učitel mohl systematicky hodnotit svoji práci a vyvodit z ní závěry pro její další optimalizaci, musí komunikovat s žáky, rodiči a kolegy.

Sebereflexe je pojem, který se bezprostředně váže k osobnosti člověka, jeho nitru (duši), jeho prožívání, existenci. Mezi **reflexí a sebereflexí** je úzký vztah, ale není možné je spolu zaměňovat (Hupková, Petlák, 2006, str. 46–47).

Průcha a Walterová (2009, str. 259) vymezují sebereflexi takto: *“Obecně vědomé sebepoznávání, sebevymezování, sebehodnocení, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému. Jedinec se zamýšlí nad sebou samým, nad zvláštnostmi své osobnosti, ohlíží se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, pocity, city; rekapituluje určitý úsek vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro něho významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.“*

Reflexe i sebereflexe je ovlivněna vnitřními a vnějšími faktory. V profesi učitele je nutné podporovat rozvoj reflexe a sebereflexe, aby došlo k její přeměně v reflexivní kompetenci, která pomůže učiteli pochopit a poznat žáky. Učitel, který dokáže bez emocí zhodnotit své jednání, může profesionálně růst a být dobrým příkladem žákům.

Nezvalová (2000, str. 7) popisuje **v reflexivním myšlení tři elementy**:

- kognitivní – je soustředěn na informační proces, vědomosti a rozhodovací proces,
- zkušenosti, hodnoty a cíle,
- učitelova vlastní interpretace skutečnosti.

Nezvalová (2000, str. 7) uvádí, že reflexivní myšlení je proces, kdy jsou hodnocena učitelova logická rozhodnutí.

Povolání učitele je náročné na vyzrálost vlastní osobnosti, protože učitel ve většině případů jde příkladem dětem, pracuje na rozvoji jejich kapacity. Učitel působí na děti komplexně. Různé pedagogické situace přinášejí různou míru náročnosti na učitelovu psychiku, proto záleží na tom, jak v těchto situacích dokáže učitel reagovat, jak se dokáže kontrolovat (Langová, 1992, str. 17).

1.2 Funkce pedagogické komunikace

Funkcí pedagogické komunikace je předávání informací ve výchovně-vzdělávacím procesu/vyučování.

Podle Mareše a Křivohlavého (2009, str. 3) **komunikace zprostředkovává společnou činnost účastníků** a pracovní postupy; zprostředkovává vzájemná působení účastníků (výměna informací, zkušeností, motivů); zprostředkovává osobní i neosobní vztahy; formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména osobnost žáků; je prostředkem k uskutečnění výchovy a vzdělávání; konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho složek; zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje i jeho stabilitu.

Funkce pedagogické komunikace v novém pojetí lze spatřovat ve zvýšení podílu komunikačních aktivit žáků, ve zvýraznění produkčního charakteru obsahu komunikačních aktivit žáků (žáci sdělují své názory, svá mínění, podávají různé návrhy, zdůvodňují, obhajují…). Úkolem pedagogů je vytvoření takových podmínek ve výuce, aby žák sám dával podněty ke komunikaci s učitelem a spolužáky, a tím se dostal do pozice **stimulativního komunikanta**. Pedagog se snaží navozovat a koordinovat takové sociální kontakty, v nichž se žáci učí prostřednictvím verbálních i neverbálních projevů respektovat a tolerovat druhé a pomáhat jim (Svatoš, 2006, str. 19).

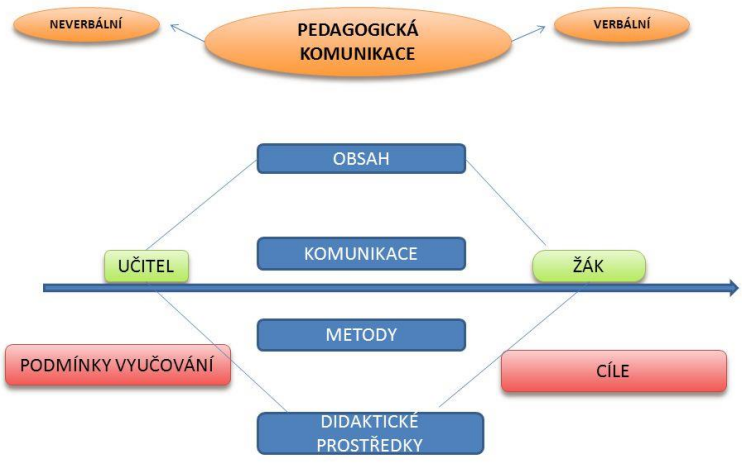
1.3 Účastníci pedagogické komunikace

Pedagogické komunikace se zpravidla účastní učitel a žák, jako nesouměrní komunikativní partneři. Jako aktéry pedagogické komunikace osobně chápu všechny osoby zapojené do výchovně-vzdělávacího procesu. Jsou jimi zejména: **učitel, žáci, ostatní učitelé, vedení školy, ostatní personál školy, rodiče a zřizovatel**. Toto je jakési širší vymezení. Budu se zde zabývat jen osobami žáka (žáků) a osobou učitele.

Nesouměrnost spatřujeme především po stránce kvantitativní, ale i sociální. Učitelem je osoba, která stojí proti 20 – 30 žákům. Protože učitel komunikuje s touto skupinou převážně jako s celkem, dochází v komunikaci k tzv**. masové komunikaci** (Nelešovská, 2005, str. 29).

Vychovávajícím bývá učitel jako jednotlivec, osoba s určitou pedagogickou kvalifikací. Vychovávaným bývá žák jako jednotlivec, skupina žáků, třída, paralelní třídy aj. Počet účastníků ovlivňuje průběh a výsledky pedagogické komunikace. Učitel komunikuje se skupinou žáků jako s celkem a všichni účastníci pedagogické komunikace jsou ve vzájemných vztazích. Tyto vztahy se nazývají komunikační struktury a ty se člení na struktury jednosměrné, dvousměrné, vertikální, horizontální a smíšené. O tom, jaká komunikační struktura bude v komunikaci využita, většinou rozhoduje učitel. V důsledku záleží tedy převážně na učiteli, zda bude komunikace efektivní (Mareš, Křivohlavý, 1995, str. 25–26).

Obrázek 1 Schéma pedagogická komunikace (Pospíšilová, 2014, online)



Při zjišťování komunikační struktury můžeme využívat jejího záznamu, který je trojího typu: písemný, zvukový a filmový. Ten nám umožňuje poznat, kdo s kým komunikuje, kdo je iniciátorem komunikace, kolikrát se uskutečnilo komunikační spojení mezi komunikátory, kterým směrem jde informace, jaké vztahy existují mezi komunikátory.

Gavora rozlišuje **18 komunikačních struktur** (1988, str. 62):

1. **Učitel – žák**

Jedná se o jednosměrnou komunikační strukturu mezi učitelem a jedním žákem, kdy ostatní žáci nejsou zapojeni do verbální komunikace. Komunikace je vertikální s tokem informací od učitele k žákovi, kdy učitel dává otázky, příkazy.

2. **Učitel – žáci**

Učitel komunikuje s žáky, skupinou žáků nebo třídou jako celkem, podává výklad učiva, oslovuje studenty, obrací se na ně s otázkami, u nichž nečeká odpověď, přikazuje. Opět se jedná o jednosměrnou komunikační strukturu bez zpětné vazby, vertikální. Časově předchází jednosměrné či obousměrné komunikaci učitele s jedním žákem, a tím dochází ke střídání individuální a skupinové komunikace.

3. **Žák – učitel**

V tomto případě se jedná o obousměrnou komunikaci, vertikální dialog. Učitel verbálně komunikuje s žákem a žák verbálně odpovídá na učitelův podnět. Učitel má možnost v dialogu vystřídat více komunikačních partnerů.

4. **Učitel – žáci**

Učitel komunikuje se žáky, skupinou či třídou žáků. Žáci jednou nebo vícekrát verbálně odpovídají na učitelův podnět. Tento způsob komunikace se používá při ověřování naučeného, zjišťuje se mínění žáků, orientační zkoušení, sborový přednes apod. Iniciátorem komunikace se stává žák bez učitelova podnětu. Učitel nereaguje na jeho verbální projev a vyvolá jiného žáka. Jedná se o jednosměrnou, vertikální komunikační strukturu.

5. Žák – učitel

Iniciátorem komunikace se stává žák bez učitelova podnětu. Učitel nereaguje na jeho verbální projev a vyvolá jiného žáka. Jedná se o jednosměrnou, vertikální komunikační strukturu.

6. Žáci – učitel

Žáci začínají hovořit sami bez verbálního podnětu učitele. Učitel na jejich verbální projev nereaguje, tudíž se také jedná o jednosměrnou, vertikální komunikační strukturu.

7. Učitel – žák

Žák začíná hovořit sám bez učitelova přímého podnětu. Komunikační struktura se stává obousměrnou, vertikální, kdy učitel na projev žáka verbálně reaguje.

8. Žáci – učitel

Žáci se stávají iniciátory komunikace, učitel verbálně reaguje na jejich podnět. Jedná se o vícesměnnou, vertikální komunikační strukturu, kterou učitel mění na komunikaci s jedním žákem.

9. Žák – žák

Žák komunikuje s jiným žákem bez zpětné vazby. Vyskytuje se v tradičních i netradičních hodinách. V netradičních hodinách se vyskytuje při skupinovém vyučování, v tradičních hodinách při napovídání. Komunikační struktura je obousměrná, horizontální.

10. Žák – žáci

Žák zahajuje komunikaci bez verbálního podnětu. Říká něco skupině žáků nebo třídě, oni však na jeho verbální projev nereagují. Žák tím porušuje komunikační pravidla ve vyučování. Jedná se o jednosměrnou, horizontální komunikační strukturu.

11. Žák – žák

Iniciátorem je žák, který sám začíná komunikaci se spolužákem. Druhý žák verbálně reaguje na přímý podnět ze strany prvního žáka. Komunikační struktura se stává obousměrnou, horizontální.

12. Žák – žáci

Žák sám začíná komunikovat se žáky, kteří reagují na jeho podnět. Komunikační struktura je obousměrná, horizontální a využívá se při skupinové práci.

13. Žáci – žák

Žáci, třída verbálně komunikují s jedním žákem, který však na jejich verbální podnět nereaguje. Komunikační struktura je horizontální, jednosměrná, v tradičních hodinách nežádoucí. Bývá používána učitelem při hodnocení žáka před třídou.

14. Žáci – žák

Žáci opět verbálně komunikují s jedním spolužákem, který na ně reaguje. Struktura komunikace je horizontální, vícesměrná a využívá se při skupinovém vyučování.

15. Žáci – žáci

Skupina žáků verbálně komunikuje s jinými, kteří nereagují na jejich verbální projevy. Vyskytuje se při netradičním vyučování např. ve skupinové práci, komunikační struktura je horizontální, jednosměrná.

16. Žáci – žáci

Iniciátorem komunikace je skupina žáků komunikující s jinou skupinou žáků. Komunikační struktura je tudíž vícesměrná, horizontální.

17. Učební pomůcky – žáci

Jedná se o jednosměrnou komunikaci, ve které během výuky žáci komunikují s učebními pomůckami, kdy například sledují video, poslouchají nahrávky z kazet nebo CD, nebo poslouchají hlášení školního rozhlasu.

18. X – učitel

Komunikační struktura je jednosměrná nebo obousměrná a nastává ve chvíli, kdy jiná osoba vstoupí do učebny a komunikuje s učitelem. Jinou osobou může být např. jiný učitel nebo žák, ředitel, rodič aj.

Z pedagogického hlediska je důležitá reflexe a sebereflexe.

1.3.1 Komunikace mezi učitelem a žákem

V komunikaci mezi učitelem a žákem vystupují do popředí pedagogické, psychologické a sociální aspekty. Na žáka má vliv nejen zkušenost a vědomosti učitele, ale celá jeho osobnost, povahové a charakterové vlastnosti, zájmy, přístup k žákům, jeho vystupování, oblečení, ale také řečový projev (Nelešovská, 2005, str. 77).

Předpokladem pro rozvoj dobrých vztahů mezi učitelem a žáky je poznat osobnost jednotlivých žáků. Poznat každého žáka umožňuje učiteli postupovat ve výchovně-vzdělávacím procesu individuálně, přistupovat ke každému podle jeho schopností, zájmů a osobnostních vlastností. Individuální přístup vyžaduje poznání žákovi rodinné situace, jeho zdravotní stav a také jeho předcházejících učebních výsledků.

Nejvhodnějším zdrojem informací je soustavné pozorování žáka a kontakt s jeho rodiči. K tomu, aby učitel poznal žáka, musí s ním komunikovat, a to formou jak rozhovoru, tak především formou výuky. Důležité je navázat kontakt a získat si důvěru.

Výuka je důležitým nástrojem k prohloubení vztahu mezi učitelem a žákem (Nelešovská, 2005, str. 77–79).

Podle Maňáka a Švece (2003, str. 9) představují výukové metody **„cestu za něčím“.** Je to postup nebo návod, prostředek pro vzdělávání, získání správných poznatků a nového poznání.

„Výuková metoda představuje ve výuce určitý dynamický prvek, který se ve srovnání s obsahem a organizačními formami relativně rychleji mění a přizpůsobuje novým cílům a okolnostem. Výukové metody nejsou ovšem rozhodujícím činitelem výuky, nýbrž jen jedním z prvků výchovně-vzdělávacího systému, a nemohou proto nahradit chybějící obsah nebo kompenzovat nezřetelný cíl. Naopak jsou vázány na celkovou koncepci výuky a jen v jejím rámci jsou plně funkční a efektivní“ (Maňák, Švec, 2003, str. 9).

Každý pedagog ve své praxi pozná a aplikuje různé výukové metody. Nelze říct, co je lepší a co horší. Vždy vybírá metodu, která má pomoci splnit výukové cíle a obsah přednášené látky – tuto metodu většinou určuje již při přípravě hodiny.

Klasifikovat výukové metody není zcela snadné, jejich utřídění dle některého z aspektů je obtížné.

Nejčastěji se používá a cituje rozdělení podle Maňáka (2003, str. 48–49), a to na **aspekt didaktický** – metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků, kam patří metody slovní (písemné práce, práce s knihou), metody názorně demonstrační (pozorování předmětů a jevů, předvádění, statická a dynamická projekce), metody praktické (nácvik pohybových a pracovních dovedností, pracovní činnosti a výtvarné činnosti), **aspekt psychologický** – metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků, kam se řadí metody sdělovací, badatelské a samostatné práce žáků, **aspekt logický** – struktura metod z hlediska myšlenkových operací, a to srovnávací, induktivní, deduktivní a analyticko-syntetický postup, **aspekt procesuální** – metody z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu, metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační a **aspekt organizační** – druhy metod z hlediska výukových forem a prostředků (kombinace metod s vyučovacími formami a kombinace metod s vyučovacími pomůckami). Pedagog má vždy možnost volby metody výuky.

1.3.2 Komunikace mezi žáky ve třídě

Školní třída je skupinou, do které žáci nevstupují dobrovolně, nemají možnost si své spolužáky vybírat, a přesto musí být schopni s nimi po několik let sdílet společný prostor a zážitky. Situaci usnadňuje to, že základní lidskou potřebou je být součástí nějakého většího celku, ve společnosti ostatních navazovat vzájemné kontakty, podílet se na společné činnosti a očekávat jisté chování. To můžeme rozvíjet právě vzájemným poznáváním se. Otevřenost k tomuto poznávání je základní podmínkou pro navazování a upevňování mezilidských vztahů a umožňuje také osobnostní růst jednotlivců. Největším zdrojem sebepoznání a tvorby vlastní identity je interakce s ostatními, což je jedním z hlavních úkolů (Šmejkalová, Schmidová, 2015).

Skupinová práce předpokládá především znalost dynamiky vztahů v dané skupině. Každá třída prochází svým vlastním individuálním procesem z pohledu vztahů. V jednotlivých etapách vývoje se třída může ocitnout ve fázi, v níž jsou ohroženy vztahy mezi některými žáky, nebo dokonce v celé třídě.

V této chvíli je ideální, pokud jsou učitelé vnímaví a umí problematické vztahy ve třídě včas zachytit, poskytnout první pomoc. K tomu je potřeba alespoň minimální znalost o vývoji skupiny a schopnost rozpoznat některé rizikové znaky, podle nichž je poznat, že je vaše třída ohrožená z hlediska šikany. Pokud se takové ohrožení prokáže, je nutné mít přehled o možnostech poskytnutí pomoci (Vágnerová a kol. 2009, str. 78).

Učitel a žák jsou základními účastníky vzdělávacího procesu. Vzdělávací proces je činnost, která se uskutečňuje mezi učitelem a žákem. Jde mezi nimi o sociální komunikaci a interakci, kdy subjektem je vzdělávání a výchova (tj. učitel) a objektem, kterým je žák.

1.3.3 Komunikace mezi učitelem a rodiči

V rámci interakce mezi učitelem a rodiči se utvářejí různé mezilidské vztahy. Komunikace učitele s rodinou žáků je jednou z cest zvyšování efektivity ve školství. Přínos spolupráce s rodinou předpokládá otevřenost školy vůči vnějším vlivům, schopnost tuto činnost účinně zkoordinovat, využívat a vytvářet prostor pro komunikaci (Vališová, Kasíková. 2011, str. 333).

Mezi učitelem a rodiči může docházet k malým nedorozuměním, která následně přerůstají ve větší problémy a konflikty. Tato nedorozumění vycházejí z odlišných očekávání a potřeb obou stran. Učitelé a rodiče by si měli umět říci, že mají společný cíl, a to zejména rozvoj a bezpečnost dítěte.

Proto pokud máme lépe proniknout do problémů spolupráce učitele s rodiči, je třeba věnovat pozornost osobnosti učitele, jeho roli a očekávání, které s jeho rolí spojuje veřejnost.

Na učitele je v dnešní společnosti vyvíjen tlak ze strany společnosti, rodičů i žáků. Rodiče očekávají od učitele zejména odpovídající vzorec chování, který by žáci mohli přebírat. Dále se od něj vyžaduje profesionalita, empatie, trpělivost a vstřícnost vůči žákům. Laskavé chování a nadšený přístup je v očích ostatních téměř samozřejmostí. Každý z pedagogů by také tuto práci neměl dělat jen jako běžné zaměstnání, ale brát ji jako životní povolání či poslání vychovávat a vzdělávat budoucí generace. Takovéto nároky kladou na učitele velkou zodpovědnost a nesplnění těchto představ okolí je společností negativně přijímáno.

Rodiče jsou různí, a i jejich očekávání od školy a učitele se velmi liší. Některý z rodičů klade velký důraz čistě na vzdělání, tedy vědomosti. Jiný předpokládá zlepšení či upevnění charakteru svého dítěte a bazíruje spíše na výchovné funkce pedagoga. Od učitele už dnes však rodiče očekávají, že se bude věnovat dítěti více individuálně, bude se mu snažit porozumět, a hlavně při nedobrých školních výsledcích bude ochoten a připraven mu pomoci. Žáci bývají v požadavcích na svého učitele velmi konkrétní. Přejí si hlavně spravedlivého a hodného učitele, který však má u dětí autoritu a třídu dokáže mít vždy pod kontrolou (Čáp, 2001, str. 21).

Někteří rodiče se snaží podporovat školu, kterou navštěvuje jejich dítě, a to zejména finančně či poskytnutím vhodných učebních materiálů a pomůcek.

Mnoho rodičů je ochotno škole pomoci, pokud jsou učitelem nebo vedením osloveni. Záleží často jen na učiteli, jestli rodiče umí motivovat a dokáže si je pro spolupráci získat (Procházková, 2009, str. 23).

Škola i rodina mají, nebo by alespoň měly mít společný cíl. Vzájemné vztahy jej pomáhají naplnit. Mezi lidmi mají tyto vzájemné vztahy velký vliv i na průběh a výsledky společné činnosti. Proto by učitelům ani rodičům neměly být vzájemné vztahy lhostejné. Z formálního vztahu rodič – učitel, který je dán společensky, se může postupem času utvářet více osobní vztah, díky němuž lze snáze dosáhnout společenských cílů. Někdy v práci pedagoga nejde jen o vztahy, které se týkají přímo jeho. Mnohdy má možnost přispět také ke zlepšení vztahu rodič – dítě. Rodiny, které mají omezené rodičovské dovednosti i sociální kontakty s ostatními lidmi (např. neumějí vytvořit vhodné prostředí členů rodiny navzájem, neumí nebo nemohou komunikovat a komunikaci mezi sebou zlepšit, nezvládají řešit problémy), mohou mít strach z učitelů. Zájmem učitele je nedůvěru zmírnit a pomoci tak rodině zlepšit vztah k dítěti. Snahou je také pomoci rodičům znovu nalézt cestu k dítěti, o které jinak vzorně pečují a snaží se mu dát to nejlepší – jen na něj nemají čas. Učitel musí citlivě na tyto nedostatky rodiče upozorňovat. Jeho snažení může být oceněno opětovným vybudováním vztahu mezi rodičem a dítětem (Hladíková, 2011, str. 30).

Mezi učitelem a rodiči může docházet k malým nedorozuměním, která následně přerůstají ve větší problémy a konflikty. Tato nedorozumění

vycházejí z odlišných očekávání a potřeb obou stran. Učitelé a rodiče by si měli umět říci, že mají společný cíl, a to rozvoj a bezpečnost dítěte.

Postoje rodičů se mění. Více si stojí za svým názorem a chtějí znát odpovědi na své otázky. To u některého učitele může vést k tomu, že tyto potřeby vnímá jako kontrolu nebo vměšování do chodu školy. Základem toho, aby nedocházelo k nedorozuměním nebo stížnostem, jsou pevně stanovená pravidla – týmová spolupráce. Rodiče by učitel neměl odmítnout s tím, že na něj nemá čas, ale měl by mu vždy nabídnout jiný vhodný termín pro řešení daného problému. Učitel by nikdy neměl problém bagatelizovat. V komunikaci učitel – rodič je profesionálem učitel. Ten nese větší zodpovědnost za to, jak se komunikace bude vyvíjet. Dobrá spolupráce měla být cílem rodičů i učitelů a výsledkem jejich společného snažení (Hladíková, 2011, str. 26–35).

1.4 Pedagogická komunikace a její pravidla

Pedagogická komunikace probíhá podle toho, jak jsou stanovena pravidla. V základním významu je pojem pravidlo chápán, jako předpis nebo norma pro konkrétní činnost. V technické oblasti jde o postup výroby, způsob použití výrobku, tedy o jeho parametry. V oblasti společenské potom pravidlo vymezuje, jaké druhy chování nebo činnosti jsou žádoucí, přiměřené nebo nežádoucí, nepřiměřené. Komunikace ve třídě neprobíhá vždy jako sled střídajících se projevů učitele a žáka/ů. Hlavní roli zde hraje to, zda se jedná o běžnou výuku (např. matematika na střední škole, český jazyk apod.) nebo přednášku či studijní skupinu (Gavora, 2005, str. 33–34).

Například průběh komunikace ve výuce by neměl být libovolný, nýbrž organizovaný. Zpravidla je tato komunikace uskutečňována na základě pravidel, která určují pravomoci učitele a žáka v průběhu samotné komunikace. Pravidla komunikace ve třídě upravují chování nejen učitele, ale taktéž žáků. A to v jednotlivých aspektech komunikace (Gavora, 2005, str. 35).

Organizace práce – činnost je třeba usměrňovat a žáky regulovat. Nezbytná je dělba práce. Proto je nutné, aby ve třídě existoval pořádek. Zejména by žáci měli vědět, co mají dělat, kdy to mají dělat a jak tato činnost bude ohodnocena. S tímto faktorem úzce souvisí také postavení učitele.

Dominantní postavení učitele – pokud je ve třídě více lidí, je nutné vědět, kdo povede komunikaci. Zpravidla právě učitel by měl mít vyšší pravomoci, než ostatní (Gavora, 2005, str. 35). V rámci této dominance dále můžeme rozlišit dvě základní schémata přístupu učitelů ke komunikaci. Jde o přístup **direktivní a demokratický.**

Direktivní přístup učitele ke komunikaci

Učitel uplatňuje moc nad komunikací. Jsou zde určitá komunikační pravidla pro učitele, které mu náleží. Mezi tato pravidla obecně patří:

- kdykoliv si vzít slovo,
- mluvit s kým chce,
- mluvit o čem chce,
- rozhodovat o délce hovoru,
- mluvit v učebně kdekoliv,
- mluvit v jakékoliv poloze (Gavora, 2005, str. 35).

V souvislosti s pravidly komunikace určené pro učitele, existují také určitá **pravidla komunikace pro žáka**:

- hovořit pouze, dostane-li slovo,
- mluvit pouze s tím, s kým je mu určeno,
- mluvit o tom, co mu bylo určeno,
- hovořit pouze tak dlouho, jak má určeno,
- hovořit na místě, které má určené,
- mluvit pouze ve stoje (Gavora, 2005, str. 36).

Žáci však často tato pravidla komunikace porušují, a to s cílem získání části pravomoci v komunikaci. Využívají k tomu řadu svých strategií, mezi které patří například vyrušování a napovídání. Dochází k tzv. **nedovolené, nelegální komunikaci.** Tomuto chování žáků se dá dobře předcházet, a to tehdy, pokud si sám učitel stanoví pravidla komunikace. Příklad: žák nemusí vstávat při odpovědi, může vést úsek komunikace, může odbočit oprávněně od tématu apod. (Gavora, 2005, str. 39).

Pravidla nám pomáhají dosahovat cílů bez poškozování práv druhých lidí. Stejně tak chrání nás, aby druzí lidé nepoškozovali ostatní při dosahování svých

osobních cílů. Pravidla jsou tu hlavně proto, neboť umožňují společné soužití s lidmi, kteří mohou mít cíle stejné, ale často i protichůdné, než jaké cíle máme my.

1.5 Druhy komunikace

Komunikace je naší každodenní součástí. Více či méně ovlivňuje naše reakce, způsob jednání a postoj k druhým. Zvládnutí míry komunikace má vliv na osobní i profesní život.

Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání a zprostředkovává vztahy a společnou činnost mezi účastníky komunikace – učitelem a žákem a žáky navzájem (Nelešovská, 2005, str. 28). Učitel má být vzorem, který vytváří vhodné podmínky pro rozvíjení klíčových kompetencí, kterou komunikace je.

Komunikace má mnoho podob, jejichž význam a využitelnost je různá a závisí na řadě vnějších okolností. Často působí více forem komunikace společně. Základní požadavky na komunikaci jsou zřetelnost, stručnost, správnost, úplnost a zdvořilost. Lidé spolu komunikují vždy za nějakým účelem. Takový účel může být například výměna informací, ovlivňování chování lidí nebo ovlivňování mezilidských vztahů mezi jedinci i k vlastní osobě (Vymětal, 2008, str. 24).

1.5.1 Verbální komunikace

Vymětal (2008, str.112) charakterizuje verbální komunikaci pomocí slov a příslušného jazyka. V širším pojetí se do verbální komunikace řadí komunikace ústní a písemná, přímá nebo zprostředkovaná, živá nebo reprodukovaná.

Verbální komunikace je nezbytnou součástí sociálního života a je nezbytnou podmínkou myšlení (Mikuláštík, 2003, str. 368).

Verbální komunikace má v pedagogickém procesu určité fáze:

- záměr učitele něco sdělit žákovi,
- vlastní sdělení – adresováno jedinci, nebo celé třídě,
- dekódování, sdělení – žák se snaží odhalit smysl sdělení.

Důležitým prostředkem, jak smysl sdělení zpřesnit, je **rozhovor a dialog** (Nelešovská, 2005, str. 42).

Při vyučování zpravidla převažuje slovní projev, který má několik funkcí:

- zprostředkovává a zpřístupňuje učivo,
- doplňuje a aktualizuje text učebnice,
- ověřuje, jak žáci učivo chápou (Nelešovská, 2005, str. 42).

Podle Vymětala (2008, str. 113) je důležitá:

- **formální komunikace**, která je obvykle plánována, má stanoveny specifické cíle a bývá realizována jako neveřejná záležitost (příkladem může být například přijímací nebo hodnotící pohovor.
- **neformální komunikace**, která se vyskytuje mnohem častěji než formální komunikace, je nenáročná na přípravu. Příkladem může být nezávazné povídání.

Základem verbální komunikace v pedagogické komunikaci je kladení otázek učitelem a odpovědi žáka. Otázka je označení úkolu, nebo problému, který je třeba řešit. Odpověď je replika (napodobenina), která reaguje na danou otázku. Není samostatná, váže se k otázce a je na ní závislá. Otázky a odpovědi jsou ve vyučovacím procesu součástí výukového dialogu (Nelešovská, 2005, str. 42).

Otázky musí splňovat určité požadavky:

- **Přiměřenost:** učitel vychází při sestavování otázky z možnosti žáka a z jeho vědomostí. Pokud student otázku nepochopí, nemůže na ni odpovědět.
- **Srozumitelnost a stručnost**: učitel by neměl otázku rozvádět do nepřehledných souvětí, protože student se nemusí umět orientovat v přemíře slov.
- **Jednoznačnost:** podmínkou je položení pouze jedné otázky.
- **Věcná správnost a správnost**: vychází z odbornosti učitele.

- **Jazyková správnost**: svědčí o úrovni učitele a řečové kultuře (Nelešovská, 2005, str. 43).

Otázky musí vycházet ze života žáků, z jejich zkušeností, měly by být propojeny s praktickým životem, žáka motivovat a povzbudit zájem o probírané učivo. Aby byla verbální komunikace v pedagogickém procesu funkční, ale aby splňovala i požadavky z hlediska estetického, musí učitel i žák ovládat určité verbální komunikativní dovednosti, jako je akustická vlastnost hlasu, jeho ovládání, práci s dechem při mluvení, přízvuk, rytmus, intonaci, tempo a spisovnou výslovnost.

1.5.2 Neverbální komunikace

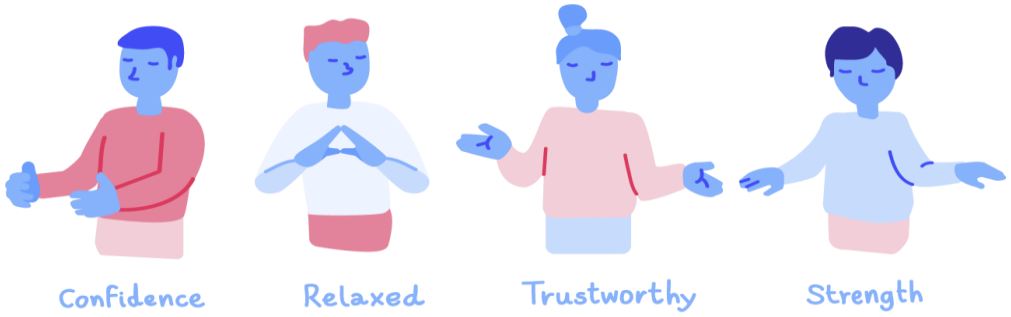
Neverbální komunikace je komunikací mimoslovní, jde o neverbální chování nebo řeč těla. Je souhrnem mimoslovních sdělení, která člověk vědomě nebo nevědomě vysílá do svého okolí. Zahrnuje v sobě komunikační projevy, které nevyjadřujeme slovy. Neverbální signály jsou fyzické projevy organizmu. Tyto signály mohou být naučené (vojenský pozdrav rukou), vrozené (mrknutí na druhou osobu) nebo kombinace obojího, jako je např. smích (Leško, 2008, str. 23–24).

Většinu těchto signálů se člověk naučí rozeznat už v dětství. Tyto signály se u jedince nemusejí upevňovat, pokud jedinec vědomě pracuje na svém neverbálním chování (Mikuláštík, 2003, str. 123).

Na porozumění neverbálnímu chování je fascinující jeho univerzální použití. Funguje všude, kde spolu lidé vzájemně komunikují. **Neverbální projevy jsou všudypřítomné a spolehlivé** (Navarro, 2017, str. 22). Největší význam je přikládán neverbálním projevům v oblasti obličeje a hlavy, protože tato část je nejvíce vnímána a nejvíce ovlivňuje to, jak posluchač vnímá sdělení (kontakt očima, mimika). Další jsou pohyby rukou a paží, a nakonec pohyby a pozice těla a nohou (Mikuláštík, 2003, str. 124).

Neverbální projevy se dělí na: výrazy obličeje (mimiku), pohledy (viziku), doteky (haptiku), gesta (gestiku), pohyby (kineziku), fyzické postoje (posturiku), přiblížení nebo oddálení (proxemiku), tón řeči (paralingvistiku) a úpravu zevnějšku (Nelešovská, 2005, str. 46).

Obrázek 2 Ukázka neverbální komunikace (Robins, 2018, online)



1.5.2.1 Mimika – výrazy obličeje

Pokud jde o emoce, připomíná náš obličej malířské plátno, na němž se zobrazuje stav naší mysli. To, co cítíme, je spolehlivě sdělováno pomocí úsměvu či zamračení nebo téměř nezměřitelnými rozdíly mezi nimi. Výrazy našeho obličeje slouží víc než cokoliv jiného jako univerzální řeč, náš lidský společný dorozumívací prostředek. Při pozorování lidí můžeme rychle rozpoznat, když je někdo překvapený, rozčílený nebo smutný (Navarro, 2017, str. 155).

Abychom mohli porozumět vztahu mezi výrazem obličeje a emociálním stavem člověka, musíme odlišit **12 primárních emocí ve výrazu obličeje** (Vlček, 2004, str. 41):

Štěstí	Neštěstí
Radost	Smutek
Neočekávané překvapení	Splněné očekávání
Klid	Rozčílení
Spokojenost	Nespokojenost
Zájem	Nezájem

Při čtení emocí z obličeje jsou velice důležité oči. Při vyučování vysílají žáci celou řadu zpráv mimickými projevy. Učitel, který tyto zprávy umí přijmout, porozumí žákům lépe (Nelešovská, 2005, str. 49).

1.5.2.2 Řeč očí – oční kontakt (vizika)

O očích se říká, že jsou oknem do duše. Řeč očí patří k nejdůležitějším způsobům sdělování. Abychom mohli této řeči porozumět, musíme vědět, které prvky obsahuje:

- **Zaměření pohledu** – kam je pohled zaměřen, jestli se učitel dívá na studenta a student na učitele.
- **Doba trvání pohledu**.
- **Četnost pohledu** – učitel se dívá na celou třídu a oči se mu zastavují u jednotlivých studentů.
- **Sled pohledů** – sledujeme, na koho se učitel dívá dříve než na někoho druhého (Nelešovská, 2005, str. 47).

1.5.2.3 Kinezika – řeč pohybů

Jde o oblast psychologie, která se zabývá pohyby určitých částí těla. Základní otázkou kinetiky je, kolik základních druhů pohybových sdělení je možné pohyby vyjádřit (Nelešovksá, 2005, str. 51).

1.5.2.4 Gestika – řeč gest

Jedná se o řeč gest – pohybů, které mají výrazně sdělovací účel. Doprovázejí nebo zastupují slovní projevy:

Funkce gest:

- naznačují určitou ideu,
- obrazně naznačují to, co by bylo možné říci slovem, ale je srozumitelnější to ukázat,
- zvyšují názornost řečeného,
- mohou za určitých okolností vyjadřovat pravý opak toho, co je sdělováno slovy (Nelešovská, 2005, str. 52).

Spoustu gest používáme záměrně, ale často se stává, že uděláme gesto, aniž bychom si to uvědomili. Ve vyučovacím procesu v českých školách je možné vidět kulturní vliv formující gesta v nepsaných pravidlech společenského chování a zákony chování v určité skupině. Gesta formují také etnické vlivy. Správné používání gest při vyučování je velmi důležité. Pokud učitel před žáky pouze nečinně stojí, nijak a ničím je nezaujme. To samé ale platí i při nadměrném používání gest (Nelešovská, 2005, str. 53).

1.6 Problémy v pedagogické komunikaci

Pedagogickou komunikaci ovlivňují faktory, jako je osobnost učitele, prostředí a klima třídy, v němž komunikace mezi učitelem a žáky probíhá. Učitel i žák se navzájem ovlivňují. Učitel reaguje na žáka a žák na učitele. Jestli se změní jednání prvního, změní se i jednání druhého (Průcha, 2009, str. 189).

Učitel se může dostat do problematické situace, když si neví rady a situaci nedokáže řešit (Průcha, 2002, str. 71), např. zvládnutí zátěže. Pokud využije veškeré možnosti při řešení problému, a to nepřinese úspěch, začne se stupňovat tlak vůči jeho osobě ze strany žáků. Spousta učitelů tento problém popírá, nechce o něm mluvit veřejně. Problém je to hlavně u začínajících učitelů, kteří přebírají zkušenosti od starších a zkušených učitelů. Zodpovědnost přenáší na žáky, v nichž vidí své nepřátele. Vypjaté situace mohou vést až k tzv. syndromu vyhoření, který se vyznačuje nezvladatelnou krizí v pracovním i osobním životě. Tyto příznaky ale mohou mít i žáci pod vlivem negativního vlivu učitele (Scherer, 2003, str. 174).

Další situace může nastat při komunikaci s problémovým žákem. Vágnerová (1997, str. 5) definuje problémového žáka jako dítě, které se nějakým způsobem liší od přijatých norem. Jeho chování je v přímém rozporu s požadavky, které daná škola po svých žácích požaduje. Vztah učitele a problémového žáka je od počátku obtížně řešitelný, protože tito žáci vyžadují alternativní přístup a pro učitele je tak práce mnohem méně uspokojivá a náročnější. Vágnerová (2001, str. 285–286) **rozlišuje čtyři typy problémových žáků**: žák trpící školním neúspěchem, neklidné dítě, agresivní dítě a žák s citovými problémy. Přístup k těmto žákům vyžaduje od pedagoga různé postupy při práci s nimi. Mezi znaky

problémového chování patří to, že žák není schopen respektovat stanovené normy chování, vychází z narušených sociálních vztahů a jeho nepřiměřené chování se opakuje. Pokud je problémových žáků ve třídě více, můžeme hovořit o problémové třídě. Nejčastěji se v takové třídě učitel potýká s nadměrným hlukem, který znemožňuje další práci nebo ji alespoň výrazně ovlivňuje. Tady je učitelova činnost mnohem obtížnější, protože nejdříve musí zjišťovat, kdo je zdrojem potencionálního problémového chování.

Na motivaci žáků a jejich postoj k učení má zásadní vliv klima třídy. Klima třídy podle Průchy (2005, str. 100) je sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy. Klima ve třídě není stálé. Je to krátkodobý jev, který se mění během dne i během vyučovací hodiny. Jiná je atmosféra ve třídě například před písemnou prací nebo po sdělení, že odpadá poslední vyučovací hodina (Gavora, 2005, str. 165).

Specifickou bariérou v komunikaci je tréma. Je to stav nepříjemného očekávání doprovázený fyziologickými projevy, která se dostavuje před nějakou událostí, například před mluveným projevem. Tento stav zmizí po dotyčné události nebo výkonu. Tréma se dá eliminovat například tím, že se perfektně připravíme na obávanou situaci, usměrníme negativní myšlenky a nahradíme je pozitivními, uvolňujeme svaly atd. (Bednaříková, 2006, str. 62).

1.6.1 Kritika a konflikt

Komunikační proces může narušit více problémů. Je na každém, jak bude tyto problémy řešit. Jedním z takových problémů může být **kritika,** která by měla být konstruktivní. Pokud není, hrozí nebezpečí, že kritizovaný nebude chtít spolupracovat. Když už kritizujeme, měli bychom kritizovat konkrétní činy (Moslerová, 2004, str. 42).

Dalším problémem je konflikt. Konflikt je spor, soupeření, neshoda, nesouhlas, nesrovnalost nebo hádka dvou nebo více osob. Křivohlavý (2002, str. 17) popisuje konflikt jako střetnutí dvou nebo více zcela nebo do určité míry navzájem se vylučujících či protichůdných snah, sil a tendencí. Konflikt může vzniknout se sebou samým, mezi dvěma lidmi nebo skupinou lidí, může vzniknout kvůli rozdílným představám, odlišným postojům, názorům nebo zájmům.

V mezilidských vztazích znamená konflikt střet nebo boj mezi dvěma (či více) lidmi, když jednání jednoho zasahuje do potřeb druhého (Gordon, 2015, str. 188). Zdrojem konfliktů jsou potřeby učitele a žáků, jež jsou ve střetu. Gordon (2015, str. 225) dále uvádí, že řada učitelů nahlíží na spor jako na výhru nebo prohru. Vnímají ho jako zápas a boj o moc. Proto navrhuje při řešení konfliktu metodu, při které žádná strana neprohrává ani nevyhrává. Jejich snahou je společně hledat přijatelné řešení. Obě strany se od začátku do konce propracovávají konfliktem společně, přičemž mezi nimi dochází postupně k různým interakcím. Nejprve dají učitel i žák hlavy dohromady a společně hledají všechna možná řešení, aby poté rozhodly, které z nich je nejvhodnější, přičemž kritériem výběru je to, zda řešení naplňuje potřeby učitele i žáka.

Každý konflikt má vnější a vnitřní stránku. Vnější stránku tvoří souhrn projevů chování, které u žáka můžeme pozorovat, vnitřní stránka zahrnuje skryté prožívání žáka. Rozpory a negativní prožívání žáků vedou k projevům chování, které učitelé označují jako rušivé, nespolupracující, problémové, agresivní. Proto by učitel neměl reagovat na vnější projevy chování žáků, ale snažit se odhalit jejich skryté příčiny. Z tohoto důvodu neexistuje jeden univerzální postup při řešení vzniklých konfliktních situací (Navrátil, Mattioli, 2005, str. 58).

Učitelé velmi často řeší konflikty potlačením negativních projevů žáka, a to formou napomínání, nechávání po škole, zapsáním poznámky nebo snížením známky z chování. Žáci potom díky strachu nebo vytvořenému pocitu viny potlačí tyto negativní projevy chování. Rozpory a negativní vnitřní prožívání však přetrvávají, zvyšují vnitřní napětí, které vyústí opět v konflikt s vyučujícím. Učitelé by měli při řešení konfliktů brát v úvahu jejich důsledky pro budoucnost. Každá konfliktní situace vyjadřuje vztah žáků k učení, učiteli, předmětu a zároveň ho utváří.

1.6.2 Komunikace ve stresu

Ve výchovně-vzdělávacím procesu se může stát, že učitel je přinucen vlivem okolností komunikovat ve stresu. Může se přitom jednat o aktuální stres nebo o dlouhodobé problémy s adaptací na stresové situace.

Vliv stresu přináší v komunikaci řadu problémů. Podle Vybírala (2000, str. 225–235) se **komunikace ve stresu** často vyznačuje zvýšeným tempem, chaotičností, rychlostí úsudku, výraznějším emocionálním zabarvením. Někteří si stresové situace vyrábějí sami, protože bez stresu nemohou pracovat.

2 OSOBNOST UČITELE A JEHO KOMPETENCE

„My sami musíme být tou změnou, kterou chceme vidět ve světě kolem nás.“

Mahátma Gándhí

Osobnost je definována jako celek jedince s jedinečnými psychickými znaky, se svým duševním životem. Obecně se dá říci, že jde o člověka kladně přijímaného, s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností. Osobnost je každý člověk, který si uvědomuje sám sebe (Průcha a kol., 2008, str. 148).

Podle Čápa (1993) je pojem osobnost souhrn a určité uspořádání jednotlivých psychických jevů v každém jedinci a zároveň odlišnost každého jedince od ostatních.

2.1 Osobnost učitele

Jako učitel se označuje člověk, který vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé.

Učitel je rozhodující složkou ve výchovně-vzdělávacím procesu. Je jeho iniciátorem a organizátorem. Řídí a organizuje jak svoji vlastní pedagogickou činnost (zprostředkování vědomostí, dovedností, návyků), tak i činnost žáků, podílí se na výchově žáků a rozvoji jejich osobnosti. Musí připravovat žáky i na to, aby uměli přijímat stále rychlejší změny ve společnosti a dokázali na ně reagovat. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, morální, citový a volní rozvoj vychovávaného (Kantorová, 2008, str. 163).

Na osobnost učitele byly v každé společnosti kladeny určité požadavky.

J. A. Komenský (in Kantorová, 2008, str. 167) je formuloval takto: *„Od učitele se vyžaduje schopnost učit, aby uměl, mohl a chtěl vyučovat, aby sám znal to, čemu má jiné učit, neboť nikdo nemůže vyučovat tomu, co sám málo zná, aby byl didaktikem a dovedl mít trpělivost s nevědomými, kdežto nevědomost samu mocně zahánět, aby k tomu, co sám zná a dovede, také chtěl vyučovat, aby horlivě a bedlivě usiloval dopomoci jiným ke světlu, kterému se těší sám“*.

Podle Libuše Podlahové (2004, str. 223) je učitel rádcem při volbě vzdělávací cesty, hledačem dobrých vlastností, pěstitelem speciálních schopností, tvůrcem-umělcem pracujícím na formování kreativních schopností dítěte, budovatelem

soustavy poznatků, poradcem a přítelem, znalcem duševního života dětí, oporou dětí, prostředníkem dialogu mezi generacemi, nositelem obecných morálních a kulturních hodnot, stabilizovanou, vyrovnanou a zkušenou osobností.

Na učitele jsou kladeny velké požadavky a je pro něho důležitý společenský, kulturní, politický přehled a samozřejmě to, aby rozuměl svému oboru. Učitel by měl být psychicky vyrovnaný a měl by oplývat výbornými komunikačními dovednostmi.

Věda, která se zabývá osobností učitele, se nazývá pedeutologie a ta uplatňuje dva přístupy, normativní a analytický. Normativní přístup určuje, jaký má být učitel, aby byl ve své profesi úspěšný. Cílem analytického přístupu je zjistit, jací konkrétní učitelé jsou a jaké jsou jejich reálné vlastnosti. Pro osobnost učitele jsou důležité: psychická odolnost, adaptabilita a adjustabilita (schopnost různorodého řešení situací), schopnost osvojovat si nové poznatky, sociální empatie a komunikativnost (Dytrtová, Krhutová, 2009. str. 15).

Sebelepší metodický systém a moderní učebnice nenahradí osobní příklad učitele, jeho nasazení a nadšení. Jeho kouzlo osobnosti. Vše závisí na jeho vůli, schopnostech a profesionalitě. Učitel je především člověk. Se starostmi i radostmi, s problémy osobních vztahů a rodiny, bydlení a ekonomických podmínek, zdraví a nemoci, s množstvím úkolů a časového stresu, změn a nároků. Tyto zátěže se kombinují se zátěží náročného učitelského povolání. Skutečnost, do jaké míry učitel tyto problémy zvládá, ovlivňuje jeho emoční stav a chování k lidem, emoční klima ve třídě i ve vlastní rodině a v osobních vztazích (Čáp, 1993, str. 384).

Jednotliví učitelé přistupují odlišně k vlastní učitelské profesi. Tím také různě ovlivňují postoj ke vzdělání a motivaci svých žáků. Aby učitel své žáky zaujal, měl by sám mít kladný postoj k tomu, co vyučuje. Takový učitel vidí smysl a radost v tom, co dělá, a je si vědom spojení reálného světa s pedagogickou činností. Motivující a motivovaný učitel snáze dosáhne zapálení žáka pro věc.

Čáp (1993, str. 187) zdůrazňuje orientaci učitele na naději na úspěch jako pozitivní součást motivace, oproti strachu z neúspěchu. Nevhodným příkladem se může stát učitel bez nadšení nebo učitel vyhořelý. Motivace k volbě pedagogické profese může zahrnovat potřeby porozumění, pomoci druhým, uspokojení

z dosažení cíle, jímž je pomoc žákům v dosažení vzdělání, v rozvinutí jejich schopností a charakterové zralosti (Čáp, 1993, str. 266).

2.2 Profesní schopnosti učitele

Profesní schopnosti učitele tvoří otevřený systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah profese ve znalostech, zkušenostech, postojích a osobnostních předpokladech, které jsou vzájemně provázané chápané uceleně. Profesní schopnosti učitele se vytvářejí celoživotním vzděláváním, zkušenostmi (učitelskou praxí), vlivem profesionálního prostředí (působením učitelského sboru a vedení školy), reflexí výchovné a vzdělávací reality (aktivním přizpůsobením se změnám ve školství) a sebereflexí, sebepoznáním (Kantorová, Grecmanová, 2008, str. 173–174).

Schopnosti i dovednosti jsou předpoklady ke správnému vykonávání činností. Učitel nemůže při své práci postupovat jen podle postupů jiných kolegů, ale musí uplatňovat i svoje zkušenosti s přihlédnutím k individuálním schopnostem svých žáků, jejich věku, a také k individualitě a svým schopnostem (Čáp, 1993, str. 266).

2.3 Komunikativní dovednosti učitele

Komunikativní dovednosti učitele pomáhají vyjádřit poznatky srozumitelně a takovým způsobem, aby žáci rozuměli. Především začínající učitel nedovede odhadnout přiměřenou formu a množství sdělení (Šimoník, 1995, str. 34). Jejich jazykový projev nebývá často logický, termínově správný, návazný a přiměřený. Požadavky na žáky jsou obecné a stručné, pro žáky nejasné. Důležitá je také srozumitelnost učitelova projevu spojená s neverbálním výrazem. Podle Čápa (1993, str. 327) mají také význam estetické předpoklady učitele, práce s tabulí, uspořádání třídy nebo úprava učitelova zevnějšku.

Při interakci učitel – žák (žáci) vzniká ve třídě komunikační klima, jehož kvalita je ovlivněna aktivitou žáků, jejich zapojováním do práce. Prostředí s kvalitním komunikačním klimatem je pro žáky motivující. Ale pro učitele také. Učitel v takovém prostředí získává poučení o chybách ve vyjadřování žáků, o jejich

představách. Okamžitou zpětnou vazbou je ústní komunikace ve třídě. Základním cílem při komunikaci ve škole je žáky něco naučit, ale komunikace může sloužit jako prostředek k objevování, upřesňování, procvičování nebo hodnocení (Novotná, 2010).

K výkonu učitelské profese je nutná nejen profesní kvalifikace, dovednosti, ale také zvláštní osobní vztah, hluboká vnitřní zainteresovanost. Tato profese je zaměřená na člověka, je velmi náročná na specializovanou přípravu a na osobní předpoklady, protože ovlivňuje myšlení a jednání druhých. Učitel se při svém rozhodování opírá o obecné poznání, o sebe, své mravní zásady a svoji vůli a schopnosti sebereflexe.

3 HUMOR V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI

Humor je nedílnou součástí každodenního života. Každý ho vnímá jinak. Šeďová (2013, str. 21–22) říká, že zdravé dávkování humoru může mít motivační efekt pro výuku a zapamatování si klíčových věcí, protože vtip přitahuje pozornost. Humor ke škole a k vyučování neodmyslitelně patří. Přítomnost humoru ve škole odvádí napětí a pomáhá zachovat školu v té podobě, v jaké ji známe.

3.1 Vymezení pojmu humor

Humor můžeme v původním významu chápat jako povahu člověka, jeho přirozenost, výrazovost a projev (Borecký, 2005, str. 148), jako něco, co vypovídá o stavu naší mysli, povahy a aktuálního rozpoložení. Humor je slovo, které vnímáme jako něco zábavného. Něco, co nás rozesměje. Podle Hartla (1993, str. 65) je humor citový stav vyvolaný komickou myšlenkou, nápadem nebo situací.

Humor je druh emoce, schopnost člověka, věci nebo situace vzbudit pocit pobavení v jiném člověku a souhrn způsobů, jak toto pobavení a veselí, často provázené smíchem, vyvolat. Je to vědomá tvůrčí činnost. To, že někdo upadne, není humor. Humorem se to stává až zábavným popisem.

Podle Mareše a Křivohlavého (1995, str. 159) uvádí většina žáků, ale i učitelů, že chtějí, aby škola nebyla jen místem nudných setkávání, ale i místem, kde se cítí dobře, a kde může být i veselo. Místem, kde je humor a smích. Žáci ve škole se málo smějí, humor a pohoda se vytrácí, smějí se spíše někomu, kdo něco nezvládnul nebo popletl. Humor může odbourat strach ze školního prostředí, může být inspirací pro učitele, jak zvládnout vyučovací hodinu. Humor napomáhá žákům lépe si zapamatovat učivo.

Pokud učitel umí využít humor ve výuce, může tak žákům spravit náladu, uvolnit napětí a pomoct překonat únavu (Dařílek, 1998, str. 80). Humor ve výuce plní několik funkcí, a to funkci **sociální, psychologickou a posilující**.

Sociální funkce humoru je to, jakou funkci plní humor ve skupině lidí. Jedná se o určení pravidel a chování určité skupiny. Je vstupenkou do skupiny, protože společný smích znamená i společné emocionální zážitky (Šeďová, 2013, str. 27).

Psychologická funkce vyžaduje, aby účastníci reagovali na učivo, na dění ve škole i mimo školu, aby byli aktivní. **Posilující nebo tlumící funkce**: humor posilující nebo rozšiřující vzniká při hledání neobvyklých souvislostí, při spontánních činnostech (Mareš, Křivohlavý, 1995, str. 162).

Humor ve vyučování nutí učitele i žáky tvořivě reagovat, vnímat kouzlo okamžiku. Vede k vychutnávání okamžiků hned, ne až za chvíli. Potvrzuje, že účastníci pedagogické komunikace jsou tvořiví a svobodní (Mareš, Křivohlavý, 1995, str. 210).

3.2 Žákovský humor

Žáci se nejčastěji smějí sobě navzájem, spolužákovi, kterému se něco nepovedlo, komickému učiteli, žákovi, který se předvádí (Šeďová, 2013, str. 81).

Velice oblíbenou činností je vymýšlení přezdívek, ať už pro učitele nebo pro spolužáky. Přezdívky pro učitele jsou vždy obohacením školního života. Vznikají na základě tělesných proporcí učitele nebo podle jeho chování (Šeďová, 2013, str. 73). Rozesmávat své spolužáky může komický žák, tzv. šašek třídy, který se ničeho nebojí a spolužáky nikdy nezklame. Velkou skupinu tvoří žáci navzájem se škádlící. Provádějí různé naschvály, vymýšlí si směšné situace. Tím narušují průběh vyučovací hodiny (Šeďová, 2013, str. 84).

U žáků závisí oceňování humoru, jeho pochopení i produkce na věku, sociální kompetenci, kognitivních schopnostech, školní úspěšnosti a postavení ve třídě. Žáci vývojově opoždění a žáci s poruchami učení jsou méně senzitivní k humorným situacím (Mareš, Křivohlavý, 1995, str. 176).

3.3 Humor mezi učiteli

Učitelé jsou terčem největšího posměchu, především mezi žáky. Platí to ale i naopak. Pro učitele jsou hlavními aktéry humorného života ve škole právě žáci. Žáci se nejčastěji přeříkávají, pletou fakta, jejich verbální produkce je chybná (Mareš, Křivohlavý, 1995, str. 168).

Humor užívají častěji učitelé zkušenější. V rámci učebních výsledků žáků na ně humor působí nepřímo, zlepšuje atmosféru vyučovací hodiny, zmenšuje psychologickou vzdálenost mezi učitelem a žáky, zlepšuje vztahy, soudržnost třídy a zlepšuje průběh výuky. Zvyšuje motivaci žáků a zapamatování učiva.

Učitelé využívají humoru ve vyučování z několika důvodů. Ač už chtějí navodit ve třídě větší pocit pohody či uvolnění, nebo chtějí vzbudit jejich respekt a pozornost. Hodina se pak stává méně formální, je zábavnější a pro žáky příjemnější (Kuiper, 2010).

3.4 Humor při mimoškolních aktivitách

Mimotřídní aktivity jsou aktivity mimo vyučování, mimo třídu, mimo školu. Vztahy mezi učitelem a žáky jsou méně formální. Školy pořádají souběžně s výukou různé aktivity pro žáky, jednorázové akce, soutěže, výlety, zájezdy nebo exkurze.

Pedagogická komunikace probíhá ve výchovně – vzdělávacím procesu, protože je jeho podstatou. Probíhá jinak při vyučování a jinak mimo vyučování. Součástí komunikace mezi učitelem a žáky může být i humor. Zlepšuje atmosféru, uvolňuje vztahy, je i motivem k jednotlivým činnostem. Toto platí za předpokladu, že je humor příjemný všem (Kalhous a Obst, 2009, str. 159). Spolupráce školy a žáků je neméně důležitá pro vytváření pozitivního školního klimatu a pro sbližování žáků se školou.

Šeďová (2013, str. 97) uvádí, že výlety a podobné akce jsou pro žáky i učitele příležitostí, jak přejít na humorný způsob komunikace. Tyto výjimečné situace opravňují učitele i žáky k tomu, udělat nějaký vtip, který by si jinak nedovolili, např. vtip s aprílem, což je den chytáků.

4 EMOCE V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI

Ve školním prostředí hrají emoce důležitou roli. Emocionální vztahy vznikají jak mezi žáky a učiteli, tak i mezi vztahy k učivu, předmětům a celkově k učení. Emoce mohou proces vyučování usnadnit nebo oslabit. Mohou se stát vnitřními motivujícími podmínkami.

4.1 Vymezení pojmu emoce

Emoce jsou velmi subjektivní jevy. Přiblížit se emočnímu prožitku druhého člověka je velice obtížné. O to složitější je stanovit hranici, kdy se emoce stávají problematickými, a kdy bychom měli hovořit o emočních problémech. Emoce mohou být dobrými sluhy a zlými pány. Už od dob Platonových se nejvýznamnější myslitelé své doby snažili najít recept na to, jak své emoce ovládnout a zkrotit tak, aby sloužily našemu dobru (Stuchlíková a kol., 2005, str. 15).

Emoce zná každý ze své zkušenosti. Slovy jsou jen těžko popsatelné. **Základních typů emocí existuje osm**. Patří k nim radost, důvěra, překvapení, očekávání, strach, vztek, smutek a znechucení (Hartl, 2004, str. 58).

Smutek je stav nálady, je opakem radosti. Je to reakce na událost, která se nás nějak dotýká, např. křivda, nevděk. Je to reakce na něco, co bylo ztraceno (Nakonečný, 2012, str. 329). Další formou emocí je **strach** jako reakce na hrozící nebezpečí. Je to nejsložitější emoce, která může být nakažlivá, rychle se šíří na základě komunikace. Je to úniková reakce a obrana před nebezpečím (Nakonečný, 2012, str. 334). **Radost** je touha po spokojenosti a blahu. Je to příjemný pocit spojený s úspěchem (Nakonečný, 2012, str. 320). Porozumění emocím zvyšuje umění je usměrňovat.

Podle Mareše a Křivohlavého (1995, str. 12) patří mezi základní charakteristiky emocí **intenzita, trvání, polarita a vztažnost k vnějším nebo vnitřním podnětům.**

Intenzita bývá odlišná u nálad, kde je obvykle slabší. U citů i citových vztahů naopak velmi kolísá od mírných až po velmi silné. Další charakteristikou emocí je jejich **polarita**, kdy **většina emočních prožitků má svůj protiklad**, což je libost a nelibost. Nelibost prožitek času zpomaluje, libost prožitek času urychluje.

Trvání je další charakteristikou emocí. Trvání prožitků lze měřit po dobu několika sekund až po celé roky.

Obrázek 3 Emoce v obličeji člověka (Ekman, 2015, online)

Podle Mareše a Křivohlavého (1995, str. 12) jsou city obvykle vyvolány určitými podněty, nebo mají svůj předmět. City jsou kratší než nálady. **Nálady bývají běžně bezpředmětné, krátkodobé, málo intenzivní**. Emoce zastávají v psychickém dění člověka několik funkcí, které jsou ve velmi těsném vztahu k základním lidským motivům. Podporují chování, jež směřuje k jejich uspokojení, působí jako vnitřní pobídky, které vyvolávají motivované chování**. Emoce také regulují úroveň fyziologické aktivity**, v organismu plní signální funkci a také hrají roli zpětné vazby. Člověk se od mládí učí rozpoznávat a rozumět mimoslovním citovým projevům ostatních. Mimoslovními projevy se žáci snaží ovlivnit psychologický projev posluchače (zakrýt negativní emocionální složky, vyzdvihnout pozitivní). Uplatňují se přitom všechny složky mimoverbální komunikace.

Emoce zná každý člověk a denně je prožívá. Jejich definice však není jednoznačná. Z hlediska významu se dá pojem emoce ztotožnit s pojmem cit. Emoce vyjadřují vztah člověka k sobě samému i k okolnímu světu. Jsou bezprostředním ukazatelem způsobu, jakým člověk tuto skutečnost přijímá. Projevují se subjektivním hodnocením reality, který se liší od racionálního posuzování. Emoce jsou velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je velká citlivost a proměnlivost. Citlivost může proměňovat hodnocení situace bez zjevných příčin, proměnlivost znamená, že se emoce projevuje v mnoha formách, např. smutek nebo láska (Stuchlíková, 2005, str. 11).

4.2 Vznik emocí

Podle Nakonečeného (2000, str. 100) emoce vznikají spontánně, nemůžeme je uměle vyvolat. Můžeme si však navodit vzpomínku, a tak si vyvolat příslušné emoce. Člověk se chová tak, aby dosáhl určitého účinku svého chování a navodil si tímto určité emoce. Emoce tímto představují cíle našeho chování. Jsou reakcí na vnější podněty nebo vnitřní stavy. Významný podíl na vzniku a formování emocí má taktéž mozek. Švancara (2003, str. 35) řekl, že emoce byly ve třicátých letech chápány jako pseudoproblém. V současnosti je emocím přikládána stejná vážnost jako ostatním.

James-Langova teorie říká, že po podnětu nastane nejdříve fyziologická změna, kterou nějak interpretujeme, a na jejím základě vzniká emoce. **Lazarusova teorie** říká, že po podnětu přichází nejdřív myšlení, a na základě výsledku myšlení vzniká současně emoce a fyziologická změna. **Cannon-Bardova** teorie tvrdí, že po podnětu následně a současně vznikají fyziologické změny a emoce, ale nenastává rozumové vyhodnocení (Lidské emoce, [online]).

4.3 Zdroj emocí

Bádání o emocích nastartovali fyziolog Walter B. Cannon a psycholog William James svými protichůdnými teoriemi. Cannon, objevitel **poplachové fáze stresu** (reakce našeho organizmu na nadměrnou zátěž) a tvůrce sousloví fight or flight (boj nebo útěk) říká, **že emoce přichází jako první a po ní se objeví tělesné reakce** (Paulík, 2017). James prohlašuje, že první odpovědí na neznámý či dokonce ohrožující podnět je tělesná reakce a emoce se vynoří jako její důsledek (Honzák, 2010, [online]).

Ke stresové reakci dochází při setkání organizmu se stresorem. Jedná se o reakci, ve které dochází k mobilizaci energie potřebné pro následnou reakci.

Selye (in Špatenková, 2004, str. 18) popsal tři fáze reakce na stres:

- **Poplachová fáze**, kdy v těle dochází ke stavu pohotovosti, organizmus se připravuje na boj nebo útěk, vyplavuje se hormon adrenalin a další stresové hormony, srdce pracuje rychleji, dochází ke třesu rukou.
- **Fáze rezistence**, kdy se organizmus snaží s momentální zátěžovou situací vyrovnat. Projevy z první fáze se uklidňují, jedinec si buduje obranné mechanizmy.
- **Fáze vyčerpání**, kdy obranné mechanizmy opadají, jedinec není schopen normálně fungovat. Následkem toho může dojít ke vzniku onemocnění.

Obrázek 4 Údiv v obličeji malého chlapce (Aubrechtova, 2018, online)

Podle Praška a Praškové (2001, str. 15–16) existují pouze dvě fáze, a to **poplachové reakce a stresové reakce** jako adaptační syndrom. **Údiv nebo překvapení**, zdroj všech dalších emocí, je reakcí na pocit něčeho nového. Nesouladu mezi očekáváním, zvykem a jinou skutečností. Údiv se projeví výraznou aktivací organizmu zaměřenou na předmět zájmu a částečným útlumem jiných aktivit.

4.4 Klasifikace emocí

Existuje řada emocí, jako je hněv, zlost, strach, láska, smutek, naděje, zoufalství, radost, lítost, odpor, nuda, překvapení, nenávist, ostuda, rozpaky. Emoce můžeme rozdělit podle toho, jaký pocit v nás vyvolávají, podle délky jejich trvání a kvality. Dalším hlediskem je dělení na emoční reakce, stavy a vztahy. **Emoce dělíme podle délky trvání** na afekty, nálady a dlouhodobé citové (emoční) vztahy. Afekty jsou intenzivní a prudké emoční reakce, vyznačují se rychlým vznikem, silným průběhem, krátkým trváním a nedostatkem kontroly jednání. Dohází při nich k rychlému vybití. Nálady vyjadřují trvalejší emoční reakce. Vyznačují se malou intenzitou a delším trváním, ovlivňují pozornost, paměť, myšlení, chování, zájmy a postoje. Dlouhodobé citové vztahy, jako např. vášně nebo láska, jsou trvalé a jsou zaměřeny na určitou osobu, věc nebo zvíře, sport, koníček apod. **Emoce dělíme také podle kvality** na nižší emoce (radost, smutek, hněv) a vyšší (intelektuální, estetické). Emoce hodnotí a radí, že tohle je dobré nebo tamto je špatné (Lidské emoce, [online]).

4.4.1 Pozitivní emoce a negativní emoce

Emoce souvisí jak k úspěchem, tak i neúspěchem. Jestliže je člověk úspěšný, pociťuje štěstí a radost, pokud však je neúspěšný pociťuje nenávist. Mnoha dětem komplikuje život ve škole právě vyrovnávání se s neúspěchem, kdy následkem může být agresivita nebo deprese. Pokud jsme naladěni pozitivně, cítíme, že máme mnoho energie, jsme plni optimismu a problémy se nám zdají nepodstatné. Pozitivní a negativní emoce ovlivňují naše poznávací procesy, což jsou procesy, které nevyžadují soustředěnou pozornost, ale i procesy, které se bez pozornosti neobejdou. Používání pozitivních emocí nás vede k odložení automatického chování. Pozitivní emoce, jako jsou spokojenost, radost, zájem, láska, štěstí vytváří individuální osobní zdroje – od fyzických, přes intelektuální až k sociálním, které jsou stabilní. Pozitivní emoce, i když jsou krátké, pomáhají zvládat kognitivní úkoly, rozšiřují zaměření činností a jednání. Spoluvytváří sociální interakci, ale i přátelství a rodinné vazby. Negativní emoce omezují momentální myšlenkové pochody člověka (Stuchlíková, 2005, str. 105–106).

V dnešním českém školství je emocí více než dost. Bohužel ne těch správných. Nezastupitelné místo ve výuce mají pozitivní emoce, které jsou spojeny se silným emocionálním zážitkem. Ty si pamatujeme celý život. V běžném životě se tyto zážitky propojí s nějakým negativním prožitkem a naše paměť začne pracovat jiným způsobem. Abychom mohli dobře a plně žít, potřebujeme znát sebe a své citové prožívání.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 DEFINICE ZKOUMANÉHO PROBLÉMU

Humor a emoce v pedagogické komunikaci si získávají stále značnější pozornost, a to nejen ze strany učitelů, ale také ze strany žáků a rodičů. Domnívám se, že právě emoce i humor ve výuce mohou přinést řadu pozitiv, ale i negativ. Mezi pozitiva řadím například pomoc žákům si lépe zapamatovat probírané učivo či udržet déle pozornost při vyučování, a tím zlepšit celkovou kázeň i klima ve třídě. Jako zásadní negativum shledávám pak možnost jakéhosi ponížení učitele nebo žáka za použití společensky nepřiměřeného humoru.

5.1 Hlavní cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce je zjistit na základě nezúčastněného, kvalitativního a krátkodobého pozorování, zda učitel při pedagogické komunikaci s žáky na střední škole používá pro výklad látky nebo definic humor s emocionálním nábojem, zda humor do komunikace zařazuje, popřípadě zda se v komunikaci a krizových situacích objevují emoce. Důležitou kapitolou je to, zda je humor a emoce při vyučování používán a jestli je přítomnost těchto veličin důležitá pro učitele a žáky.

V praktické části bakalářské práce budu vycházet z těchto **výzkumných předpokladů:**

1) Žák lépe udrží pozornost v případě, kdy je při prezentaci učiva zapojen humor.
2) Předpokládáme, že třídní atmosféra je kladně/negativně ovlivněna emocionálním přístupem učitele.
3) Učitel, který sám využívá humor při komunikaci, je také nakloněn žákovskému humoru.
4) Učitel dokáže ovládat své negativní emoce vůči žákovi.

5.2 Metoda výzkumného šetření – kvalitativní pozorování

Výzkumné šetření jsem uskutečňoval na střední škole za pomocí metody krátkodobého nezúčastněného a kvalitativního pozorování. Metodu pozorování můžeme podle autorů Průcha, Walterová a Mareš (2003, str. 181–184) chápat jako záměrné a plánovité sledování smyslově vnímatelných jevů.

Během svého výzkumného šetření používám metodu krátkodobého, nezúčastněného, kvalitativního pozorování, které spočívá v tom, že se pozorovatel pohybuje v terénu, kde se vyskytují jevy, které pozoruje. Pozorovatel je přímým účastníkem děje a získává bezprostřední zkušenost, která mu může pomoci lépe pochopit a popsat pozorované jevy (Miovský, 2006, str. 17).

V literatuře se často uvádí, že dobré pedagogické pozorování obnáší čtyři nejpodstatnější požadavky, které by mělo pozorování splňovat. Výzkumník by si měl řádně specifikovat **objekt pozorování**, tedy to, co se má vlastně pozorovat, dále by měla být splněna **zaměřenost pozorování na cíl**, tedy co je třeba zjistit; výzkum by měl mít určitou **organizovanost,** a konečně by měl být pořízen přesný **záznam pozorování**.

Pelikán (2007, str. 208–210) uvádí, že u této metody se vyskytuje zvýšená míra subjektivity, která se projevuje v okolnostech vnímání člověka v určité situaci a individuálním zpracováním informací. Jestliže požadujeme, aby byla výzkumná metoda pozorování co nejefektivnější a její výsledky byly spolehlivé a přesné, musí být také co možná nejvíce objektivní.

5.3 Pozorované jevy

K realizaci výzkumného šetření byla použita metoda nezúčastněného, krátkodobého, kvalitativního pozorování.

Abych z části omezil subjektivitu pozorování, vypracoval jsem za pomocí nastudovaných odborných publikací pozorovací arch, ve kterém blíže charakterizuji veškeré mnou pozorované jevy, mezi které patří například adekvátnost humoru, emocionalita učitele a žáka, zvládání emocí, reakce na humor žáků apod.

Nejvíce informací jsem získal od autorů Miovský, Gávora a Švaříček, kteří se zabývají kvalitativními metodami.

K vytvoření pozorovacího archu jsem nejprve provedl počáteční pozorování, při kterém jsem se seznámil s potenciálními pozorovanými faktory a objekty pozorování. Abych co nejvíce snížil počet rušivých faktorů, zamezil jsem využívání technických prostředků, jako je například videokamera, záznamník či mobilní telefon s diktafonem.

Výzkumným vzorkem byli mnou vybraní třídní učitelé 1. ročníku působící na střední škole, bez přihlédnutí k délce jejich učitelské praxe, věku, pohlaví či aprobace. Celkem byli pozorováni 4 učitelé, každý v celkové délce 2 vyučovacích hodin.

Tabulka 1 Charakteristika pozorovaných respondentů

Respondent	**Délka pedagogické praxe (v letech)**	**Vyučovaný předmět**	**Pohlaví**
č. 1	25	Český jazyk a literatura	Muž
č. 2	22	Účetnictví a daně	Žena
č. 3	32	Filozofie a občanská nauka	Muž
č. 4	19	Informatika	Muž

Respondent č. 1:

Učitel pracuje s žáky více jak dvacet pět let, a za tu dobu získal bohaté zkušenosti. Pravidelně se s žáky zúčastňuje literárních soutěží po celé České republice, například literární soutěž Den Země a Náš Svět. S vybranými žáky se na tyto soutěže společně připravuje. V jeho třídě jsem pozoroval využívání emocí a humoru v komunikaci s žáky v předmětu Český jazyk a literatura.

Respondent č. 2:

Učitelka vyučuje tento předmět několik let. Účetnictví a daním hodně rozumí, neboť se v tomto oboru sama vzdělává i ve svém volném čase. Zároveň na střední škole zastává funkci finančního poradce pro školní záležitosti. V její třídě jsem pozoroval využívání emocí a humoru v komunikaci s žáky v předmětu základy účetnictví.

Respondent č. 3:

Pro tohoto učitele je charakteristický autoritativní přístup k žákům. Učitel pracuje na této škole od ukončení svých studií na vysoké škole. Po dobu vyučování získal nespočet zkušeností, které dále předává svým žákům. Mezi jeho vyučovací předměty patří také tělesná výchova.

Respondent č. 4

Učitel má bohaté pedagogické zkušenosti zaměřené zejména na informační technologie. Mezi jeho zájmy patří fotografování, a vše, co se týká úprav fotografií, počítačový software a hardware. Na škole vede kroužek základů fotografie a editování, a také tvorbu jednoduchých webových stránek.

5.3.1 Záznamový arch pozorování

V záznamovém pozorovacím archu jsem si na základě počátečního pozorování stanovil několik faktorů, které jsem při pozorování učitelů a žáků sledoval. Mezi faktory jsem zařadil také prvky verbální a neverbální řeči, třídní klima a přístup k žákům. K zaznamenání projevu jsem pro každou sledovanou podkategorií využil stupnici v rozmezí hodnot 1–5, dichotomické otázky (Ano/Ne) a výběrové odpovědi z předem stanovených položek.

Příklad: 1 = učitel používá humor ve větší míře; 5 = učitel humor nepoužívá.

6 POZOROVÁNÍ – ANALÝZA VÝSLEDKŮ

Výzkumnou metodou, kterou jsem zvolil pro bakalářskou práci, je nezúčastněné, krátkodobé a kvalitativní pozorování.

Sledoval jsem celkem 4 třídní učitele 1. ročníků ze střední školy, které jsem vybíral náhodně a bez přihlédnutí k délce jejich učitelské praxe, věku, pohlaví či aprobace. Učitelé jsem pozoroval v celkové délce 2 vyučovacích hodin v kmenových třídách, které měly 28 žáků ve věkovém rozmezí 15-17 let. Pro zápis jsem využil vlastní záznamový arch.

Jak jsem zmínil na začátku výzkumného šetření, vycházím z výzkumných předpokladů, které jsem si předem stanovil, a také z výsledků nashromážděných z pozorovacího záznamového archu v průběhu pozorování. V následující podkapitole se budu snažit tyto výzkumné předpoklady potvrdit nebo vyvrátit.

6.1 Vlastní pozorování

Průběh vyučování u respondenta č. 1:

Učitel vešel do třídy, žáky nahlas pozdravil a požádal je, aby se posadili. Zjistil absenci a poté žákům vysvětlil, co budou v hodině českého jazyka probírat. Učitel se tvářil velice příjemně, přivítal i mě a následně mě představil žákům. Probíraným tématem ve vyučovací hodině byla synonyma. Učitel žákům srozumitelně a klidně vysvětloval zadané téma, když viděl, že se někteří žáci na učivo nesoustředí, proložil výklad vtipnou poznámkou tak, že uvedl některá synonyma v odlehčené formě, což žáky pobavilo a zároveň přitáhlo zpět jejich pozornost k učivu. Zjistil jsem, že učitel své práci rozumí a umí žákům za pomocí humoru a emocí vysvětlit i složitější učivo.

Druhá vyučovací hodina byla hodina literatury. Příchod učitele do třídy byl opět velice vřelý. Učitel vstoupil do třídy s úsměvem. Žákům oznámil, že v hodině se budou zabývat rozborem maturitní povinné četby. Upozornil také třídu, že bude vybírat zájemce k účasti na literární soutěži. Některé žáky toto téma nezajímalo, proto začali ztrácet pozornost, a to tím, že se mezi sebou začali bavit, pozorovat dění venku a sledovali i mě. Protože si učitel všiml nezájmu žáků, přerušil výklad a jednoho z vyrušujících vyvolal k tabuli a zeptal se ho, co naposledy četl. Všichni

žáci zpozorněli a začali se smát. Učitel na smích žáků reagoval sice s úsměvem, ale s otázkou, co třídě přijde na tom směšné. Natož spolusedící vyvolaného žáka reagoval tím, že se postavil a za celou třídu odpověděl, že jejich vyvolaný spolužák v životě nečetl nikdy nic jiného, než sportovní tabulky nebo návody k obsluze. K čemuž se začal smát i učitel. Touto humornou vsuvkou vyučovací hodina skončila.

Průběh vyučování u respondenta č. 2:

Učitelka při vstupu do třídy nahlas pozdravila a rukou pokynula, aby se žáci uklidnili a posadili se na svá místa. V první vyučovací hodině psali žáci písemný test z účetnictví a daňové soustavy. Žáci byli na test předem připraveni, takže je to nepřekvapilo. Učitelka rozdala žákům zadání písemného testu. Mně dala také jeden, protože jsem na této škole studoval, a již to ji bylo směšné. Po sesbírání testů žákům oznámila, že tento test nebude klasifikovat. Tím všechny žáky ve třídě viditelně potěšila. Ve druhé vyučovací hodině společně test všichni opravovali a navzájem problematiku testových otázek řešili. Z toho bylo dobře vidět, že učitelka byla kladně (positivně) emočně naladěna.

Průběh vyučování u respondenta č. 3:

Učitel i přes své několikaleté pedagogické zkušenosti a hluboké znalosti v oblasti filozofie, sociologie a občanské nauky působil již při vstupu do třídy velice přísně a nepřístupně. Učitel s žáky moc nemluvil, pouze gesty ukázal, ať se posadí, a začal vysvětlovat (nebo spíše přednášet) nové učivo. Problematice rozuměl, ale ve svém výkladu používal hodně odborných a latinských slov a výrazů, které se sice snažil vysvětlit, ale pro někoho, kdo se s tématem potkal poprvé, bylo vysvětlení nedostačující. To jsem posoudil z toho, jak se žáci začali na sebe dívat. Po prezentaci nového učiva žákům vysvětlil, že v další hodině si zopakují dnešní probíranou látku a z hodiny odešel.

Další vyučovací hodina začínala stejně. Učitel beze slova udělal zápis do třídní knihy, a ihned začal se zkoušením, a to formou krátkých otázek, které položil náhodně vybraným žákům ze třídy. Znalosti žáků neklasifikoval, protože šlo o nové učivo, ale zpozoroval jsem, že s výkony žáků není spokojený.

Dával to najevo výrazem ve tváři. Po ukončení hodiny odešel. Na základě mého pozorování musím konstatovat, že tento respondent ve svých hodinách humor moc často nepoužíval. Zapojoval spíše negativní emoce.

Vyučovací hodina respondenta č. 4:

Učitel po vstupu do učebny informačních technologií nahlas pozdravil, představil mě žákům a stručně vysvětlil, proč jsem v jejich hodinách. Žáci mě pozdravili a vzápětí se začali zabývat učivem. Žáci měli zapnuté počítače, seděli na svých místech a čekali na zadání od učitele. Z jejich výrazů ve tváři bylo vidět, že žáky tento předmět baví a že je zajímá. I na výrazu učitele bylo poznat, že je s chováním svých žáků spokojený.

6.2 Analýza výzkumného šetření a diskuze

Výzkumný předpoklad č. 1:

„Žák lépe udrží pozornost v případě, kdy je při prezentaci učiva zapojen humor.“

Z výsledku mého pozorování můžu konstatovat, že mnou zkoumaný výzkumný vzorek respondentů využíval při vysvětlování nového nebo těžšího učiva ve větší míře humor, který souvisel s probíranou látkou. Učitel tím nejen pomáhal žákům si lépe zafixovat učivo, ale zároveň si vždy za použití humoru získal pozornost celé třídy, za což si zároveň získal obdiv u žáků. Pozornost si získal i u těch žáků, kteří seděli v zadních lavicích a nemohli tak být v bezprostřední blízkosti učitele. Tento jev jsem nejčastěji zaznamenal u respondenta č. 2 a 4, nejméně pak u respondenta č. 1 a 3. Jakmile začal učitel s výkladem nové látky a zjistil, že žáci v zadních lavicích od katedry nedávají pozor, probírané učivo doplnil humorným výkladem, a tím si získal jejich zájem o učivo.

Musím konstatovat, že učitel využívající humor při své komunikaci s žákem vytvářel pozitivní atmosféru třídy. To považuji za velmi důležitý aspekt pedagogické komunikace.

Výzkumný předpoklad č. 2:

„Předpokládáme, že třídní atmosféra je kladně/negativně ovlivněna emocionálním přístupem učitele.“

Na základě pozorování musím konstatovat, že třídní atmosféra je ovlivněna již při vstupu třídního učitele do třídy, zejména se jedná o to, zda učitel přijde do třídy včas (nebo později), jak se tváří (jestli se usmívá nebo působí přísně), zda pozdraví třídu či jen pokyne rukou. Z výrazů žáků je možno zpozorovat, jak bude asi hodina probíhat. U respondenta č.1, 2 a 4 bylo ihned po vstupu jasné, že zde panuje pozitivní třídní atmosféra, protože učitel přišel s úsměvem, třídu nahlas pozdravil a požádal je, aby se usadili do svých lavic. U respondenta č. 3 bylo patrné napětí, a to již při vstupu do třídy, tím, že nepozdravil, na třídu se ani nepodíval a zasedl za katedru. Žáci okamžitě zbystřili, začali se na sebe dívat a dali si pohledem vzájemně najevo, že učitel není kladně naladěn. Zde jsme pozorovali, že atmosféra ve třídě byla po celou dobu vyučování velmi napjatá.

Musím konstatovat, že třídní atmosféru ovlivňuje kladně nebo negativně emocionální přístup učitele.

Výzkumný předpoklad č. 3:

„Učitel, který sám využívá humor při komunikaci je také nakloněn žákovskému humoru.“

Při pozorování respondenta č. 1, 2. a 4 jsem zjistil, že učitel využívající humor ve své výuce je nakloněn žákovskému humoru. Při pozorování respondenta č. 1 jsem měl šanci být svědkem toho, jak třída přivedla třídního učitele svým humorem až tzv. k slzám. Učitel velmi kladně reagoval na humor žáků, po chvíli se však ihned vrátil k probíranému učivu. Respondent č. 2 a 4 se na opětovný humor přicházející z řad žáků zasmáli a pokračovali dále ve výuce. Respondent č. 3 na základě pozorování není nakloněn žákovskému humoru a sám humor při komunikaci nevyužívá.

Dokáže-li být sám učitel humorný a přistupovat tak i k výuce, dokáže akceptovat, přijmout a tolerovat i žákovský humor.

Výzkumný předpoklad č. 4:

„Učitel dokáže ovládat své negativní emoce vůči žákovi.“

Z výsledků pozorování musím konstatovat, že respondenti č. 1, 2 a 4 se i v nepříjemné situaci, kdy museli čelit někdy až společensky nepřijatelnému humoru z řad žáků, zachovali vždy profesionálně. Udrželi své emoce a nedali je najevo, popřípadě třídu mírně upozornili na vyrušující chování a dále pak pokračovali ve výuce. U respondenta č. 3 převládaly po celou dobu mého krátkodobého pozorování negativní emoce vůči žákům.

Diskuze

Praktická část bakalářské práce vycházela z krátkodobého, nezúčastněného a kvalitativního pozorování, jehož cílem bylo zjistit, zda humor a emoce jsou využívány v pedagogické komunikaci. Hlavním účelem diskuze je porovnání výsledků výzkumu s výzkumy (výsledky) jiných autorů se stejnou nebo podobnou tématikou.

Pro porovnání výsledků svého výzkumu jsem použil práce autorů Lercha (2017, str. 55), který uvádí, že většina žáků se přiklání k tomu, že díky humorně podanému učivu dokáží udržet déle pozornost, Šeďové (2013, str. 21–22), která uvádí, že humor může mít motivační efekt pro výuku a může sloužit k zapamatování si učiva, protože vtip přitahuje pozornost a Dařílka (1998, str. 80), který udává, že učitel využívající humor ve výuce může žákům spravit náladu, uvolnit napětí nebo překonat únavu.

Na základě mého pozorování musím konstatovat, že výsledky mého výzkumu jsou shodné s výzkumy mnou vybraných autorů.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda je ve výchovně-vzdělávacím procesu využíván humor a emoce, a to v rámci střední školy.

Teoretická část hovoří o pedagogické komunikaci obecně, o jejím rozdělení, jaké jsou funkce a pravidla. Důležité bylo informovat pedagogickou i nepedagogickou veřejnost o tom, jestli jsou opravdu humor a emoce používány, a to nejen mezi žáky a učitelem, ale i mezi školou a rodiči, a také mimo školní vyučování. Bakalářská práce se také zabývá osobnostními vlastnostmi učitele, to znamená tím, jaký by měl učitel být.

Věřím, že se v bakalářské práci podařilo naplnit stanovené cíle. Za hlavní přínos této práce považuji informace získané nezúčastněným pozorováním. Domnívám se, že získané informace mohou být přínosným zdrojem především pro učitele, i když je není možné zobecnit na všechny učitele.

„Dobrý humor je povzbuzením pro mysl i tělo, je to nejlepší lék na úzkost a depresi. Přitahuje a udržuje přátele. Je to přímá cesta ke klidu a spokojenosti.“

Greenville Kleiser

SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

1. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 str. ISBN 80-7178-463-X.
2. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993. 415 str. ISBN 80-706-6534-3.
3. DAŘÍLEK, P., KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – část A*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998, ISBN 80-7067-837-2.
4. DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-7169-988-8.
5. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-286.
6. GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.
7. GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
8. HÁJKOVÁ, Eva. *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1990-0.
9. HUPKOVÁ, Marianna a Erich PETLÁK. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004, 135 str. ISBN 80-890-1877-7.
10. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2. vydání. Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3
11. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
12. KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
13. LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-613-7.
14. LEŠKO, Ladislav. *Náhled do sociální komunikace*. V Tribunu EU vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2008, 99 str. ISBN 978-80-7399-466-2.

15. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

16. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

17. MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. Manažer. ISBN 80-247-0650-4.

18. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

19. NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000, 335 str. ISBN 80-200-0763-6.

20. NAVARRO, Joe. *Jak prokouknout druhé lidi*. Dotisk 2017. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-9863-9.

21. NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Školní konflikty: jak jim předcházet?* Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-106-5.

22. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

23. NEZVALOVÁ, Danuše. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0208-4.

24. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2.

25. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004. ISSN 0031-3815

26. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN. 978-80-7184-569-0

27. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.

28. PRAŠKO, Ján a PRAŠKOVÁ, Hana. *Proti stresu krok za krokem*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2001. 187 s. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0068-9

29. PROCHÁZKOVÁ, Hana. *Spolupráce s rodiči*. 2., upr. vyd. Brno: Mravenec, 2009. Rádce (Mravenec). ISBN 978-80-86994-84-0.

30. PROKEŠOVÁ, Ludmila, STUCHLÍKOVÁ, Iva, ed. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-534-2.

31. PRŮCHA, Jan, a kol. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

32. SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-002-3.

33. ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů. dotisk* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 101 str. ISBN 80-210-0944-6.

34. ŠPATENKOVÁ, N. a kol. *Krizová intervence pro praxi*. Praha: Grada Publishing, 2004. 200 str. ISBN 80-247-0586-9.

35. ŠVEC, Vlastimil, Kateřina CÁSKOVÁ, Jitka VACULÍKOVÁ, et al. *Znalostní báze učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-7605-1.

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

37. VÁGNEROVÁ, Kateřina a Markéta BAJEROVÁ. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3676-117.

38. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-802-4733-579.

39. VLČEK, Bořivoj a Miloslav VLČEK. *Komunikace a interakce ve výchovně vzdělávacím procesu: [studijní materiály pro distanční kurz ...]*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-704-2963-1.

Bakalářské a disertační práce:

40. HLADÍKOVÁ, Marie. *Spolupráce učitele s rodiči žáků* [online]. Brno, 2011 [cit. 2018-10-29]. Dostupné z: https://theses.cz/id/089b7u/. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc...

41. LERCH, Tomáš. *Emoce a humor v pedagogické komunikaci*. Olomouc, 2017. diplomová práce (Mgr.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta

Elektronické zdroje:

42. ČÁP, David. *Základem dobré komunikace s rodiči jsou srozumitelná pravidla*. In: Informační centrum o vzdělání [online]. Praha: EDUin, 2014, 25.listopadu 2014 [cit. 2018-10-29]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/clanky/david-cap-zakladem-dobre-komunikace-s-rodici-jsou-srozumitelna-pravidla/

43. Lidské emoce [online]. 2019. *Emoce a jejich zvládání* [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: http://www.lidske-emoce.com./zvladani-emoci/

44. NOVOTNÁ, Jarmila. *Komunikace ve škole a v přípravě učitelů*. In: Národní registr výzkumu o dětech a mládeži [online]. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta: Univerzita Karlova v Praze, 2014, 2010 [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: http://www.vyzkum mladez.cz/zprava/1405764503.pdf

45. ŠMEJKALOVÁ, Radka a SCHMIDOVÁ Kateřina. *Třída v pohodě: aktivity pro podporu dobrých vztahů ve třídě* [online]. 2015. Praha: Scio, 2015 [cit. 2017-12-06]. Dostupné z: http://nadejeproautismus.cz.

46. HONZÁK, Radkin. *Zdroj všech emocí: Základní emoce*. Psychologie.cz [online]. Praha: Mindlab, 2010 [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: https://psychologie.cz/udiv-zdroj-vsech-emoci/

47. Jak zvládat své negativní emoce. *Já to dokážu: najdi svou cestu* [online]. JTD, 2012 [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: https://www.jatodokazu.cz/zvladat-sve-negativni-emoce/

Zahraniční publikace:

48. BURGOON, Judee K, David B BULLER a William Gill WOODALL. *Nonverbal communication: the unspoken dialogue*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, c1996. ISBN 978-0070-089-952.

49. KUIPER, Nicholas A.; KIRSH, Gillian A.; LEITE, Catherine. *Reactions to Humorous Comments and Implicit Theories of Humor Styles*. Europe's Journal of Psychology, 2010, 6.3: 236-266. [online]. Dostupný na http://ejop.psychopen.eu/article/download/215/pdf [cit. 2014-03-20]

50. SCHERER, M. (2003). *Keeping Good Teachers*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision And Curriculum Development. ISBN 0-87120-943-8.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

atd. a tak dále

např. například

str. strana

apod. a podobně

tzn. to znamená

tzv. takzvaný

aj. a jiné

SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma pedagogická komunikace (Pospíšilová, 2014, online) . 15
Obrázek 2 Ukázka neverbální komunikace (Robins, 2018, online) 28
Obrázek 3 Emoce v obličeji člověka (Ekman, 2015, online) 42
Obrázek 4 Údiv v obličeji malého chlapce (Aubrechtova, 2018, online) ... 44

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika pozorovaných respondentů..... 49

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Záznamový pozorovací arch

Záznamový arch pro pozorování humoru a emocí při pedagogické komunikaci

Jméno pozorovatele: Daniel Indrák
Datum pozorování:
Ročník:
Předmět:

HUMOR A EMOCE; učitel

Humor	nepoužívá	1 2 3 4 5	používá ve větší míře
Postoj učitele k humoru	záporný	1 2 3 4 5	kladný
Adekvátnost humoru	nepřiměřený	1 2 3 4 5	adekvátní
Vysvětlení látky s humorem	nepoužívá	1 2 3 4 5	používá ve větší míře
Reakce na humor žáků	bez reakce	1 2 3 4 5	reaguje ve větší míře
Emocionalita učitele	bez emocí	1 2 3 4 5	plná emocí
Zvládání emocí	nezvládá	1 2 3 4 5	plně pod kontrolou
HUMOR A EMOCE; žák			
Humor při komunikaci	nepoužívá	1 2 3 4 5	používá ve větší míře
Postoj žáka k humoru	záporný	1 2 3 4 5	kladný
Adekvátnost humoru	nepřiměřený	1 2 3 4 5	adekvátní, vhodný
Reakce na humor učitele	bez reakce	1 2 3 4 5	reaguje, získal si pozornost
Emocionalita žáka	neprojevuje emoce	1 2 3 4 5	plný emocí
zvládání emocí žáka	nezvládá	1 2 3 4 5	plně pod kontrolou
OSTATNÍ ASPEKTY V KOMUNIKACI			
Pohyby po třídě učitele	bez pohybů	1 2 3 4 5	nepřirozený pohyb
Dialog s žákem/y	Ano × Ne		
Třídní klima	Neutrální × Negativní × Pozitivní		
Přístup k žákům	Neutrální × Negativní × Pozitivní		

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Daniel Indrák
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019
Název práce:	Humor a emoce v pedagogické komunikaci třídního učitele s žáky (Zaměření na střední školu)
Název v angličtině:	Humor and emotions in pedagogical communication of class teacher with pupils (Focusing on high school)
Anotace práce:	Bakalářská práce Humor a emoce v pedagogické komunikaci třídního učitele s žáky se zabývá v teoretické části emocemi a humorem, definicemi emocí a humoru, účastníky pedagogické komunikace, žákovským a učitelským humorem, druhy komunikace a problémy v komunikaci. Praktická část obsahuje výzkumné šetření – pozorování humoru a emocí na střední škole při komunikaci třídního učitele s žáky.
Klíčová slova:	Humor, emoce, pedagogická komunikace, žák, učitel, pozorování, výzkumné šetření.
Anotace v angličtině:	Bachelor Thesis Humor and emotion in pedagogical communication of class teacher with pupils deals in the theoretical part with emotions and humor, definitions of emotions and humor, participants in pedagogical communication, pupil and teacher humor, types of communication and problems in communication. The practical part includes research - observation of humor and emotions in high school when communicating class teacher with pupils.
Klíčová slova v angličtině:	Humor, emotions, pedagogical communication, teacher, pupil, questionnaire spread
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Záznamový pozorovací arch
Rozsah práce:	65
Jazyk práce:	Český jazyk