

**Mendelova univerzita v Brně
Institut celoživotního vzdělávání**

**Komunikace začínajícího a zkušeného učitele
s žákem na střední škole
Závěrečná práce**

Vedoucí práce:
Mgr. Ivona Martínková

Vypracoval:
Ing. Michal Dermek

Brno, 2015

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci Komunikace začínajícího a zkušeného učitele s žákem na střední škole vypracoval/a samostatně a veškeré použité prameny a informace uvádím v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů a v souladu s platnou Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací. Jsem si vědom/a, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne:

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych rád poděkoval Mgr. Ivoně Martínkové za cenné připomínky a odborné rady, kterými přispěla k vypracování této závěrečné práce. Současně bych chtěl poděkovat učitelům za ochotu a čas věnovaných pro účely této práce.

ABSTRAKT

Práce analyzuje komunikaci mezi učitelem a žákem v konkrétním odborném předmětu na střední škole. Všímá si rozdílů v komunikaci mezi začínajícím a zkušeným učitelem v odborném předmětu. V teoretické části vymezuje základní pojmy týkající se komunikace a pedagogické komunikace, podrobněji se věnuje verbálním a neverbálním projevům pedagogické komunikace. Částečně hodnotí osobnost začínajícího a zkušeného učitele a žáka na střední škole. Praktická část shrnuje výzkum provedený na konkrétní střední škole za pomoci upravené Flandersovy metody pozorování a metody řízeného rozhovoru. Hlavními výsledky práce jsou porovnání komunikace začínajícího a zkušeného učitele s žákem střední školy v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika a analýza řízených rozhovorů týkajících se faktorů pedagogické komunikace.

Klíčová slova: Komunikace, Komunikační proces, Pedagogická komunikace, Flandersova metoda pozorování, Začínající učitel, Zkušený učitel, Žák střední školy.

ABSTRACT

The thesis analyzes the communication between teacher and student in a particular expert subjects at secondary school. It notes the differences in communication between teacher-beginner and teacher-expert in expert subject. The theoretical part defines the basic concepts related to communication and pedagogical communication, more detail is devoted to the verbal and the nonverbal expressions of pedagogical communication. Partly assesses personality of teacher-beginner, teacher-expert and pupil in secondary school. The practical part summarizes research conducted on specific high school using modified Flanders methods of observation and structured interview. The main results are in comparison of teacher-beginner and teacher-expert communication with a student at secondary school in exploratory part of hour of subject Economics and analysis of structured interviews concerning factors of pedagogical communication.

Keywords: Communication, Communication process, Pedagogical communication, Flanders methods of observation, Teacher - beginner, Teacher - expert, Secondary school student.

OBSAH

1 ÚVOD	6
2 CÍLE ZÁVĚREČNÉ PRÁCE	7
3 MATERIÁL A METODY ZPRACOVÁNÍ	8
4 SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY	10
4.1 Komunikace	10
4.1.1 Komunikační proces	11
4.1.2 Typy komunikací	13
4.2 Pedagogická komunikace	14
4.2.1 Podoby a hlavní funkce pedagogické komunikace	14
4.2.2 Obsah a faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci	15
4.2.3 Pravidla pedagogické komunikace	15
4.2.4 Verbální pedagogická komunikace	16
4.2.5 Neverbální pedagogická komunikace	21
4.2.6 Specifika odborných předmětů v pedagogické komunikaci	22
4.2.7 Účastníci pedagogické komunikace a jejich projevy	23
5 PRAKTICKÁ ČÁST A VÝSLEDKY PRÁCE - VLASTNÍ VÝZKUM	29
5.1 Provedená pozorování a jejich analýza	30
5.2 Porovnání komunikace zkušeného a začínajícího učitele s žákem v odborném předmětu Ekonomika v expoziční části hodiny	30
5.3 Výsledky řízených rozhovorů	37
5.3.1 Specifika a faktory komunikace mezi žákem a učitelem v odborného předmětu na střední odborné škole	37
5.3.2 Typické projevy začínajícího a zkušeného učitele	39
5.3.3 Nedostatky přípravy studia na pedagogickou praxi	41
5.3.4 Rozdíly v přípravě zkušeného a začínajícího učitele	43
6 DISKUZE A MOŽNÁ DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI	44
7 ZÁVĚR	47
8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ELEKTRONICKÉ ZDROJE	49
8.1 Literatura	49
8.2 Elektronické Zdroje	50
9 SEZNAM TABULEK	51
10 PŘÍLOHY	53
10.1 Seznam příloh	53

1 ÚVOD

Komunikace je základním prostředkem sdělování myšlenek a lidstvo provází od pradávna. V dnešní době jde zejména o proces sdělování informací od jednoho člověka k druhému. Pro dosažení výchovně vzdělávacích cílů je nutné umět správně a efektivně komunikovat. Je tedy nezbytné se zabývat aspekty komunikačního procesu na všeobecné teoretické úrovni, ale i v praktickém kontextu. Proto si práce klade za cíl analyzovat aktuální současný stav této problematiky, ale také ověřit teoretické poznatky v praxi.

Obsahem teoretické části je vymezení pojmu komunikace a její typy, dále pedagogické komunikace, její podoby a funkce, obsah a faktory, pravidla a její verbální a neverbální složky. Další část je věnována specifikům odborných předmětů, začínajících a zkušených učitelů a žáků středních škol v období adolescence.

Praktická část rozebírá poznatky z provedeného výzkumu na základě metody upraveného Flandersova pozorování a metody řízeného rozhovoru.

Přínosem práce je aktuální rozbor komunikace mezi učitelem a žákem na střední škole. Práce je také přínosná ve svém zaměření na kontext odborného předmětu a jeho specifik.

2 CÍLE ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

Cílem teoretické části práce je vymezit pojmy komunikace a pedagogické komunikace v kontextu začlenění pedagogické komunikace doby speciálního typu sociální komunikace a rozebrat teoretická specifika začínajícího a zkušeného učitele, žáka ve vývojovém období adolescence a odborného předmětu.

Cílem praktické části je analýza komunikace učitele a žáka na konkrétní střední škole se zaměřením na rozdíly mezi začínajícím a zkušeným učitelem, a to za pomoci metody upraveného Flandersova pozorování a metody řízeného rozhovoru.

3 MATERIÁL A METODY ZPRACOVÁNÍ

Materiálem pro teoretickou část práce byly odborné publikace týkající se zejména komunikace obecně a pedagogické komunikace. Pro jejich zpracování bylo použito metody analýzy, syntézy a srovnání z odborných zdrojů.

Pro praktickou část bylo použito upravené metody Flandersova pozorování, metody řízeného rozhovoru a následné analýzy, syntézy a porovnání výsledků.

Respondenty řízených rozhovorů byli učitelé školy. Začínající učitele představují 1 muž (dále jen „Začínající učitel A“) a 1 žena (dále jen „Začínající učitel B“), kteří učí, a jejich praktická zkušenost s vyučováním odborných předmětů a s vyučováním celkově je méně než 1 rok. Zkušené učitele představují 2 ženy (dále jen „Zkušený učitel A“ a „Zkušený učitel B“), které mají praxi ve vyučování odborných předmětů více jak 20 let.¹ Otázky k rozhovoru jsou součástí příloh práce. Odpovědi byly zpracovány ve 4 ucelené subkapitoly.

Předmětem upraveného Flandersova pozorování byly hodiny Ekonomiky. Pro lepší srovnání bylo pozorování zaměřeno na expoziční část hodiny. Pozorování trvalo vždy 20 min a byla zaznamenávána příslušná složka komunikace dle 13 uvedených kategorií s intervalem 10 s. U každého ze 4 respondentů (zkušený učitel A, zkušený učitel B, začínající učitel A a začínající učitel B) bylo provedeno pozorování ve 2 hodinách Ekonomiky. Celkem tedy bylo provedeno 8 pozorování v délce 20 min (1200 s) s intervalem 10 s, tzn. 120 záznamů (1200/10) příslušné složky komunikace mezi učitelem a žákem na 1 vyučovací hodinu. Pro záznamy bylo zvoleno celkem 13 složek komunikace mezi učitelem a žákem vycházejících z výzkumu Flanderse (1970 in Gavora 2010, s. 238-242), které nalezneme blíže specifikované v příloze práce.

Analýza dat postupuje v souladu s Flandersem (1970 in Gavora 2010, s. 238-242), kde jednotlivé záznamy pozorovaných kategorií jsou zapsány do hodnotící tabulky podle párů kategorií komunikace, které následují po sobě. Následně je vyhodnocena jejich absolutní četnost (součet) a relativní četnost (procento). Kategorie souhrn odpovídá součtu jednotlivých kategorií: řeč učitele (kategorie 1-6), řeč žáka (kategorie 7-10) a ostatní komunikace (kategorie 11-13).

¹ Označení „zkušený učitel A“, „zkušený učitel B“, „začínající učitel A“ a „začínající učitel B“ je voleno pro zachování anonymity respondentů a objektů pozorování.

Pro souhrnné výsledky pro začínající a zkušené učitele je využito součtu všech zaznamenaných pozorovaných kategorií dle typu učitele. Je uveden i průměr, který odpovídá součtu pozorovaných kategorií daného typu učitele dělený počtem pozorování. Z daných výsledků je využito porovnání mezi komunikací zkušeného a začínajícího učitele s žákem v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika.

Hlavní poznatky z řízených rozhovorů a upraveného Flandersova pozorování pomocí analýzy a syntézy rozebírá kapitola Diskuze a doporučení pro pedagogickou praxi a stručně shrnuje Závěr.

4 SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

4.1 Komunikace

Pro naplnění cíle této práce je nutné si v první řadě ujasnit, co lze chápat pod pojmem komunikace v obecné rovině. Teorie v oblasti komunikace je velmi bohatá napříč různými vědními obory a její definice není jednotná. Psychologie komunikace vychází etymologického původu slova, kde *communicatio* znamenalo „vespolné zápasení“ a *communicare* „činit něco společným, společně něco sdílet“. V souladu s latinským původem slova definoval Hausenblas (1971 in Vybíral, 2009, s. 25) komunikaci jako „*obcování lidí, společné podílení se nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu*“.

Watzlawick, Beavinová a Jackson (1969 in Vybíral, 2009, s. 26) se zmiňují o komunikaci jako o „*médiu pozorovatelných manifestací lidských vztahů*“. Uvádí, že není vždy viditelná, ale většinou ji můžeme zaregistrovat a analyzovat. Autoři tak chtějí upozornit na fakt, že komunikace není jen zprostředkovatelem veřejných projevů, které vidíme. Příkladem je komunikace s druhým člověkem během jeho nepřítomnosti, když komunikujeme de facto se svou představou o něm.

Sklenářová (2013, s. 5-8) se zabývá vztahem mezi komunikací a interakcí. Komunikaci charakterizuje jako přijímání, interpretaci a předávání signálů a informací, ale i jako „*vztah s účastníky komunikačního procesu, sdílení bytí s druhým člověkem*“. Pod pojmem interakce rozumí „*vzájemné ovlivňování a působení jedinců*“. Z toho plyne, že komunikaci můžeme vnímat jako základní část interakce. Na druhou stranu však v širším kontextu dochází ke splynutí těchto pojmů, protože hranici mezi nimi nelze přesně určit.

Z celkového pohledu lze komunikaci chápat v užším smyslu „*jako proces sdělování, výměny informací, myšlenek, představ, názorů, pocitů*“ od jednoho člověka k druhému prostřednictvím znakového systému. V širším smyslu znamená určitý „*vztah, sdílení existence s komunikačním partnerem*“.

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 130) nalezneme definici komunikace blízkou běžnému vnímání člověka, a to sdělování „*informací, myšlenek, pocitů a dorozumívání*“.

Na otázku, proč a za jakým účelem člověk komunikuje, odpovídá Vybíral (2009, s. 31-35) uvedením funkcí komunikace, pomocí nichž lze informovat, ilustrovat, přesvědčit,

vyjednat, domluvit se, pobavit, kontaktovat se a předvést se, ale i poznat, orientovat se, adaptovat se, uplatnit se atd.

4.1.1 Komunikační proces

Lidé jsou schopni komunikace, protože ovládají určitá pravidla týkající se myšlení i jednání související s komunikací. Každý jednotlivec však individuálně rozhoduje, zda se jimi bude řídit, nebo je bude ignorovat, zejména z pohledu dosažení jím stanoveného cíle. Mikuláščík (2010, s. 22-28) se pokouší definovat strukturu těchto pravidel:

Vnímání dat – člověk je obklopen nezpracovanými informacemi. Některé z nich vnímá, některé nikoliv. Záleží na síle podnětu a na naší nevědomé i vědomé selekci, která ochraňuje lidský organismus před přetížením informacemi.

Spojování dat významem – pro pochopení obsahu, kontextu a vztahů vnímaných dat musí člověk vnímaná data spojit, seřadit a významově pochopit. Jde o přeměnu dat v informace.

Vkládání záměru a postoje – úroveň konkretizace komunikace z hlediska motivace, postojů, záměru, zájmů, citových vztahů.

Sebereflexe a sebekoncepce – pochopení vlastní role v dané komunikaci a snaha vyvolat určité reakce.

Soubor předpokladů, očekávání a pravidel – zažití vzorce chování dané především výchovou a zkušenostmi z prožitých komunikací.

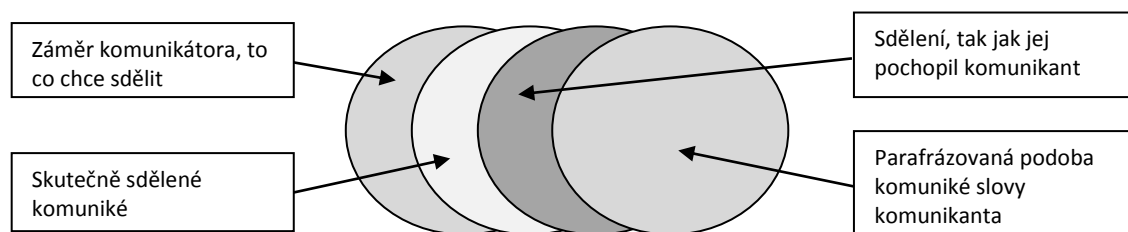
Kulturní model – podmínění komunikace z hlediska kultury a subkultury, v níž žije.

Plné pochopení komunikačního procesu můžeme dosáhnout až po definování jeho součástí. Při komunikaci vystupuje komunikátor, osoba vysílající zprávu, a komunikant, osoba, která přijímá vysílanou zprávu. Vyslaná zpráva jako myšlenka, postoj nebo emoce se označuje jako komuniké, obsah sdělení. Komuniké může mít podobu verbálního nebo neverbálního symbolu.



Obr. 1: *Komunikační proces. Zdroj: Lukášová (2006, s. 6), upraveno autorem.*

Během komunikace dochází ke střídání rolí komunikátora a komunikanta. Jedná se tedy o oboustranný proces, často vyžadující zpětnou vazbu. Komuniké je totiž předáváno pomocí komunikačního jazyka. I přesto, že dva lidé mluví stejným jazykem, nemusí si vždy rozumět. Na vině často bývá proces kódování a dekódování sdělované informace. „Kódování závisí na znalosti jazyka, na slovní zásobě, nebo na znalosti signálů, ale také na schopnosti umět se přizpůsobit partnerovi, se kterým jedná“. Při přenosu informace, tak může docházet ke zkreslování, či dokonce nepochopení v důsledku odlišného vnímání významového obsahu jednotlivých informací mezi komunikátorem a komunikantem. Postup deformace informací, které jsou předávány od jedné osoby ke druhé, znázorňuje Mikuláščík (2010, s. 25).



Obr. 2: *Znázornění postupu deformování informací, které jsou předávány od jedné osoby ke druhé. Zdroj: Mikuláščík (2010, s. 25).*

Závěrem je nutné zmínit, že komunikační proces se odehrává v určitém kontextem. Podle Vybírala (2009, s. 37) dává aktuální rámec komunikaci. Rozlišuje dvě roviny kontextu, a to vnitřní a vnější. Vnitřní chápe jako zkušenosti, paměť, zažitá schémata myšlení a řešení problémů, emoční nastavení, postoje, fantazie. Tubbs (1991 in Vybíral (2009, s. 37) dodává, že jde o vnímání světa člověkem na základě podmětů z minulosti a přítomnosti. Vnější kontext pak udává zejména sociálně-psychologické, systémové, jazykové, společensko-politické a technologické prostředí, ve kterém se komunikace odehrává.

Komunikační proces mohou narušovat nejrůznější činitelé. Výsledkem může být dezinterpretace, nepochopení, výpadek komunikace, nebo dokonce její neuskutečnění. Odborně se těmto překážkám v komunikaci říká „komunikační bariéry“. Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 131) a Mikuláščík (2010, s. 36-37) zmiňují následující

bariéry: somatické (vada sluchu, řeči, zraku, další onemocnění), psychické (tréma, mentální postižení, emoce, zlost), jazykové (neznalost daného komunikačního jazyka, sémantické zkomolení výrazu), sociální (komunikační ostýchavost, obava z neúspěchu, neznalost sociokulturních pravidel, neúcta, povýšení nebo strach z partnera, stereotypizace), demografické (rozdíly ve věku a pohlaví), pedagogické (negramotnost), organizační (nepřipravenost na komunikování, nemožnost zpětné vazby a environmentální, resp. prostorové (hluk, vizuální rozptylování, vyrušování třetí osobou, prostorové uspořádání).

4.1.2 Typy komunikací

Mezilidská komunikace nabývá proměnlivou podobu. Komunikátor má k dispozici širokou škálu možností komunikace. Proto se v teorii vymezily nejrůznější dělení typů komunikací. Uveďme alespoň nejvýznamnější z nich, které obsahují především typy s potenciálem výskytu při pedagogické praxi.

Vybíral (2009, s. 39) uvádí, že základním kritériem pro třídění různých typů komunikací, je prostředí a role člověka ve vztahu ke komunikantovi. Komunikujeme odlišně v prostředí rodiny, v zaměstnání, v obchodě, na veřejnosti. Stejně tak v situacích, kdy mluvíme pouze s dětmi, se ženami nebo muži, či dokonce neznámým člověkem. Dle těchto kritérií zmiňuje následující typy komunikací:

- intimní párová komunikace, kdy partnery nikdo nesleduje,
- soukromá komunikace partnerů, pokud jsou na veřejnosti,
- jednostranně řízená komunikace s určenými rolami (rozhovor, interview,...),
- neformální neřízená komunikace v malé primární skupině (rodina),
- formální řízená komunikace v malé skupině (porada na pracovišti),
- obchodní komunikace.

Jak sám autor uvádí, výčet není úplný. Proto ho doplníme o typy komunikací, které zmiňuje Mikuláščík (2013, s. 31-35) a Nelešovská (2005, s. 29): komunikace záměrná a nezáměrná, komunikace vědomá a nevědomá, kognitivní a afektní komunikace, pozitivní a negativní komunikace, asertivní, agresivní, manipulativní a pasivní komunikace, symetrická a asymetrická, intropersonální a interpersonální komunikace (komunikace sám se sebou a komunikace s druhým člověkem), interkulturální

komunikace, skupinová a masová komunikace, jednosměrná a obousměrná komunikace, komplementární komunikace (komunikant a komunikátor se navzájem doplňují), komunikace tváří v tvář, postranní komunikace a zprostředkovaná komunikace, psaná komunikace, komunikace činem, verbální a neverbální komunikace, paralingvistická funkce (dle způsobu modulace hlasu), agování (odpovídající reaguje na dotaz nepřiměřeně, neadekvátně) a metakomunikace (komunikace o komunikaci).

4.2 Pedagogická komunikace

Zvláštním typem komunikace uváděné jako příklad sociální komunikace je pedagogická. Mareš a Křivohlavý (1995) a Šedřová, Švaříček, Šalamounová (2012) o ní mluví jako o komunikaci zaměřené směřované k dosažení pedagogických cílů. Mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovena komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale i v rodině, zájmových, volnočasových, pracovních a výchovných zařízeních.

Gavora (1988 in Sklenářová (2013, s. 8) definuje pedagogickou komunikaci jako „*vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacích cílů*“. Konkrétněji se k vymezení pedagogické komunikace staví Leont'jev (1973 in Nelešovská 2005, s. 26). Jde o „*profesionální komunikaci učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu*“.

Základním cílem pedagogické komunikace by mělo být podle Svatoše (2002, s. 58) podílet se na rozvoji vychovávaného jedince, v souladu s kvalitami jeho osobnosti, jeho možnostmi a mezemi. Užší pohled na problematiku cíle pedagogické komunikace má Gavora (1981). Vnímá ho jako předání pedagogických informací, které přímo nebo nepřímo souvisí s cílem a obsahem výchovy a vzdělání. Reflektuje tak rozdíl mezi širším cílem výchovně vzdělávacím a cílem komunikačním.

4.2.1 Podoby a hlavní funkce pedagogické komunikace

Pro lepší pochopení, zda se ve školním prostředí jedná o pedagogickou komunikaci, je vhodné charakterizovat její podoby a funkce. Pro uvedení základních podob můžeme využít výčtu Linhartové (2001, s. 41-43). Jejím třídícím kritériem je míra připravenosti a míra očekávanosti jejího průběhu: „*pedagogická komunikace předem detailně připravená, rámcově připravená, nepřipravená, pedagogická meta – komunikace*“ (předmětem komunikace se stávají problémy pedagogického charakteru a pedagogická

komunikace sama o sobě), „*a pedagogická komunikace usilující o změnu*“ (účastníci komunikace usilují o změnu, o vývoj k lepšímu z hlediska efektivnějšího dosažení výchovně vzdělávacího cíle jako prosazení určitých moderních metod výuky apod.)

Z hlediska funkcí pedagogické komunikace se autoři včetně Gavoryho (1981) a Linhartové (2001) shodují na tom, že k nejvýznamnějším patří nejen zprostředkování výchovy a vzdělání, ale i vztahů a společné činnosti účastníků komunikace – učitelem a žákem a žáky navzájem.

4.2.2 Obsah a faktory ovlivňující pedagogickou komunikace

Mohlo by se zdát, že komunikace mezi učitelem a žákem může probíhat pouze na základě pevně daného rozpisu učiva v učebních osnovách, jak píše např. Sklenářová (2013, s. 35). Správný učitel však během výuky i mimo ni rozvíjí žáka komplexně. Cílem je tedy rozvinout osobnost žáka jako celku. Linhartová (2001, s. 45) uvádí „*rozumovou, citovou a volní složku*“ osobnosti žáka.

Linhartová (2001, s. 45) a Sklenářová (2013, s. 35) se shodují v tom, že právě obsah pedagogické komunikace vyjádřený učivem, sociálními zkušenostmi, vztahy postojí, emocionálními stavy, je jedním ze zásadních faktorů ovlivňující průběh pedagogické komunikace. K dalším faktorům patří osobnost učitele (jeho osobnostní kvality, rysy, odborné i pedagogicko-psychologické schopnosti a dovednosti), osobnost žáka, metody a formy výuky, komunikační pravidla ve třídě a prostorové a časové omezení.

4.2.3 Pravidla pedagogické komunikace

Pro efektivní dosahování výchovně-vzdělávacích cílů je v pedagogické komunikaci ve školní třídě nutné stanovit pravidla. Ty můžeme vnímat stejně jako Sklenářová (2013, s. 36-39) ve smyslu předpisu nebo normy pro konkrétní činnost či jako regulátor činností učitele a žáka. Pravidla v pedagogické komunikaci vymezují základní rámec komunikace výukového procesu.

Mareš (1995 in Nelešovská, 2005, s. 30-31) se zabývá formulováním pravidel. Zmiňuje tři skupiny, které utváří pravidla:

„*Škola*“ – jde především o formálně uvedená pravidla ve školním řádě, pro žáky většinou obtížně zapamatovatelná.

„*Společnost*“ – pravidla jsou ovlivněna především kulturou a subkulturou učitele a žáků.

„*Výsledek procesu střetu zájmu učitele a žáka*“ – obě strany komunikačního procesu mají své zájmy, které mohou být i protichůdné. Proto musí dojít k vzájemné diskuzi nad základním rámcem komunikace ve formě stanovení pravidel.

Ve třídě samotné lze pravidla uvést do praxe ze strany učitele, žáků, nebo společnými silami. Podle Sklenářové (2013, s. 37-39) však rozhoduje o výsledné podobě pravidel typ učitele, zejména kvůli jeho dominantnímu postavení. Pokud je učitel více autoritativní, můžeme pozorovat pravidla s komunikační nadvládou učitele. Je-li více demokratický, lze pozorovat v pedagogické komunikaci více pravomocí u žáků.

Linhartová (2001, s. 47) a Cangelosi (1996 in Nelešovská, 2005, s. 31) však upozorňují, že počet pravidel by měl být nejvýše 10. Menší počet pravidel si totiž žáci nezapamatují a těžší je mohou brát jako významná.

4.2.4 Verbální pedagogická komunikace

Většina autorů napříč vědními obory uvádí základní dělení komunikačních forem na verbální a neverbální. Vybíral (2009, s. 81, 105) v knize o psychologii komunikace rozebírá aspekty neverbální a slovní komunikace jako základního rozdělení komunikace. Obdobně rozděluje komunikaci Mikuláščík (2010, s. 97). Někdy však k tomuto dělení bývá připojována komunikace činem, který je nositelem postoje, vyjádřením vztahu. V české literatuře je však tento typ velmi málo zastoupen (Nelešovská, s. 57).

Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 388) Vybíralovi myšlenky rozvádí. Verbální komunikaci definují jako „*slovní sdělování*“. Při verbální komunikaci se realizují „*záměr mluvčího, formulace sdělení (volba jazykových prostředků, slovník), porozumění, smysl a účinek sdělovaného na příjemce*“.

Verbální komunikace v edukačním procesu dle Mareše, Krivohlavého (1995 in Sklenářová, 2013, s. 40) zahrnuje zvukovou, písemnou, eventuálně grafickou podobu a skládá se z několika fází:

- 1) Záměr učitele žákovi předat sdělení.
- 2) Samotné sdělení žákovi, skupině žáků, třídě.

3) Dekódování sdělení žáky, pochopení významu.

Verbální pedagogická komunikace se zabývá zvukovým, písemným a slovním projevem verbální komunikace, paralingvistickými jevy, slovními metodami, učitelovými otázkami a odpověďmi žáků. Mnohé výzkumy se zaměřují také na proporce verbálního projevu učitele a žáka. (Sklenářová, 2013, s. 40-56), Svatoš (2009, s. 78-97), Šedřová, Svaříček, Šalamounová (2012, s. 53-108).

4.2.4.1 Zvukový projev a paralingvistické jevy

Zvukový projev se dle Sklenářové (2013, s. 41-42) projevuje pomocí hlasu, který přetransformuje lidské sdělení do zvukové podoby. Do tohoto procesu se zapojuje ústrojí dechové, hlasové a artikulační. Zvuková forma verbální komunikace se dle ní dá rozčlenit na dvě stránky:

- Obsahová – komuniké, samotný obsah sdělovaného.
- Formální – svrchní tóny řeči dotvářející komuniké. V pedagogické komunikaci se jedná především o učitelovo umění využívat tzv. paralingvistické jevy.

Mareš a Křivohlavý (1995), Svatoš (2009, s. 79), Mikuláščík (2010, s. 103) se zabývají především těmito paralingvistickými aspekty: „*hlasitost verbálního projevu, výška tónu řeči, barva hlasu, délka projevu, rychlost řeči, objem řeči, plynulost řeči, pomlky, frázování, akustická náplň přestávek, přesnost řeči a kvalita řeči*“.

4.2.4.2 Písemný projev

Někteří autoři jako Mikuláščík (2010, s. 97) a Sklenářová (2013, s. 44) začleňují písemný projev pod pojem verbální komunikace, ve smyslu vnímání verbální komunikace

jako vyjadřování se pomocí slov a jazyka.

Podle Sklenářové (2013, s. 44) se za písemný projev nepovažuje zvuková, ale grafická podoba komunikace, jejíž základním prvkem je text. Ten ve školním prostředí vzniká ve formě „*převodu dřívějšího ústního produktu do psané podoby (diktování učiva učitelem a jeho zápis žákem) nebo koncipováním písemného projevu bez ústní předlohy (slohová práce)*“.

4.2.4.3 Slovní metody

Z hlediska pedagogické komunikace dominují dle Sklenářové (2013, s. 45) ve výuce metody slovní. Proto využijme rozčlenění Ourody (2009, s. 38-45), který je rozčleňuje na:

- *monologické (přednášení, vyprávění, popisování a vysvětlování),*
- *dialogické (rozhovor, diskuze, ...),*
- *metody písemných prací (cvičná práce),*
- *metody práce s textem (čtení textu s výkladem, samostatná četba žáků).*

Bližší se podívejme na monologické a dialogické slovní metody, které reprezentují nejtypičtější formy výuky v českých školách.

Přednášení

Tato slovní metoda je vhodná, pokud má přednášející záměr žákům zprostředkovat stručnou a strukturovanou formou velké množství věcí, jevů, procesů nebo událostí. Je vhodná zejména pro žáky vyšších ročníků, ne-li na vyšší stupeň školství než je střední škola.

Vyprávění

Vyprávění si klade menší nároky na faktickou stránku řeči, ale za to je pro učitele náročnější z hlediska nutnosti vzbudit u žáka zájem, dějové napětí, probudit fantazii. Metoda vyprávění je charakteristická dějovostí, emotivností, názorností.

Popisování

Zde se učitel dostává do role, kdy sděluje žákům popis nějaké věci, jevu, procesu, osoby. Metoda je zaměřená na vnější stránku popisovaného předmětu. Pokud učitel popisuje např. abstraktnější pojem, nebo předmět, který žáci neznají, je vhodné podpořit názornost metody obrazovým znázorněním.

Vysvětlování

Vysvětlení je podobné popisování, avšak učitel vysvětluje vnitřní složku předmětů. Jde o hlubší rozbor učiva za pomoci zejména logických postupů (dedukce, indukce, analýza, syntéza). Pro učitele znamená využití této metoda dokonalé pochopení učiva.

Rozhovor

Typické pro dialog mezi učitelem a žákem je střídání účastníků komunikace v kladení otázek a jejich zodpovídáním. Od učitele se zde vyžaduje dovednost kladení otázek, zvláště z pohledu jednoznačnosti, stručnosti, jazykové správnosti a logického sledu zprostředkování učiva žákům.

Uvedme dva nejznámější typy rozhovorů. *Heuristický rozhovor*, kde mají otázky kladené žákovi problémový charakter. Nemá k dispozici veškeré podklady k odpovědi, ale na základě svých pozorování, hodnocení, propočtů apod. dochází k řešení. Sokratovský rozhovor je známým typem rozhovoru, kde žák domýšlí odpovědi.

Diskuze

Diskuzí Ouroda myslí dialog mezi učitelem a třídou. Vhodná je teoretická příprava žáků v probíraném tématu před samotnou diskuzí formou domácí přípravy nebo výkladu učitele. Během diskuze se učitel stává spíše koordinátorem, hodnotitelem diskuze.

4.2.4.4 Otázky učitele a odpovědi žáka jako nejčastější formy pedagogické komunikace

Sklenářová (2013, s. 48) zařazuje otázky učitele a odpovědi žáka k verbální pedagogické komunikaci. Vnímá je jako základní kámen ústní pedagogické komunikace, i když si uvědomuje, že se celý proces dotazování a odpovídání může objevovat i v písemné podobě.

Co do struktury komunikace ve školní třídě při klasické výuce dokázaly průzkumy mnoha autorů, kupř. Mehan (1979a in Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 44-51), že dominuje² struktura komunikace ve formě: „1) iniciace komunikace, která je představována otázkou učitele 2) replikou, již je odpověď žáka a 3) evaluací, tj. učitelovo zhodnocení repliky žáka“. Podle Mehana se jedná o opakující se sekvenci, kde učitel otevírá novou sekvenci až poté, co uzavře předešlou sekvenci.

Podle Flanderse (1970), Mareše (1975) i Šed'ové a kol. (2012) in Šed'ová, Švaříček, Šalamounová (2012, s. 44-51) dominují z hlediska času klasické výuky promluvy učitele (44,5 – 74 %), nejčastěji právě ve formě výkladu s otázkami. Promluvy žáků

² Výzkum proběhl v 70. letech.

z celkové doby výuky mírně převládají nad tichem a hlukem. Proto se blíže podíváme na otázky učitele a odpovědi žáků.

Otázky učitele

Zamyslíme-li se nad tím, co je skryto pod pojmem učitelské otázky, tak nelze jednoduše odpovědět, že se jedná o jakoukoliv větu učitele s otazníkem na konci. Čechová (2000 in Švaříček, 2012, s. 56) zmiňuje, že pro určení takovéto otázky je důležitý „komunikační záměr mluvčího“. Proto se můžeme setkat nejen s otázkami ve formě věty tázací,

ale i oznamovací („Podíváme se na další větu, Katko“) nebo rozkazovací („Chci slyšet Vaše odpovědi“). Dodejme, že z pozice učitele je záměr určen primárně výchovně-vzdělávacím cílem a sekundárně aktuální situací.

Různí autoři rozebírají detailně didaktické požadavky na pedagogické otázky jako správnost, přesnost, jednoznačnost, funkčnost, emoční náboj nebo logickou strukturu. Švaříček a Šedřová (2012, s. 74 a 135) vnímají jako správný přístup ke kladení pedagogických otázek ve střídání otevřených a uzavřených otázek, méně i více náročných otázek s cílem rozvoje žáka. Dále zmiňují, že je důležité nechat žákovi dostatečný prostor pro učení a přemýšlení po zadané otázce. Docílí se tak většího zapojení a aktivizace žáků. Vhodné je vyvolávat žáky, čímž učitel řídí chod hodiny a rozhoduje, kdo bude mít slovo. Pro porozumění je dobré uvést příklad typu odpovědi, který od žáka učitel požaduje, případně zapojit do proudu otázek i výklad a objasnění nejčastějších chyb žáků. Nutností je dostatek času na zpětnou vazbu, ve které by neměl chybět nový poznatek pro žáka. V případě odpovědi žáka je nutné ocenit a případně pochválit nebo oprávněně zkritizovat nejen formu, ale i obsah odpovědi.

Sklenářová (2013, s. 49-51) zmiňuje širokou škálu klasifikací otázek. Uvedme, že porovnáním odborné literatury v oblasti pedagogické komunikace dospívá k názoru, že nejčastější dělení otázek je na „otevřené, produktivní otázky“, které vyžadují aplikaci vědomostí, komparaci, dedukci atd. a které nijak neomezují dotazovaného v odpovědi. Druhým typem jsou „uzavřené, reproduktivní otázky“, kde se většinou vyžaduje jednoslovná odpověď často spojenou s paměťovým učením žáka. Další známé rozčlenění otázek je dle Bloomovy taxonomie. Rozlišujeme otázky na vědomosti, porozumění, aplikaci, analýzu, syntézu a hodnocení.

Odpovědi žáka

Odpověď žáka je obdobně těžké v pedagogické komunikaci vymezit, protože je vázána na otázku. Podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 73) se „z komunikačního pohledu jedná nejčastěji o repliku, která reaguje na danou otázku“.

Gavora (2005 in Sklenářová, 2013, s. 51) člení žakovu odpověď do čtyř fází. Prvně žák vnímá otázku pomocí smyslů, hlavně zraku a sluchu. Poté si ji žák snaží pochopit, vnitřně interpretovat. Následuje vytváření podkladu k odpovědi v myšlenkách, až nakonec dojde ke slovnímu vyjádření odpovědi.

Z hlediska pedagogicko-didaktické organizace a řízení odpovědi žáka při výuce nezapomeňme zmínit doporučení Šalamounové (2012, s. 109), a to zajištění dostatečného času pro odpověď žáků, kladení většího množství otevřených otázek vedoucí žáky k delším odpovědím vlastními slovy včetně zdůvodnění a zamyšlení nad jejich odpověďmi a případnými názory.

Šalamounová (2012, 75-109) také uvádí některé typologie odpovědí žáků. Odpověď nejčastěji koliduje s otázkou. Můžeme tedy členit odpovědi dle počtu slov na krátké a dlouhé. Podle volnosti odpovědi na otevřené a uzavřené. Z hlediska obtížnosti na kognitivně náročné a nenáročné. Zajímavé jsou speciální typy otázek, kupř. odpověď v kruhu, odpověď analogií, odpověď s nápovědou učitele atd.

4.2.5 Neverbální pedagogická komunikace

Neverbální komunikace je starší dorozumívací prostředek než verbální komunikace. Mareš a Křivohlavý (1995) o ní mluví jako o „*mimoslovním sdělování*“. Nelešovská (2005, s. 46) zdůrazňuje, že se nejedná pouze o mimickou stránku komunikace, avšak o „*celý komplex mimoslovních signálů – řeč těla*“. Jedná se zejména o výrazy obličeje (mimika), řeč očí (vizika), pohyby (kinezika), fyzický postoj, gesta (gestika), doteky (haptika), přiblížení a oddálení (proxemika), úprava zevnějšku a někdy též životní prostředí. Podrobně se jednotlivým formám neverbální pedagogické komunikace věnují Sklenářová (2013, s. 60-72), Mikuláščík (2010, s. 108-116) i Nelešovská (2005, 47-57).

V oblasti pedagogické práce má neverbální komunikace velký význam. Při pedagogické komunikaci doplňuje, nahrazuje, podtrhuje i reguluje verbální projev. Nelešovská (2005, s. 47) a Sklenářová (2013, s. 57) zmiňují, že v komunikaci obecně

i v komunikaci pedagogické právě neverbální složka řeči umožňuje přenášet mezi komunikačními partnery emoce, pocity, nálady, dojmy, zájem o sblížení. Dále skrze ní lze ovlivňovat postoje a hodnoty, tzn. aktivně podporovat výchovné působení. V neposlední řadě je prostředkem pro řízení samotného komunikačního procesu.

Mikuláščík (2010, s. 107) uvádí spolu s Vybíralem (2000 in Sklenářová, 2013, s. 58-60) funkce neverbálního projevu a jejich praktické využití. V literatuře se tedy objevují i příklady pedagogické neverbální komunikace ve vztahu k vyučovací hodině, a to nahrazení řeči pomocí symbolů a znaků (pohyb prstu učitele dává jasně najevo, aby žák dával pozor, šel k tabuli); podpora a regulace řeči (učitel má prostředek k řízení výuky, posunem hlavy vyvolá žáka, zdůrazní gesty důležitá fakta); sdělení emocí (slzy nebo úsměv žáka a učitele vyjadřují aktuální náladu); vyjádření postoje (různými prvky mimoslovní komunikace může učitel žáka podpořit, motivovat, vyjádřit souhlas nebo nesouhlas); sebevyjádření (úprava zevnějšku, způsob příchodu do třídy, styl podání ruky, vlastní výtvar, osobní předměty člověka, to vše vyjadřuje osobnost učitele nebo žáka) a odporování (situace, kdy je verbální a neverbální stránka řeči v rozporu – lze prakticky využít při ověřování, zda žák lže nebo mluví pravdu).

4.2.6 Specifika odborných předmětů v pedagogické komunikaci

Pedagogická komunikace je ovlivněna i typem předmětu. Existují různé průzkumy zaobírající se aspekty jednotlivých předmětů. Podíváme-li se na průzkum Hrabala, Pavelkové (2010) zjistíme, že předměty jsou žáky vnímány rozdílně. Názory žáků se liší v oblíbenosti, obtížnosti i významu předmětů. Průzkum byl však zaměřen na všeobecné předměty na základní škole. Podobné výsledky můžeme očekávat i na střední škole. Navíc výzkum dochází k závěru, že názory žáků jsou v čase stabilní. Proto je pro naše potřeby výzkum dostatečně aktuální. Podívejme se tedy na faktory, které ovlivňují oblíbenost, obtížnost a význam předmětů s komentářem k aplikaci teorie na odborné předměty.

Obtížnost daného předmětu závisí na způsobu výkladu učiva, volbě didaktických postupů, výběru úloh, ale i na posuzování a přísnošti hodnocení žákovských výkonů. Jestliže je daný předmět méně obtížný, pak je zpravidla u žáků hodnocen jako oblíbenější, ale na druhou stranu se v jejich očích snižuje významnost předmětu.

Obliba předmětu závisí hlavně na způsobu podání daným učitelem. Ten volí formu vyučování, míru a způsob motivace a obtížnost. Pokud učitel sníží požadavky

v předmětu dlouhodobě, může dojít k poklesu motivace žáků, a tím pádem k zhoršení pedagogické komunikace. Proto je významné udržovat přiměřenou náročnost předmětu.

Významnost předmětu je dána jinou dimenzí, a to tzv. sociální dimenzí předmětu. Jednak je dána předmětům celospolečensky, kdy společnost oceňuje některá povolání více, jiné méně. Z hlediska prostředků učitele a školy sehrávají hlavní roli ve významnosti předmětu důsledky jeho nezvládnutí. Předměty, které jsou perspektivní vůči jiným předmětům, předměty maturitní, předměty, které jsou často na přijímacích zkouškách, jsou totiž žáky vnímány jako významnější. Vždy je však nutné při posuzování významnosti předmětu přihlídnout k individualitě žáka.

Odborné předměty jsou často spojeny se specifickými didaktickými postupy a náročností na vybavení školy a dostupnost pomůcek. Proto učitel odborných předmětů může být v oblasti ovlivnění oblíbenosti a obtížnosti limitovaný. Proto musí učitel zdůrazňovat prvky motivace žáků, aby se neohrozila kvalita pedagogické komunikace.

K tomu mu u odborných předmětů dobře poslouží opět sociální dimenze. Z tohoto hlediska jsou odborné předměty ze své podstaty důležité pro pracovní uplatnění. Často se jedná i o maturitní předměty. Pokud se nejedná o předmět, který se vyskytuje na přijímacích zkouškách na vyšší stupeň školy v daném oboru, tak se s ním minimálně žák na této škole setká. Na úrovni střední školy proto získává především předpoklady a zkušenosti pro praktický a vzdělávací rozvoj v budoucím životě. Proto lze predikovat v očích žáků středních škol velkou významnost u odborných předmětů, a proto lepší předpoklady pro pedagogickou komunikaci.

Dalším specifickým znakem odborného předmětu může být odborný jazyk, který žákům zejména prvních ročníků může být cizí. Proto musí učitel věnovat zvláštní pozornost objasňování základních pojmů a vztahů mezi nimi.

4.2.7 Účastníci pedagogické komunikace a jejich projevy

Vnímáme-li pedagogickou komunikaci jako komunikaci v edukační realitě, pak bezesporu nejčastějšími účastníky pedagogické komunikace jsou učitel a žák. Na první pohled můžeme říci, že se nejedná o rovnocenný vztah z hlediska sociálního i výkonového. Klasický model frontální výuky je založen na komunikaci formou přednášení, kde učitel jako jednotlivec objasňuje před větší skupinou žáků učivo. Tuto komunikaci řadíme spíše k formální, skupinové až masové komunikaci. To lze potvrdit

vymezením Průchy, (1997 in Nelešovská, 2005, s. 29), který ji podobně řadí k masové komunikaci. Gavora (2005 in Sklenářová, 2013, s. 32) však upozorňuje na nejčastější vztahy učitele a žáků, resp. skupin žáků nebo celkově třídy:

- Učitel x žák
- Učitel x třída
- Učitel x skupina žáků
- Žák x třída
- Žák x skupina žáků
- Žák x žák
- Skupina žáků x skupina žáků
- Skupina žáků a třída

Zmiňuje, že pouze vztahy Učitel x žák, Učitel x třída, Učitel x skupina žáků jsou asymetrické. Učitel vystupuje ze své pozice dané sociálně, ale i školním řádem, v nadřazeném postavení. Určuje, kdo, kdy a jakým způsobem bude komunikovat. Naopak symetrický vztah je typický pro ostatní zmíněné vztahy, protože žáci by měli mít stejná práva a povinnosti. Ve školní třídě i mimo ni se však můžeme setkat i s asymetrickými vztahy mezi žáky. Typickým příkladem může být udělení určité funkce učitelem žákovi při školní práci nebo oblíbenost dominantního žáka v kolektivu žáků. V pedagogické praxi se setkáme i s intra-komunikací, tedy s případem, kdy učitel nebo žák promlouvá sám se sebou.

4.2.7.1 Specifikace začínajícího a zkušeného učitele

Z hlediska cíle práce je nutné charakterizovat začínajícího učitele. Tuto problematiku velmi podrobně zkoumá Průcha (2002, s. 201-225). Důležité z hlediska komunikace začínajícího učitele je zabývat se problémy, které přináší vstup učitele do nového povolání. Z toho lze alespoň částečně vymezit neurčitou hranici mezi začínajícím učitelem a zkušeným učitelem. Pod začínajícím učitelem si můžeme představit studenta pedagogiky, který přijde na povinnou praxi do školy, nebo učitele, který přijde do praxe na svou první školu. Hranici, kdy se stává učitel zkušeným, vymezuje především sebereflexe a odstranění typických problémů spojených s praxí začínajícího učitele. Číselným vyjádřením tohoto zlomu je minimálně jeden rok praxe.

Podívejme se na charakteristiku začínajícího učitele z pohledu výzkumů a teorie, které sumárně uvádí např. Průcha (2002, s. 207-216), Sklenářová (2013, s. 70-72).

Na první pohled je vidět, že typické rysy začínajícího učitele se projevují i v oblasti pedagogické komunikace.

Tab. 1: *Konkrétní charakteristiku začínajícího učitele*

Motivace překonat vlastní nedostatky, entuziasmus v uplatnění teoretických znalostí v praxi
Hrdost nad svěřením třídy
Pocit sounáležitosti k pracovní skupině / učitelské profesi
Velmi přísný nebo velmi přátelský vztah k žákům
Rozpor mezi znalostmi a zkušenostmi učitele (aktuální trendy vs. praktická zkušenost)
Rozpor mezi aspiracemi učitele a zájmu školy
Rozpor mezi aktuálním postavením pracovníka a jeho perspektivy
Postupné zaučování do praxe (hospitace, vedení zkušeným učitelem, odborné semináře)
Pochybnosti o osobnostních kompetencích k profesi (stresové pocity, problémy s kázní ve třídě)
Pochybnosti o profesních kompetencích (nedostatečnost vědomostí a dovedností nabytých při studiu)
Bezradnost z vybavení školy
Nezkušenost v oblasti práce s žáky s individuálními potřebami
Problémy s udržení navázání kontaktu, pozornosti, kázně a aktivizací žáků
Nepřipravenost na individuální komunikace s rodiči
Nesprávná formulace otázek
Problémy se stanovením obsahu a rozsahu učiva
Nezkušenost s výchovnou stránkou činnosti učitele
Neznalost vedení pedagogické komunikace
Nepřízpůsobení vyučování řeči žáků
Nedostatky ve verbálním i neverbálním projevu (paralingvistických a extralingvistických projevech apod.)

Zdroj: Průcha (2002, s. 207-216), Sklenářová (2013, s. 70-72), vlastní úprava.

Tabulka 1 souhrnně hovoří o typických projevech začínajícího učitele. Charakteristická motivace většinou mladého člověka u uplatnění teoretických znalostí, překonání vlastních nedostatků a zároveň dosáhnout sebeuplatnění. Častým rysem bývá spjatí s celospolečenským ohodnocením prestiže učitelského povolání navzdory všeobecně rozšířenému názoru, že upadá hodnota učitelského povolání. Začínající učitel zažívá často šoky z rozporu mezi jeho zkušenostmi a teoretickým znalostmi, jeho aspiracemi a touhou po kariéře a jeho aktuálním postavením na škole. Typické je postupné zaučování začínajícího učitele ať už ve formě povinné školní praxe nebo častých hospitací kolegů a vedení školy. Počáteční neúspěchy v komunikaci s vedením školy, s žáky, s kolegy bývají často podmětem k pochybnostem o osobních i profesních kompetencích začínajícího učitele. Švec (1999 in Lazarová 2008, s. 23) uvádí právě kompetence pro učitelské povolání, a to kompetence k vyučování a výchově

(psychopedagogické, komunikativní a diagnostické kompetence), osobnostní kompetence (odpovědnost, tvořivost, flexibilita, empatie, atd.) a rozvíjející kompetence (adaptivní, informační, výzkumná, sebereflektivní a autoreglativní kompetence). Časté jsou nedostatky v paralingvistické a nonverbální, ale i verbální komunikaci spojené s nezkušeností v řízení pedagogické komunikaci, a to konkrétně ve výběru základního učiva, neznalosti prostředí, formulaci otázek, aktivizaci žáků.

V úvodu podkapitoly jsme si vymezili zkušeného učitele, někdy tzv. učitele experta, jako učitele s praxí minimálně 1 rok. Ovšem nesmíme opominout fakt, názory na toto vymezení jsou odlišné. Chráska (1996 in Průcha 2002, s. 217) vymezil ve svém výzkumu zkušeného učitele jako učitele s praxí 22,9 let. Průcha (2002, 217) uvádí, že zkušeným učitelem se pedagog stane v okamžiku, kdy přestane potřebovat soustavnou odbornou pomoc s uváděním do praxe. Někdy se můžeme setkat se závěrečným stádiem zkušeného učitele. Dle Průchy (2002, s. 226-229) mluvíme o tzv. konzervativním nebo vyhasínajícím učitelem. Z uvedených průzkumů porovnáním dospějeme k závěru, že učitel ve velmi pozdní fázi praxe, což můžeme spojovat s odchodem do důchodu, má obdobné názory na pedagogickou praxi jako zkušený učitel s praxí více než 5 let.

Drobné rozdíly v názorech se projevují dle Průchy (2002, s. 229-233) na základě efektu vyhasínání, který se projevuje zejména únavou z dlouhodobého stresu a vysoké pracovní zátěže. Z průzkumů dle Průchy též vyplývá, že právě dobře hodnocený zkušený učitel je vlivem zvýšeného pracovního vypětí více impulzivně reaktivní, úzkostlivý a pociťuje větší vnitřní napětí.

Lazarová (2011, s. 59-69) vymezuje zkušeného učitele jako experta, který nepotřebuje pro svou práci naučená pravidla a postupy, pracuje intuitivně, mající jasnou představu o možnostech vlastních i možnostech žáků. Zamýšlí se nad složitějšími a abstraktnějšími prvky výuky. S rostoucími zkušenostmi též roste u učitele experta větší schopnost se soustředit na samotné žáky a jejich potřeby za cílem jejich výchovně-vzdělávacího rozvoje.

Průcha (2002) spojuje zkušeného učitele s kompetencemi učitelského povolání, které vymezil např. Kyriacou (1996 in Průcha, 2002, s. 220). To je vhodné doplnit o názory Chráska (1996 in Průcha, 2002, s. 223), který uvádí, „*co je pro učitele důležité*“ na základě výzkumu mezi zkušenými učiteli a kompetencemi kvalitního učitele

dle Smékalové (2008 in Franiok, Knotová (ed.), 2008, s. 145-151). Vše lze spojit v následující tabulce:

Tab. 2: *Konkrétní charakteristiku zkušeného učitele, ovládané kompetence*

Plánování a příprava Dovednosti spjaté s vymezováním vzdělávacích cílů a volbou prostředků k jejich dosažení.
Realizace a řízení vyučovací jednotky Zejména dovednosti spojené s aktivizací žáků pro dosažení větší kvality vyučování.
Klíma třídy Dovednosti k navození pedagogického prostředí a motivace žáků k vyučování. Tvorba pozitivních hodnot na základě interakce učitele a žáků.
Kázeň Dovednosti k udržení pořádku a k regulaci nežádoucího chování žáků.
Hodnocení prospěchu žáků Dovednosti hodnocení výsledků vyučování žáka a dovednosti hodnocení k dalšímu formování osobnosti žáka
Reflexe vlastní práce a evaluace Sebehodnocení vlastní činnosti s cílem vykovávat kvalitnější budoucí pedagogickou činnost.
Komunikační a poradenské dovednosti Umět komunikovat se žáky, učiteli a rodiči. Umět pomáhat řešit a předcházet výukovým a výchovným problémům žáků.
Sociální kompetence Vytváření pozitivních sociálních vztahů u žáků, jak k sobě samým, tak ostatním.

Zdroj: Kyriacou (1996 in Průcha, 2002, s. 220), Chráska (1996 in Průcha, 2002, s. 223), Smékalová (2008 in Franiok, Knotová (ed.), 2008, s. 145-151), upraveno autorem.

Uvedme ve vztahu k cíli práce podrobnější definici komunikativní dovedností dle Šimoníka (2004 in Franiok, Knotová, 2008, s. 148). Kvalitní, tedy zkušený učitel by měl s žáky komunikovat klidně, taktně, citlivě, ve vzájemné důvěře, být pozitivní, tolerantní, trpělivý. Za každých okolností by měl být vzorem pro žáky. Ke komunikačním dovednostem lze připsat též umění naslouchat, vytvářet kompromis a tvořit konstruktivní kritiku. Závěrem lze říci, že komunikační dovednosti nelze získat samostatně. Vždy je za potřebí rozvíjet kompetence ostatní.

4.2.7.2 Specifikace žáka střední školy

Práce je zaměřena na pedagogickou komunikaci na středních školách. Proto je vhodné zaměřit se i na vývojové zvláštnosti v komunikaci adolescentů jako Vágnerová (2012, s. 392-435). Období dospívání bývá označováno jako čas, kdy se utváří lidská identita, sebeurčení, sebevymezení. Adolescent často následuje ideál, který si vytvořil. Takovýmto vzorem se může stát i určitá vysněná profesní role. S identifikací souvisí

i zařazení k určité skupině jako spolužáci, přátelé, rodiče, partner apod. Skupinová identita přináší jistotu. Typická je pro adolescentní období i genderová identita, tedy vymezení mužské a ženské role.

Dospívající člověk má tendence se vymezit a odpoutat od rodiny, odmítá formální autoritu jak rodičů, tak i školy. S tím je spojena silná kritičnost adolescentů. Postoj ke škole zažívá velký obrat. Úspěch ve škole už přestává být cílem a začíná být prostředkem k praktickému životu.

Adolescence je přechod od pubescence k dospělosti. Proto se v tomto období můžeme setkat s proměnou komunikačního stylu žáků. Podle Vágnerové (2012, s. 393) je v rané adolescenci typické pro komunikaci žáka s dospělým „*argumentování, kverulování, omílání určitých tvrzení, neschopnost a neochota naslouchat dospělým, jejichž názory bývají a priori zastaralé a hloupé*“. Vše podtrhuje reakce dospělých při komunikaci s dospívajícím. Na ně mladistvé chování působí provokativně, kriticky a jejich reakce jsou netrpělivé.

Komunikace s učitelem bývá převážně formální a vymezená řádem školy. Na učitele může působit chování dospívajícího nepříjemně a provokativně. Typické jsou pro žáky dle Vágnerové (2012, s. 394) „*grimasy, předvádění se, gestikulace, provokující tón hlasu*“. V mluvě žáků se objevují typické opakované slovní obraty charakteristické šroubovaností.

V pozdní adolescenci se komunikační styl začíná přibližovat standardu dospělých. Velkou roli hraje v komunikaci učitele a žáka vykání. Dospělý člověk přestává být soupeřem a začíná být partnerem v komunikaci.

5 PRAKTICKÁ ČÁST A VÝSLEDKY PRÁCE - VLASTNÍ VÝZKUM

Uvedený výzkum proběhl ve dnech 16. – 26. března 2015 na Střední průmyslové škole elektrotechnické a informačních technologií Brno. Jedná se o veřejnou střední školu. Zřizovatelem je Jihomoravský kraj. Nabízí následující studijní obory: Informační technologie, Ekonomika a podnikání, Sociální činnost, Průmyslová ekologie, Mechanik elektrotechnik a Elektrotechnika. Studijní obory mají podobu 4 letého denního studia. Počet žáků je 1450. Škola je vybavena vlastní studovnou, venkovním hřištěm, školní jídelnou, multimediální jazykovou učebnu, počítačovými učebnami a má zajištěn bezbariérový přístup. (Možnosti studia, online, 2015).

Výzkum si klade za cíl analyzovat komunikaci učitele a žáka v odborném předmětu se zaměřením na rozdíly v komunikaci mezi začínajícím a zkušeným učitelem na konkrétní střední škole. Konkrétně obsahoval 4 řízené rozhovory a 8 upravených Flandersových pozorování v hodině Ekonomiky.

Respondenty byli učitelé školy. Začínající učitele představují 1 muž (dále jen „Začínající učitel A“) a 1 žena (dále jen „Začínající učitel B“), kteří učí, a jejich praktická zkušenost s vyučováním odborných předmětů a s vyučováním celkově je méně než 1 rok. Zkušené učitele představují 2 ženy (dále jen „Zkušený učitel A“ a „Zkušený učitel B“), které mají praxi ve vyučování odborných předmětů více jak 20 let.

Předmětem upraveného Flandersova pozorování byly hodiny Ekonomiky. Pro lepší srovnání bylo pozorování zaměřeno na expoziční část hodiny. Pozorování trvalo vždy 20 min (1200 s) a byla zaznamenávána příslušná složka komunikace dle 13 uvedených kategorií s intervalem 10 s. U každého z respondentů (zkušený učitel A, zkušený učitel B, začínající učitel A a začínající učitel B) bylo provedeno pozorování ve 2 hodinách Ekonomiky. Celkem tedy bylo provedeno 8 pozorování v délce 20 min (1200 s) s intervalem 10 s, tzn. 120 záznamů příslušné složky komunikace mezi učitelem a žákem na 1 vyučovací hodinu. Pro záznamy bylo zvoleno celkem 13 složek komunikace mezi učitelem a žákem vycházejících z výzkumu Flanderse (1970 in Gavora 2010, s. 238-242).

Jednotlivým složkám pro účely analýzy přiděleno číslo:

1. Přednášení, vysvětlování, popis, vyprávění
2. Kladení otázek

3. Pokyny a příkazy
 4. Kritika, kárání, usměrňování
 5. Motivace, pochvala, povzbuzení
 6. Akceptace, rozvíjení, zodpovídání otázek žáka
 7. Odpovídání na otázku učitele
 8. Spontánní odpověď žáka
 9. Vyrušování, vulgarismy, nedovolené brání si slova
 10. Samostatná práce
 11. Ticho, pauza
 12. Zmatek, nesrozumitelná komunikace
 13. Extralingvistické, paralingvistické a neverbální nedostatky řeči učitele nebo žáka
- Složku č. 1-6 můžeme vymezit jako řeč učitele, složku č. 7-10 jako řeč žáka a složku č. 11-13 ostatní komunikaci.

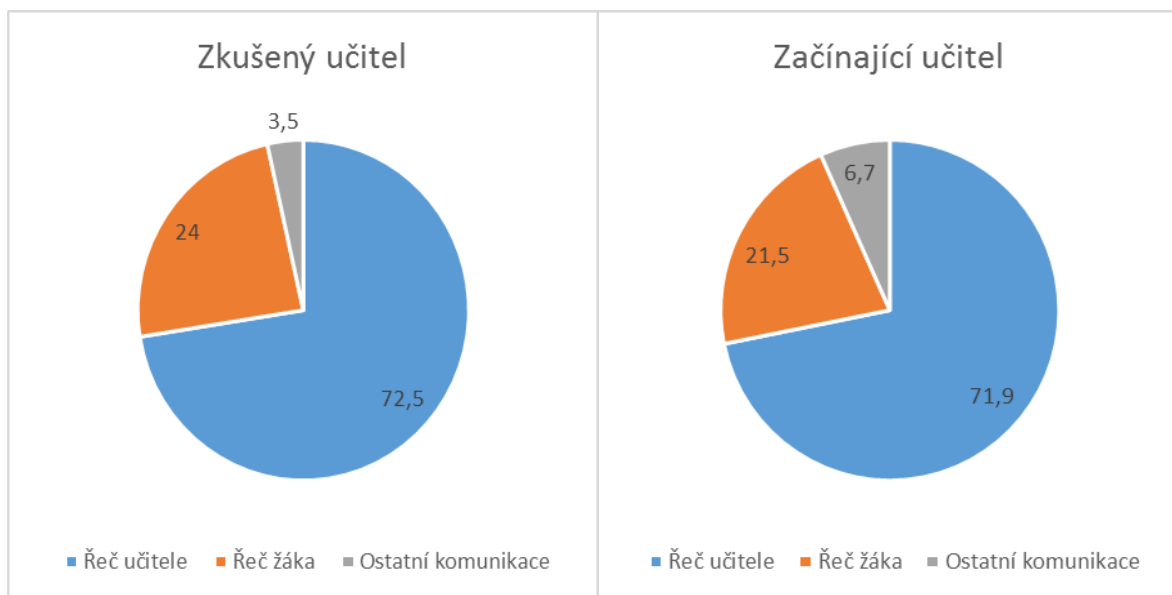
5.1 Provedená pozorování a jejich analýza

Pro dosažení cíle výzkumu analýzy komunikace mezi učitelem a žákem je vhodné začít rozborem pozorování jednotlivě. Proto následující podkapitola analyzuje komunikaci mezi učitelem a žákem na základě záznamů a výsledků z pozorování v hodinách Ekonomiky postupně podle jednotlivých pozorování. Tato dílčí analýza je však nad rámec splnění cíle práce, proto ji lze nalézt v příloze práce

5.2 Porovnání komunikace zkušeného a začínajícího učitele s žákem v odborném předmětu Ekonomika v expoziční části hodiny

Analýza pozorování si všímá především rozdílů v komunikaci začínajícího a zkušeného učitele s žáky v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika. Ze sumárního porovnání všech 4 provedených pozorování u začínajícího učitele a 4 provedených pozorování u zkušených učitelů se dostáváme ke komparaci jejich komunikace s žáky.

Z uvedeného grafu vidíme, že poměr řeči učitele v celkové komunikaci s žáky v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika je velmi dominantní a podobný u zkušeného i začínajícího učitele. Průměrně je řeč učitele v expoziční části hodiny zastoupena 72,5 % u zkušeného učitele a 71,9 % u začínajícího učitele. Rozdíly však lze spatřovat v úbytku zastoupení řeči žáka - 21,5 % a nárůstu ostatní komunikace - 6,7 % u začínajícího učitele v porovnání s řečí žáka - 24,0 % a ostatní komunikace u zkušeného učitele - 3,5%.

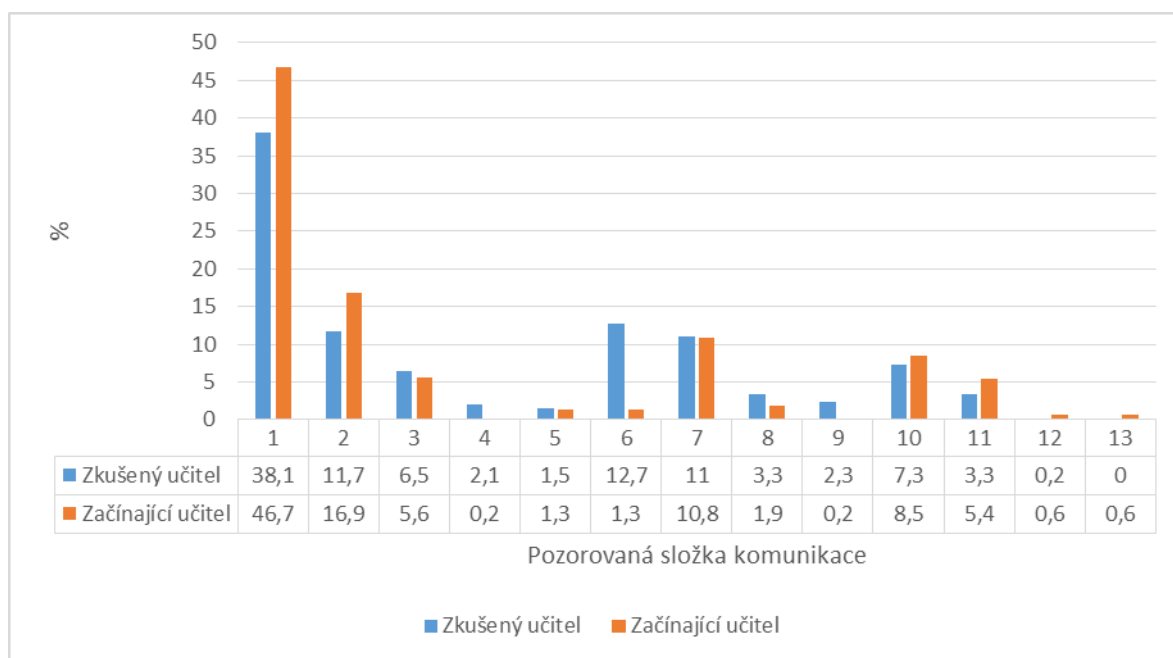


Graf 1: Poměr komunikace zkušeného / začínajícího učitele a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu *Ekonomika* (procenta), ($n_1=4$, $n_2=4$). Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Z následujícího grafu vidíme průměrné zastoupení jednotlivých kategorií komunikace mezi zkušeným /začínajícím učitelem a žákem v expoziční části hodiny odborného předmětu *Ekonomika*.

U zkušeného učitele převažuje průměrně kategorie Přednášení, vysvětlování, popis, vyprávění (38,1 %), na druhém místě se v procentuálním zastoupení objevuje Akceptace, rozvíjení, zodpovídání otázek žáka (12,7 %). Velký podíl na komunikaci má také kategorie Kladení otázek (11,7 %) a Odpovídání na otázku učitele (11,0 %). Naopak téměř nulový výskyt má kategorie Zmatek, nesrozumitelná komunikace (0,2 %) a nulový výskyt má kategorie Extralingvistické, paralingvistické a neverbální nedostatky řeči učitele nebo žáka (0,0 %)

U začínajícího učitele velmi výrazně převažuje průměrně Přednášení, vysvětlování, popis, vyprávění (46,7 %). Na druhém místě je Kladení otázek (16,9 %) a Odpověď žáka (10,8 %).

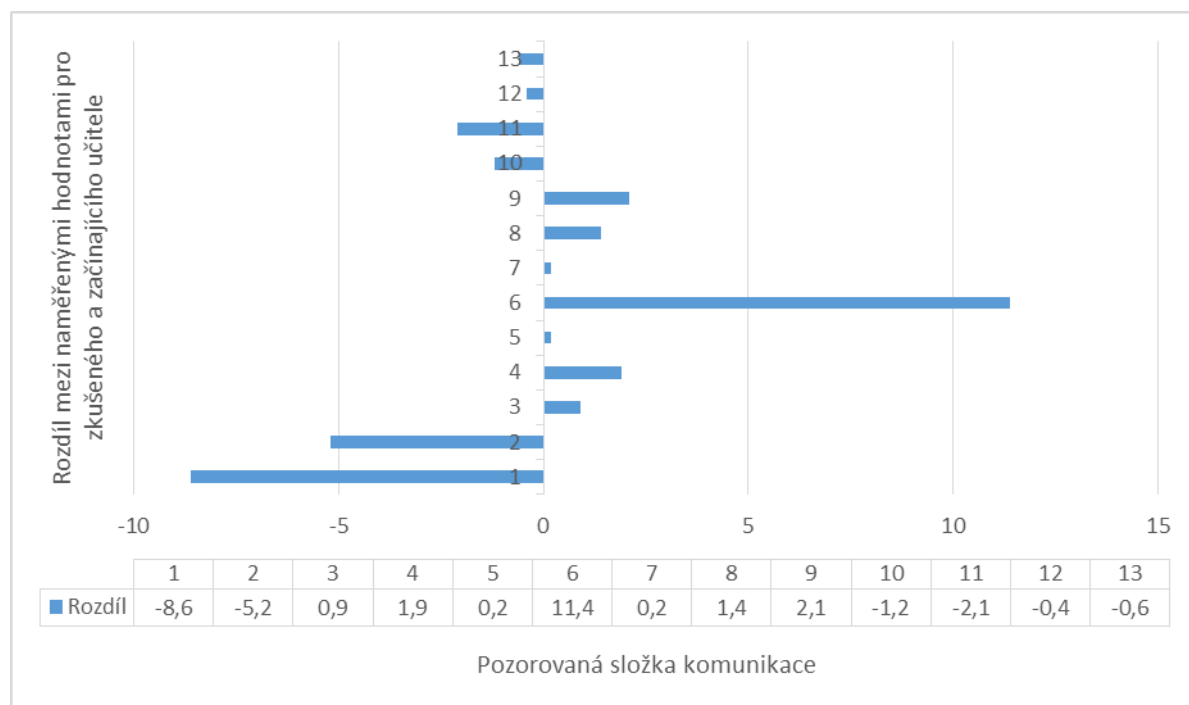


Graf 2: Procentuální porovnání průměrné převažující složky komunikace začínajícího / zkušeného učitele a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu *Ekonomika*, ($n_1=4$, $n_2=4$). Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Zaměříme-li se na rozdíly v naměřených průměrných hodnotách pro zkušeného a začínajícího učitele, tak vidíme, u vyšší procentuální výskyt u zkušeného učitele v následujících kategoriích: Pokyny a příkazy (0,9), Kritika, kárání, usměrňování (1,9), Motivace, pochvala, povzbuzení (0,2), Akceptace, rozvíjení, zodpovídání otázek žáka (11,4), Odpovídání na otázku učitele (0,2), Spontánní odpověď žáka (1,4), Vyrušování, vulgarismy, nedovolené brání si slova (2,1). Významný je tedy v porovnání se začínajícím učitelem zejména rozdíl v Akceptace, rozvíjení, zodpovídání otázek žáka a v kladném a pozitivním hodnocení a řízení práce žáka ze strany učitele. Zajímavý je vyšší výskyt projevů nekázně u zkušených učitelů, hlavně z důvodu přehlížení drobného vyrušování.

Naopak vyšší procentuální výskyt u začínajícího učitele je v kategoriích Přednášení, vysvětlování, popis, vyprávění (-8,6), Kladení otázek (-5,2), Samostatná práce (-1,2), Ticho, pauza (-2,1), Zmatek, nesrozumitelná komunikace (-0,4) a Extralingvistické, paralingvistické a neverbální nedostatky řeči učitele nebo žáka (-0,6). Výrazný rozdíl je v míře přednášení a vysvětlování, především užitím frontální výuky, které mají začínající učitelé tendence doplňovat o nové metody, což potvrzuje téměř obdobné zastoupení samostatné práce žáků. Jako druhý nejvýznamnější rozdíl se ukazuje vyšší procentuální výskyt kladení otázek, což potvrzuje, že na otázky odpovídají žáci stručně, anebo je učitel nucen své otázky přeformulovávat. To je dáno jednak špatnou formulací

otázek kvůli vysoké odbornosti a nezájmem žáků o studium. Za významné lze považovat vyšší výskyt vyššího procentuálního zastoupení u všech kategorií ostatní komunikace. U Ticha a pauzy je třeba zdůraznit, že u začínajících učitelů je často nechtěný a zapříčiněný stejně jako zmatek a nesrozumitelná komunikace nedodržením plánované struktury hodiny z neodhadnutí časového rozložení hodiny.



Graf 3: Rozdíl v procentuálním porovnání průměrné převažující složky komunikace začínajícího / zkušeného učitele a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu *Ekonomika*, ($n_1=4$, $n_2=4$). Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Ze sumárních výsledků z 8 provedených upravených Flandersových pozorování komunikace zkušeného/začínajícího učitele a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu *Ekonomika* vidíme, že převažující kategorií i dvojici po sobě jdoucích kategorií komunikace v řeči učitele je Přednášení, vysvětlování, popis, vyprávění následované samo sebou u obou typů učitelů. U zkušených učitelů je to 145 záznamů, u začínajících učitelů je 174 záznamů.

U zkušeného učitele je významně zastoupena sekvence Kladení otázek učitelem a odpověď žáka – 36 záznamů, Pokyny a příkazy učitele následované samo sebou – 11 záznamů, Akceptace, rozvíjení, zodpovídání otázek žáka následované otázkou učitele – 16 záznamů a následované samo sebou – 23 záznamů.

U začínajícího učitele je významně zastoupena sekvence Kladení otázek učitelem a odpověď žáka – 36 záznamů, Kladení otázek zastoupené samo sebou – 13 záznamů,

odpovědí žáka – 36 záznamů a Tichem a pauzami – 12 záznamů. Častý je projev Pokynů a příkazů učitele následovaných sám sebou – 14 záznamů.

Nejčtenější kategorie Přednášení, vysvětlování, popis, vyprávění je u obou typů učitelů následováno samo sebou. U začínajícího učitele je pak častější následování této kategorie sama sebou i kladením otázek. Zajímavé je, že častěji je následována pokyny a příkazy, kritikou, káráním i usměrňováním a motivací, pochvalou i povzbuzením, ale i vyrušováním u zkušenějšího učitele, naopak tichem, pauzou, zmatkem a nesrozumitelnou komunikací u začínajícího učitele.

Druhou nejvýznamnější pozorovanou kategorií v řeči učitele je Kladení otázek, a to u obou typů učitelů. U zkušených i začínajících učitelů je nejčastěji následována odpovědí žáka (oba 36 záznamů). U začínajícího učitele je též často zastoupeno následování sama sebou – 13 záznamů a tichem a pauzou – 12 záznamů.

Pokyny a příkazy jsou nejčastěji následovány sama sebou u zkušeného učitele – 11 záznamů, tak u začínajícího učitele – 14 záznamů.

Významně je především u zkušeného učitele zastoupena kategorie Akceptace, rozvíjení, zodpovídání otázek žáka. Ta je následována nejčastěji u zkušeného učitele sama sebou – 23 záznamů a kladením otázek učitele – 16 záznamů. U začínajícího učitele nejčastěji následována přednášením a vysvětlováním – 5 záznamů.

Kategorie Kritika, kárání, usměrňování a Motivace, pochvala, povzbuzení se vyskytují velmi málo. Z tohoto důvodu je bližší rozbor bezpředmětný.

Tab. 22: Porovnání řeči učitele v expoziční části hodiny odborného předmětu *Ekonomika* z hlediska rozdílu mezi zkušeným a začínajícím učitelem ($n_1=4$, $n_2=4$)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Suma	Průměr	Procento
Zkušený učitel	1	145	9	5	3	2	0	2	5	6	2	3	1	0	183	45,8	38,1
	2	3	7	2	0	1	1	36	1	0	1	4	0	0	56	14,0	11,7
	3	6	4	11	1	1	1	2	0	0	3	2	0	0	31	7,8	6,5
	4	5	3	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	10	2,5	2,1
	5	3	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	7	1,8	1,5
	6	7	16	2	3	0	23	4	4	0	1	1	0	0	61	15,3	12,7
Začínající učitel	1	174	36	1	0	1	1	2	0	0	0	7	1	1	224	56,0	46,7
	2	9	13	2	0	1	0	36	8	0	0	12	0	0	81	20,3	16,9
	3	1	1	14	0	0	0	3	0	1	4	2	1	0	27	6,8	5,6
	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0,3	0,2
	5	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6	1,5	1,3
	6	5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6	1,5	1,3

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Z uvedených tabulek je zajímavý i pohled na dynamiku řeči učitele. Tu může změřit sečtením diagonály tabulky, dvojice (1,1; 2,2; 3,3; 4,4; 5,5 a 6,6). Sečtením těchto kategorií dostaneme čas, který odpovídá bezprostředně po sobě jdoucí kategorii komunikace. Z hodnot 187 u zkušeného učitele a 201 u začínajícího učitele můžeme usuzovat, že dynamika řeči zkušeného učitele je vyšší.

Ze sumárních výsledků z 8 provedených upravených Flandersových pozorování komunikace zkušeného/začínajícího učitele a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu *Ekonomika* vidíme, že v porovnání řeči žáka v komunikaci se začínajícím a zkušeným učitelem jsou značné rozdíly.

U žáků komunikujících se zkušeným učitelem i se začínajícím učitelem nejčastěji zastoupena samostatná práce žáka nebo žáků následovaná sama sebou. U komunikace se zkušeným učitelem vidíme 25 záznamů a u komunikace se začínajícím učitelem dokonce 37 záznamů.

Dále hojně zastoupena u řeči žáka se zkušeným učitelem významně zastoupena sekvence Odpověď žáka na otázku učitele následovaná otázkou učitele – 11 záznamů a Odpověď žáka na otázku učitele následovaná Akceptací, rozvíjením, zodpovídáním otázek žáka – 23 záznamů. To je dáno zejména zkušenostmi učitele s probíraným tématem a taktéž se zkušenostmi s nejčastějšími chybami žáků. Obdobně je to i u četné

sekvence Spontánní odpověď žáka a Akceptace, rozvíjení, zodpovídání otázek žáka – 11 záznamů.

Pro řeč žáka, který komunikuje se začínajícím učitelem, je nejtýpější samostatné práce následovaná sama sebou – 37 záznamů, odpovědi žáka v sekvenci s kategorií Přednášení, vysvětlování, popis, vyprávění – 21 záznamů nebo Kladení otázek – 15 záznamů.

Nejvýznamnější kategorií jsou v řeči žáků Odpovídání na otázku učitele a Samostatná práce. U zodpovídání otázky učitele je značný rozdíl mezi komunikací žáka se zkušeným učitelem, zde převážně navazuje Akceptace, rozvíjení, zodpovídání otázek žáka, a komunikací se začínajícím učitelem, který převážně pokračuje Přednášením, vysvětlováním, popisem a vyprávěním. Rozdíl spočívá v reakci na přímo danou otázku žáka a nepokračování v obecném přednášení učiva.

Tab. 23: Porovnání řeči žáků v expoziční části odborného předmětu Ekonomika z hlediska rozdílu mezi komunikací se zkušeným a začínajícím učitelem ($n_1=4$, $n_2=4$)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Suma	Průměr	Procento
Zkušený učitel	7	5	11	2	1	2	23	6	1	0	1	1	0	0	53	13,3	11,0
	8	1	0	1	0	0	11	0	1	1	0	1	0	0	16	4,0	3,3
	9	4	0	1	1	0	0	0	0	0	2	3	0	0	11	2,8	2,3
	10	0	2	2	1	0	0	0	2	3	25	0	0	0	35	8,8	7,3
Začínající učitel	7	21	15	0	0	2	4	8	0	0	0	1	1	0	52	13,0	10,8
	8	2	4	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	9	2,3	1,9
	9	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,3	0,2
	10	0	0	2	0	0	0	0	1	0	37	0	0	1	41	10,3	8,5

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Ze sumárních výsledků z 8 provedených upravených Flandersových pozorování ostatní komunikace zkušeného/začínajícího učitele a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika vidíme také zajímavé rozdíly.

U zkušeného učitele se v průměru vyskytuje nejvíce sekvence Ticha a pauza s Přednášením, vysvětlováním, popisem a vyprávěním – 4 záznamy, s Pokyny a příkazy – 4 záznamy a s Odpovědi žáka – 3 záznamy.

U začínajícího učitele se v průměru vyskytuje nejvíce sekvence Ticha a pauzy následovaná Přednášením, vysvětlováním, popisem a vyprávěním – 9 záznamů, Kladením otázek – 7 záznamů a Pokyny a příkazy – 4 záznamy.

Hlavním rozdílem u kategorie Ticho a pauze je větší výskyt následování Přednášením, vysvětlováním, popisem a vyprávěním a Kladením otázek u začínajícího učitele.

Ostatní kategorie Zmatek, nesrozumitelná komunikace a Extralingvistické, paralingvistické a neverbální nedostatky řeči učitele nebo žáka jsou spíše nahodilé. Dodejme však, že méně často, nebo vůbec se nevyskytují v komunikaci mezi zkušeným učitelem a žákem.

Tab. 24: Porovnání ostatní komunikace v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika z hlediska rozdílu mezi zkušeným a začínajícím učitelem ($n_1=4$, $n_2=4$)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Suma	Průměr	Procento
Zkušený učitel	11	4	1	4	0	0	1	3	1	1	0	1	0	0	16	4,0	3,3
	12	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,3	0,2
	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0
Začínající učitel	11	9	7	4	0	1	0	2	0	0	0	2	0	1	26	6,5	5,4
	12	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0,8	0,6
	13	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0,8	0,6

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Složení celé matice upraveného Flandersova pozorování pro oba typy učitelů z hlediska komunikace učitele a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika v sumárním pohledu lze pro úplnost nalézt v příloze práce.

5.3 Výsledky řízených rozhovorů

Výzkum v rámci triangulace metod obsahoval i řízené rozhovory, a to 2 se zkušenými učiteli a 2 se začínajícími učiteli. Z provedených rozhovorů vyplynuly názory na tyto oblasti.

5.3.1 Specifika a faktory komunikace mezi žákem a učitelem v odborného předmětu na střední odborné škole

U všech respondentů převažuje názor, že větší specifika z hlediska komunikace lze spojovat spíše s věkovou kategorií a současným stavem společnosti než z hlediska odbornosti předmětu.

Z hlediska oblíbenosti předmětu považují respondenti přístup učitele k předmětu. Nejoblíbenější jsou u žáků především předměty, kde učitel klade minimální požadavky a vyžaduje pouze pasivní učení. Mezi žáky už nedominují typicky oblíbené předměty

jako Tělesná výchova nebo Výtvarná výchova. To je ovlivňováno celkovým vztahem společnosti a výchovy žáků, která začíná už rodině. U žáků se projevuje nezájem nejen o školu, ale ani o volnočasové aktivity jako dříve. Jako důvod zmiňují respondenti možnost volné zábavy a hledání informací na internetu a počítači. To je spojeno s poklesem slovní zásoby žáků, který se projevuje častějším výskytem vulgarismů a nespisovných tvarů slov.

Z hlediska specifík komunikace v odborném předmětu respondenti (zkušení učitelé) na prvním místě jmenovali odborný jazyk předmětu. Zmiňují v souvislosti se zhoršením slovní zásoby průměrného žáka, že žáci nerozumí cizím slovům obecně (př. intelektuál, pranostika, perspektiva, soudobý, patos, ...) a ani základním odborným termínům (př. konjunktura, recese, ...). Odborný předmět vysvětluje odborný slovník, avšak učitelé často ani nepostřehnou při výkladu odborných termínů, že při opisu odborného slova žáci nerozumí výkladu z důvodu malé slovní zásoby. Důvodem je, že se žák nezeptá, že danému slovu nerozumí, a to spíše kvůli pasivitě a nezájmu, než-li z komunikačního ostychu.

Z tohoto důvodu všichni respondenti doporučují práci s počítači, knihami, odbornými texty. Ve spojitosti s odborným předmětem Ekonomika doporučují projektovou výuku, vyhledávání na sociálních sítích, internetu. V kontextu používání softvérových programů typických pro Účetnictví zmiňují nutnost práce i mimo softvér, kdy žák musí pochopit, co počítač dělá automaticky za člověka.

Z pohledu specifík odborného předmětu respondenti upozorňují na odbornější náročnost. Každý obor se vyvíjí, ovšem dynamiku rozvoje odborných předmětů ve srovnání se všeobecnými považují za větší.

Pro komunikaci s žákem ve věkové kategorii zmiňují respondenti značné rozdíly mezi jednotlivými ročníky. Dle zkušeného učitele A i B se v prvních ročnících projevují návyky ze základní školy a především větší rozdíly mezi jednotlivými studenty. V pozdějších ročnících se rozdíly vytrácí. Žáci jsou celkově v období střední školy citlivější, výbušnější, kritičtější, více drzí a mají velké výkyvy nálad a výkonnosti. U některých se v poslední době objevuje i hysterie. Z hlediska komunikace je nutná větší tolerance ze strany učitele, což se projevuje v analýze pozorování u zkušených učitelů, kdy řeší pouze závažné vyrušování a projevy neslušného chování.

Velmi závažným jevem je podle jednoho respondenta (zkušený učitel A) ustálení přiměřeného sebevědomí. Typickým rysem se v poslední době stává, že žák se spíše velmi podceňuje nebo přeceňuje. Proto respondent zdůrazňuje roli třídního učitele, sociálních pracovníků, psychologů a celkové spolupráce pedagogického sboru. Upozorňuje na to, že z hlediska systému se spíše pasivně řeší následky psychických problémů žáků než jejich příčiny a obecná prevence.

Z hlediska motivace se shodují respondenti, že je typickým problémem absence přijímacího řízení na školu z důvodu financování školství. Důsledkem je velmi častý jev, kdy žák studuje obor, který je nucen absolvovat, protože se na jinou školu nedostal. To má fatální důsledky na motivaci ve škole. Dle zkušeného učitele A je velmi dobrým motivačním faktorem příklad alespoň jednoho výborného studenta ve třídě, který pak následně tahá kolektiv. Upozorňuje však na riziko šikany, kdy daný žák vyčnívá z kolektivu ostatních a potenciální obětí šikany.

5.3.2 Typické projevy začínajícího a zkušeného učitele

Typické pro začínajícího učitele je velký elán a entuziasmus vyzkoušet teoretické znalosti v praxi. Začínající učitel učí zpravidla na nové škole, kde nemá bližší vztah ke kolektivu učitelů. Respondenti dále popisují lehkou frustraci z nepřátelského prostředí. Vztahy na škole nejsou ideální hlavně z hlediska sdílení informací o daných předmětech a mezipředmětové spolupráci. To se vyhrocuje v demotivaci z platového ohodnocení.

Z hlediska komunikace s žáky v hodině převažuje problém vtažení pasivních žáků do diskuze. Oba začínající učitelé a zkušený učitel B uvádí bezradnost v aktivizaci těchto žáků do problematiky hodiny. Celkově pocíťují odcizenost komunikace s žáky. Doslova odpovídají žáci pouze Ti, kteří chtějí. V kladení otázek se projevuje nedostatek pedagogicko-odborných zkušeností, kdy mají začínající pedagogové problém nastavit odbornou úroveň otázek a jejich formu pro zapojení žáků. To začínající učitel B řeší zapojením žáků do samostatné práce.

Alfou a omegou začínajícího učitele je dle všech respondentů snaha zvládnout odbornou stránku předmětu se strachem, jak zodpovědět otázku, na kterou neví odpověď. Pro zahlcení z odborného studia, z důvodu rozlišného učiva středních školy a vysoké školy studované učitelem, se učitel nedostává k řešení otázek didaktických a sociálních. Proto je dle respondentů spíše tendence zkoušet různé didaktické metody bez hlubšího

plánování a někdy mimo daný cíl hodiny. To může vést k celkově nejistému projevu před třídou.

Se snahou implementace moderních metod začínajících učitelů je dle zkušeného učitele A spojen problém učitele reagovat na žáky, kteří nejsou zvyklí na dané metody a bez detailního příkladu postupu práce nejsou s to zvládnout pokyny učitele.

Typickým problémem v hodině začínajícího učitele je také udržení kázně. Příkladem jsou nepohotové reakce na drzé a vulgární chování žáků. To řeší většina oslovených učitelů vyjma zkušeného učitele A nastavením pravidel s žáky týkajících se slušného chování a řízení hodiny. U zkušených pedagogů se tato pravidla dle zkušeného učitele B z většiny týkají spíše nastavení klasifikace a průběhu pololetí.

Dalším projevem u začínajícího učitele je dle začínajících učitelů problém s objektivním hodnocením žáků. Dle respondentů má učitel poté tendence „škatulkovat“ žáka. Na zásadní problém naráží začínající učitelé u nesouhlasu žáka s jeho hodnocením, kdy čelí drzým reakcím žáka, což souvisí s nedostatkem autority a někdy až přehnaně přátelským vztahem k žákům.

Zkušený učitel má dle všech respondentů jistý projev před třídou a zná své možnosti a chyby i třídy. Má více času na složitější strukturu hodiny a na různé didaktické přístupy. Ve výsledku dle začínajícího učitele A, ale spíše tíhne k frontální výuce a samostatné práci žáků. Dovede lépe zatáhnout žáky do diskuze a je zdatnější ve formulaci otázek. Krátké otázky používá k např. pojmovému opakování, otevřené otázky používá k diskuzi. Lépe také ovládá verbální i neverbální prostředky komunikace s žáky.

Zvláštností zkušeného učitele je dle respondentů řešení složitějších výchovných a sociálních situací. Zralejší učitelé mají tendenci více motivovat, chválit a podporovat žáky, ale stejně tak řešit důsledně až závažné kázeňské přestupky.

U starších zkušených učitelů se dle začínajících učitelů projevuje odcizený přístup a netolerance k nezvládnutí základního, ale i rozšiřujícího učiva. To dle respondentů často působí na žáky demotivačně, nepřátelsky a má za výsledek neaktivitu žáků a jejich odpor ke škole.

V poslední době si zkušení učitelé stěžují především na klesající úroveň žáků a nároků studia. To se dle nich projevuje nezájmem žáků o studium, nepřemýšlením

nad problémy, pasivitou žáků. Dále zmiňují jako typický problém neustálá školení, která jsou naprosto nepotřebná z hlediska využití v praxi. Naopak navrhují školení zaměřená ne na obecné kompetence, ale na aktuální odbornou přípravu.

5.3.3 Nedostatky přípravy studia na pedagogickou praxi

Zdrojem návrhů pro lepší pedagogickou praxi může být poznání, na co učitele nepřipravilo studium, a to ať už z hlediska odborné či pedagogické stránky. Rozdíly mezi zkušenými a začínajícími učiteli v nedostacích přípravy učitele jsou patrné zejména z historického hlediska.

U respondentů zkušených učitelů, kteří mají praxi více jak 20 let, převažuje názor, že příprava před čtvrt stoletím byla jednoznačně nedostatečná a velké kvantum současné přípravy učitele odborného učitele chybělo v tehdejším systému. Objevil se i názor u zkušeného učitele A, že tehdejší příprava nepřipravila učitele na nic a že veškeré zkušenosti nabyt zkušený učitel praxí, což druhý zkušený učitel B vyvrátil. Potvrdil však absenci přípravy na výstup před třídou, přípravu výuky a aplikace různých metod. Respondenti zkušení učitelé zastávají myšlenku, že z hlediska odbornosti byli lépe připraveni než současní absolventi.

Nedostatečná nebo žádná příprava na výstup před třídou v začátcích zkušeného učitele B způsobovala paniku a strach ze studentů. Objevovala se nejistota v přednášení, kresbě a zápise na tabuli a problémy s kázní. S postupem času došel respondent k závěru, že nesmí být ani příliš přísná, ani benevolentní. Žáci reagují na přílišnou přísnost odporem a bouřením. Na přílišnou benevolenci zase pasivitou.

Z pohledu přípravy hodiny se zkušení učitelé shodli také na nedostatečnosti. Důsledkem byla často nedodržená struktura hodiny a časový rozvrh hodiny, kdy učitel nedokázal odhadnout, jak velké množství učiva je schopen v hodině probrat, což je problém začínajících učitelů i dnes. S náročností příprav také souvisí názor zkušeného učitele na náročnost povolání, kdy uvádí časovou zátěž 12-15 hod. práce denně.

Oba zkušení učitelé se shodují metody, zejména aktivizační jako diskuze, brainstorming, různé typy diskuze apod. se učitelé naučili až v praxi, tzn. považovali za vhodné je zavést ve svých hodinách.

Dodejme stížnost jednoho z respondentů (zkušený učitel A) na současný záměr školení učitelů s praxí ve formě studia tzv. pedagogického minima a různých dalších

vzdělávacích kurzů a atestací. Učitel uvádí, že tato studia jsou příliš teoreticky zaměřená a mnohdy v praxi nepoužitelná ve vztahu k současnému stavu středních škol. Uvítal by spíše školení odborné stránky předmětu pro vysokou dynamiku rozvoje studovaného oboru.

Současní začínající učitelé si stěžují na přípravu pedagogické praxe, kterou vedli lidé bez dlouhodobé přímé pedagogické praxe na střední škole. Chybí tak pohled na aktuální střední školu a možný návod na různé krizové situace u začínajícího učitele. Upozorňují na neefektivitu výuky, kdy by místo dlouhých seminářů navrhovali spíše formu e-learningu a následných konzultací.

Začínající učitelé se dle rozhovorů cítí nepřipraveni v komunikaci s pasivními žáky a jejich aktivizací. Dále v řešení kázeňských přestupků a s tím souvisejícím stanovením pravidel mezi učitelem a žákem.

Další oblastí s nedostatečnou přípravou je dle obou začínajících učitelů práce s administrativou, konkrétně zápis do třídní knihy, vedení absence žáků a práce se školními systémy jako např. SAS.

V současné přípravě podle nich také chybí náležitá příprava na komunikaci s rodiči a se zapojením žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z hlediska pedagogické komunikace se projevuje také problém v přípravě na komunikaci s vedením školy. Prvním problémem po absolvování pedagogického studia je totiž hledání pracovního místa, kdy uchazeč o místo komunikuje s vedením školy. V případě nastoupení na novou školu se začínající učitelé cítí nejistě v oblasti prosazování nových metod, kdy si nejsou jisti reakcemi vedení školy.

Dalším problémem je nepřipravenost na hodnocení žáků. Respondenti (začínající učitelé) mají problémy se stanovením objektivní a přiměřeně přísné klasifikace. Tento problém se netýká pouze znalostí, ale i chování, kdy oba začínající učitelé zmiňují obtíže v motivaci žáků, tak v nalezení přiměřené míry trestání kázeňských prohřešků žáků.

Začínající učitel A si ztěžuje na nedostatečnou přípravu v oblasti moderních pomůcek jako interaktivní tabule apod. Dodává, že téměř všechny vzdělávací instituce tuto pomůcku mají, avšak zpravidla ji nevyužívají.

Naopak dobře připraveni se současní absolventi pedagogických studií cítí ve stanovování cílů, struktury a v metodách. Zmiňují i fakt, že důležité je mít oporu v dobrém kolektivu zkušenějších učitelů, kteří doplní případné mezery učitelského vzdělání. Za vhodné považují přidělení cvičného učitele.

5.3.4 Rozdíly v přípravě zkušeného a začínajícího učitele

Zkušený učitel odborného předmětu ovládá dle respondentů svůj obor, vnímá více propojení souvislostí v oboru, dokáže vystihnout podstatu učiva a předat žákům požadované vědomosti zajímavěji. Zároveň upozorňují na nutnost stálé aktualizace učiva pro odbornost probírané látky.

Typický zkušený učitel je dle zkušeného učitel B zavalen administrativou, časově náročným ústním zkoušením, ale z důvodu zvládnutí požadovaného oboru má v přípravě více času na studium aktuálního dění, aktivit na procvičování a utvrzení učiva, na zvolené metody, propojování teorie a praxe. Zajímavý názor potvrzují oba zkušení učitelé, kdy říkají, že výchovné cíle je vhodné spíše plánovat na delší časové období než vyučovací hodina. Proto se v přípravě hodiny na tuto oblast nezaměřují, pouze jsou tyto záležitosti řešeny na úrovni plánování předmětu.

Celkově hodnotí tyto respondenti svou přípravu coby zkušeného učitele jako rámcovou, případně detailní dle potřeb konkrétního učitele. Ve srovnání se začátky zkušených učitelů před čtvrt stoletím jsou nyní dostupnější informace a zdroje pro výuky. Z tohoto důvodu mají začínající učitele jednodušší přípravu na hodinu.

Pro přípravu začínajícího učitele dle všech respondentů platí opak řečeného. Typicky se největší část přípravy věnuje odborné části. Často se lze setkat s učitelem, který totiž nemá zkušenosti se středoškolským učivem svého oboru. Proto začínající učitelé hledají hranici mezi základním a rozšiřujícím učivem v přípravě. Méně času pak zbývá na volbu adekvátních cílů, metod, pomůcek a struktury hodiny. To se projevuje v časovém neodhadnutí hodiny a pasivitě žáků. Předností začínajícího učitele je znalost aktuálních trendů v pedagogice i vyučovaném oboru.

6 DISKUZE A MOŽNÁ DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

Tato kapitola se ve stručnosti zabývá návrhy a řešeními k nejvýznamnějším zjištěním z provedeného výzkumu. Myšlenky jsou vždy otázkou diskuze, proto autor připouští i jiná řešení, než sám uvádí.

Práce rozebírá komunikaci učitele a žáka v odborném předmětu se zaměřením na rozdíly mezi zkušeným a začínajícím učitelem. Z uvedeného výzkumu plyne, že nejčetnější složkou komunikace mezi učitelem a žákem je řeč učitele. To potvrzuje výzkum Zelinkové (2009) uvedený v Průcha (2009 in Sklenářová 2013, s. 54). Průcha (2002, s. 316) vysvětluje tento fakt podstatou pedagogické komunikace, a to „*transmisí poznatků žákům*“. U zkušeného učitele je pak zbývající čas hodiny v porovnání se začínajícím učitelem rozdělen více do řeči žáka než do ostatní komunikace.

Tyto údaje jdou ruku v ruce s hlavním problémem dnešní pedagogické komunikace, a to pasivitou žáků, na kterou naráží v komunikaci jak učitelé začátečníci, tak i experti. Důvodem často bývá přijetí žáka na školu, která nemá o dané studium zájem. Spolu s možností využití nových forem zábavy a vzdělávání se škola stává v očích žáků zbytečnou. S tím ovšem nelze souhlasit. Vidění školy jako instituce poskytující kvantum informací je omezené. Škola má utvářet celistvou osobnost žáka a pomáhat stanovovat hodnoty, které současným žákům v dnešní době chybí. Podobný názor má i Linhartová (2001) a Gavory (1981). Proto by učitelé měli klást větší důraz na motivaci a řešení kázeňských přestupků, které nejsou učiteli často vůbec v praxi řešeny. Systémové opatření by mělo řešit hlavně vstup na různé typy škol. Žák absolvující náročné přijímací řízení se cítí více hrdý na samotné studium. Tento motivační faktor dnes bohužel často chybí a žáci v důsledku toho studují obory, o něž nemají zájem. Tato pasivita pak ovlivňuje jakoukoliv komunikaci mezi učitelem a žákem. Náročná přijímací řízení mohou ale rozevírat sociální nůžky ve společnosti, proto je nutné přihlídnout i k jeho náročnosti. Je ovšem nepřipustné, aby střední školy neměli absolutně žádné přijímací řízení.

Širším problémem se ukazuje pro pedagogickou komunikaci omezená slovní zásoba nejen dnešních žáků, ale také dnešních mladých učitelů. Důvodem je množství jiných podmětů, které na dnešní populaci působí. Z filozofického pohledu, pak populace „hloupne“. Přes velké množství informací je člověk nucen zapamatovat si pouhé pojmy a fráze bez hlubšího pochopení. Má tedy odborný předmět na střední škole za cíl sdělit

pouhé kusé informace bez propojení v širších a hlubších souvislostech? Zmíněný informační tlak se projevuje paradoxem v omezení slovní zásoby. V klasické vyučovací hodině se ve výsledku setkáváme s jednoslovnými a zkratkovitými odpověďmi žáků a nevhodně kladenými otázkami, které doplňují základní výklad učitele. U začínajících učitelů se často při výkladu a kladení otázek nedodržují ani základní požadavky prezentování učiva dle Sklenářové (2013, s. 56), hlavně srozumitelnost, tempo, sebedůvěra a příprava. V odborném předmětu se setkáme s opisem odborného výrazu, kde žáci dokonce samotnému opisu stěží rozumí pro nedostatečnou slovní zásobu.

Jednotlivé rozdíly mezi zkušeným a začínajícím učitelem jsou způsobeny hlavně orientací začínajícího učitele na odbornou stránku výuky a nedostatečnými sociálními kompetencemi. To může řešit kvalitnější příprava začínajících učitelů. Nemluvíme o počtu povinných školení, atestací a karierním systému, ale spíše o obsahu přípravy učitele, který dle výzkumu je kamenem úrazu. Ovlivňuje totiž základní rozdíly v komunikaci mezi zkušeným/začínajícím učitelem a žákem, a to nejen v odborných předmětech. Běžné je větší zastoupení nevynuceného ticha, zmatku, nesrozumitelné komunikace, extralingvistických, paralingvistických a neverbálních nedostatků řeči u začínajících učitelů.

Oproti době 2 desetiletí zpět zaznamenala příprava učitelů velké pokroky. Stále se ale setkáváme s problémy v efektivitě a účelnosti školení a přípravy začínajících učitelů. To potvrzuje Průcha (2002, s. 201) ve srovnání s přípravou učitelů např. v Německu. Zmiňuje, že v rámci přípravy učitele je využíváno aktivní účasti na oborových setkáních, hospitace, kritické rozborů či aktivní praxe na školách, která trvá dva roky. Řešením je ale také možnost přípravy ve formě e-learningu a následných konzultací s odborníky. To pomůže ušetřit časovou náročnost přípravy učitele, který se může rozvíjet v potřebných oblastech. Zároveň ale hrozí ztráta přímého kontaktu s vyučujícím, který dává vždy správný směr studia. To mohou řešit právě povinné osobní konzultace.

Při pohledu na obsah jednotlivých školení a příprav učitelů postrádají začínající učitelé návrhy na konfliktní situace při komunikaci jak s vedením školy, rodiči žáků, tak se samotnými žáky. V rámci školení by tedy mohly být povinné panelové diskuse se zkušenými učiteli. Zde by se mohli daní učitelé dozvědět o možných řešeních situací

přímo z praxe. Není snad Komenského zásada propojení teorie a praxe významná pro vzdělávání samotných pedagogů?

Dalším problémem z hlediska přípravy učitelů odborných předmětů je neustále rozvíjející odborná oblast. Proto by nejen příprava začínajících učitelů, ale i průběžný rozvoj zkušených učitelů měl obsahovat i odborná školení v dané vyučovací přípravě. Toto vzdělání by mělo být finančně podporováno státem a povinně umožněno zaměstnavatelem školy. Problematické může být vyčlenění času, kdy takové školení má probíhat. V osobním volnu je takové školení nepřípustné pro učitele, v době výuky je nepřípustné pro vedení školy. V takovém případě je nasnadě odměna v kariérním postupu učitele a zvýšení jeho platu, pokud se daná výuka bude odehrávat během osobního volna učitele.

Problémy v komunikaci začínajícího učitele mohou řešit povinné písemné přípravy učitele na hodinu. Zmírní se tím veškeré komunikační problémy, strach ze žáků, formulace otázek, časové rozvržení, plánování a struktura hodina, příprava na nečekané situace, větší zapojení a aktivizace, motivace žáků atd. Nevýhodou je administrativní zátěž pro už teď nestíhající učitele.

7 ZÁVĚR

Práce se zabývala komunikací mezi učitelem a žákem na střední škole v odborném předmětu jako typu pedagogické komunikace se zaměřením na rozdíly mezi začínajícím a zkušeným učitelem.

Teoretická část práce se zabývala poznatky v řešené problematice. V teoretické rovině vymezuje základní pojmy, především komunikace a její typy, komunikační proces, pedagogická komunikace. Rozebírá zvláštnosti začínajícího a zkušeného učitele, žáků v období adolescence, tak i odborného předmětu.

Praktická část rozebírá výsledky provedeného výzkumu, který obsahoval celkem 8 upravených Flandersových pozorování a 4 řízené rozhovory se zkušenými a začínajícími učiteli na konkrétní střední škole. Hlavními výsledky bylo zjištění, že převažující částí expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika je řeč učitele, konkrétně přednášení a vysvětlování. Významná složka komunikace je kladení otázek učitele, odpověď žáků, případně akceptace, rozvíjení a zodpovídání otázek žáka a také samostatná práce žáků. Velmi málo se vyskytuje motivace a povzbuzení žáků, ale i řešení kázeňských přestupků.

Základním rozdílem mezi zkušeným a začínajícím učitelem je v komunikaci s žákem větší zastoupení řeči žáka nad ostatní komunikací (ticho a pauza, zmatek, nesrozumitelná komunikace, extralingvistické, paralingvistické a neverbální nedostatky řeči učitele nebo žáka) u zkušeného učitele.

Vyšší procentuální výskyt u zkušeného učitele v následujících kategoriích: Pokyny a příkazy, Kritika, kárání, usměrňování, Motivace, pochvala, povzbuzení, Akceptace, rozvíjení, zodpovídání otázek žáka, Odpovídání na otázku učitele, Spontánní odpověď žáka, Vyrušování, vulgarismy, nedovolené braní si slova. Významný je v porovnání se začínajícím učitelem zejména rozdíl v Akceptace, rozvíjení, zodpovídání otázek žáka a v kladném a pozitivním hodnocení a řízení práce žáka ze strany učitele. Zajímavý je vyšší výskyt projevů nekázně u zkušených učitelů, hlavně z důvodu přehlížení drobného vyrušování.

Naopak vyšší procentuální výskyt u začínajícího učitele je v kategoriích Přednášení, vysvětlování, popis, vyprávění, Kladení otázek, Samostatná práce, Ticho, pauza, Zmatek, nesrozumitelná komunikace a Extralingvistické, paralingvistické a neverbální nedostatky řeči učitele nebo žáka.

Na základě řízených rozhovorů bylo zjištěno, že hlavním problémem v komunikaci mezi učitelem a žákem je především pasivita žáků daná celospolečenským vývojem a množstvím podmětů ovlivňující člověka v dnešní společnosti. Ze systémového hlediska je problémem volba školy, kde žáci studují často nechtěné obory.

Typickým projevem začínajícího učitele je entuziazmus vyzkoušet nabyté teoretické vědomosti v praxi, přílišné odborné zaměření ovlivňující čas pro plánování výuky, problémy s kázní žáků a nezkušenost ve vystupování před třídou. Pro zkušeného učitele je typické zvládnutí oboru i přes dynamicky se rozvíjející odborné předměty a větší orientace na složitější výukové a výchovné cíle.

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že je třeba upravit systém přípravy začínajících učitelů, ale i průběžné vzdělávání zkušených učitelů, a to i přes značný posun za posledních dvacet let. Hlavním problémem je časová efektivita, účelnost a praktická použitelnost jednotlivých školení. Tuto úpravu lze chápat jako možné řešení eliminace komunikačních problémů začínajících i zkušených učitelů.

Přínosem byla aktuální analýza komunikace mezi učitelem a žákem na konkrétní střední škole. Byly tím zjištěny aktuální problémy v komunikačním procesu pedagogické komunikace. Práce je přínosná ve svém zaměření na kontext odborného předmětu a jeho specifik.

8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ELEKTRONICKÉ ZDROJE

8.1 Literatura

- [1] Gavora Peter., Základné otázky pedagogickej komunikácie, Bratislava: ÚEP SAV, 1981.
- [2] GAVORA, Peter, Vladimír JŮVA a Vendula HLAVATÁ. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [3] HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8
- [4] LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008, 69 s. ISBN 9788073151690.
- [5] LINHARTOVÁ, Dana. *Pedagogická komunikace pro učitele*. 1.vyd. Brno: MZLU, 2001, 74 s. ISBN 80-7157-556-9.
- [6] LUKÁŠOVÁ, Růžena. *Komunikace ve správních činnostech ÚSC: průběžné vzdělávání úředníků ÚSC*. 1. vyd. V Brně: Masarykova univerzita, 2006, 46 s. ISBN 80-210-3948-5.
- [7] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 p., [10] p. of plates. ISBN 80-210-1070-3.
- [8] MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010, 325 s. ISBN 978-80-247-2339-6.
- [9] NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.
- [10] OURODA, Stanislav. *Oborová didaktika*, Vyd. 2. Brno: MZLU, 2009, 117 s. ISBN: 978-80-7375-332-0.
- [11] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [12] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [13] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-7367-047-x.
- [14] SKLENÁŘOVÁ, Nikola. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, 147 s. ISBN 978-80-7464-391-0.
- [15] Svatoš, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. 3. vyd. upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-604-1.
- [16] ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- [17] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozšíř. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [18] VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

8.2 Elektronické zdroje

- [1] Možnosti studia. *Střední průmyslová škola elektrotechnická a informačních technologií Brno, Purkyňova 97, 612 00* [online]. 2015 [cit. 2015-04-03]. Dostupné z: <http://sspbrno.cz/dokumenty/prezentace.pdf>

9 SEZNAM TABULEK

Tab. 1: *Konkrétní charakteristiku začínajícího učitele*

Tab. 2: *Konkrétní charakteristiku zkušeného učitele, ovládané kompetence*

Tab. 3: *Záznam upraveného Flandersova pozorování č. 1 – komunikace začínajícího učitele A a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

Tab. 4: *Analýza výsledků upraveného Flandersova pozorování č. 1 – komunikace začínajícího učitele A a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

Tab. 5: *Záznam upraveného Flandersova pozorování č. 2 – komunikace začínajícího učitele A a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

Tab. 6: *Analýza výsledků upraveného Flandersova pozorování č. 2 – komunikace začínajícího učitele A a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

Tab. 7: *Záznam upraveného Flandersova pozorování č. 3 – komunikace začínajícího učitele B a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

Tab. 8: *Analýza výsledků upraveného Flandersova pozorování č. 3 – komunikace začínajícího učitele B a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

Tab. 9: *Záznam upraveného Flandersova pozorování č. 4 – komunikace začínajícího učitele B a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

Tab. 10: *Analýza výsledků upraveného Flandersova pozorování č. 4 – komunikace začínajícího učitele B a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

Tab. 11: *Záznam upraveného Flandersova pozorování č. 5 – komunikace zkušeného učitele A a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

Tab. 12: *Analýza výsledků upraveného Flandersova pozorování č. 5 – komunikace zkušeného učitele A a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

Tab. 13: *Záznam upraveného Flandersova pozorování č. 6 – komunikace zkušeného učitele A a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

Tab. 14: *Analýza výsledků upraveného Flandersova pozorování č. 6 – komunikace zkušeného učitele A a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

Tab. 15: *Záznam upraveného Flandersova pozorování č. 7 – komunikace zkušeného učitele B a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

Tab. 16: *Analýza výsledků upraveného Flandersova pozorování č. 7 – komunikace zkušeného učitele B a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

Tab. 17: *Záznam upraveného Flandersova pozorování č. 8 – komunikace zkušeného učitele B a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

Tab. 18: *Analýza výsledků upraveného Flandersova pozorování č. 8 – komunikace zkušeného učitele B a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

Tab. 19: *Porovnání sumárních průměrných výsledků upraveného Flandersova pozorování – komunikace začínajícího učitele A, B a zkušeného učitele A, B a žáků v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika (n=8).*

Tab. 20: *Výsledná matice upraveného Flandersova pozorování – komunikace zkušeného učitele a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika (4 provedená pozorování sumárně)*

Tab. 21: *Výsledná matice upraveného Flandersova pozorování – komunikace začínajícího učitele a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika (4 provedená pozorování sumárně)*

Tab. 22: *Porovnání řeči učitele v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika z hlediska rozdílu mezi zkušeným a začínajícím učitelem ($n_1=4$, $n_2=4$)*

Tab. 23: *Porovnání řeči žáků v expoziční části odborného předmětu Ekonomika z hlediska rozdílu mezi komunikací se zkušeným a začínajícím učitelem ($n_1=4$, $n_2=4$)*

Tab. 24: *Porovnání ostatní komunikace v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika z hlediska rozdílu mezi zkušeným a začínajícím učitelem ($n_1=4$, $n_2=4$)*

10 PŘÍLOHY

10.1 Seznam příloh

- [1] Kategorie komunikace pro upravené Flandersovo pozorování:
- [2] Struktura otázek pro řízený rozhovor
- [3] Provedená pozorování a jejich analýza
- [4] Výsledná matice upraveného Flandersova pozorování – komunikace zkušeného učitele a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika (4 provedená pozorování sumárně)
- [5] Výsledná matice upraveného Flandersova pozorování – komunikace začínajícího učitele a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika (4 provedená pozorování sumárně)

PŘÍLOHY

Kategorie komunikace pro upravené Flandersovo pozorování:

1. Přednášení, vysvětlování, popis, vyprávění
2. Kladení otázek
3. Pokyny a příkazy
4. Kritika, kárání, usměrňování
5. Motivace, pochvala, povzbuzení
6. Akceptace, rozvíjení, zodpovídání otázek žáka
7. Odpovídání na otázku učitele
8. Spontánní odpověď žáka
9. Vyrušování, vulgarismy, nedovolené braní si slova
10. Samostatná práce
11. Ticho, pauza
12. Zmatek, nesrozumitelná komunikace
13. Extralingvistické, paralingvistické a neverbální nedostatky řeči učitele nebo žáka

Struktura otázek pro řízený rozhovor:

1. Jaké máte nejčastější problémy ve výuce a které z nich spojujete s tím, že jste začínající/zkušený učitel ve vztahu ke komunikaci se žáky?
2. Jaká specifika v komunikaci vnímáte z pozice výuky středoškolských studentů a z pozice výuky v odborném předmětu? Liší se Vaše didaktické přístupy ve výuce jednotlivých ročníků?
3. Na co Vás nepřipravilo studium, co Vám v praxi dělá problémy z hlediska absence přípravy na škole? Pokuste se svou odpověď směřovat k faktorům, které ovlivňují Vaši komunikaci se žáky.
4. Považujete přípravu na praxi (pedagogickou komunikaci) z hlediska systému školství a této školy za dostačující? Co byste změnil?
5. Jak probíhá příprava na Vaši výuku? Jak moc je detailní? Co všechno v přípravě zahrnujete? Dodržujete strukturu hodiny dle přípravy?
6. Jste si vědom nějakých extralingvistických nebo neverbálních nedostatků při Vašem výkladu? Čím tyto nedostatky vysvětlujete?
7. Jak by se Vaše odpovědi lišily, kdybyste si představil, že jste nový začínající učitel dnes? Co jiného byste zmínil, že je podstatné v analýze komunikace učitele a žáka na střední odborné škole?

Provedená pozorování a jejich analýza

Pro úplnost a přehlednost výsledků porovnání začínajícího a zkušeného učitele ve vztahu ke komunikaci s žákem v odborném předmětu v souladu s cílem práce je nutné alespoň formou příloh rozebrat jednotlivá provedená upravená Flandersova pozorování.

Pozorování komunikace začínajícího učitele A a žáků

Součástí výzkumu byly 2 pozorování komunikace učitele A a žáků v hodině Ekonomiky. První pozorovaná hodina byla dne 16. 3. 2015 ve třídě 1. ročníku oboru Ekonomika a podnikání. Probírané téma se týkalo Obchodních korporací. Konkrétně se probírala akciová společnost. V hodině byla použita převážně metoda přednášení a vysvětlování. Nebyly použity žádné zvláštní pomůcky. Učitel často kladl otázky, ale žáci byli pasivní až plaší, později se v hodině více uvolnili a odpovídali na otázky učitele. Odpovědi však byly po dlouhé pauze, část žáků nechápala odpovědi, ale nezeptala se na vysvětlení. Odpovědi byly jednoslovné a holé, i přesto, že učitel kladl otevřené otázky. Ze záznamu pozorování lze vyčíst, že učitel musel často upřesňovat otázku.

Tab. 3: Záznam upraveného Flandersova pozorování č. 1 – komunikace začínajícího učitele A a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
2	8	2	7	2	7	1	2	7	1	1	1	1	1	1	1	2	8	1	2
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
7	1	2	5	1	2	8	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	11	2	7	2	7	2	7
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
2	7	7	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	7	5	2	7	1
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
5	1	2	7	1	2	7	2	2	2	7	2	1	1	1	1	1	1	2	1
101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120
2	8	2	8	2	2	8	2	8	5	1	2	7	1	1	1	1	1	1	1

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Z analýzy výsledků pozorování č. 1 lze vidět, že převažuje řeč učitele 80,0 %, absolutně 96 záznamů, poté řeč žáka 19,2 %, absolutně 23 záznamů a ostatní komunikace 0,8 %, absolutně 1 záznam. Z jednotlivých 13 pozorovaných kategorií převažuje Přednášení, vysvětlování, popisování, vyprávění - 49,2 %, absolutně 59 záznamů. Významná je také kategorie Kladení otázek - 27,5 %, absolutně 33 záznamů a kategorie Odpovídání na otázku - 13,3 %, absolutně 16 záznamů. Méně často se vyskytuje kategorie Motivace, pochvala, povzbuzení - 3,3 % (4 záznamy), Spontánní odpověď žáka 5,8 % (7 záznamů) a Ticho a pauza 0,8 % (1 záznam).

Pokud se podíváme na nejvýznamnější kategorii Přednášení, vysvětlování, popisování, vyprávění, tak na ni nejčastěji navazuje opět Přednášení, vysvětlování, popisování, vyprávění, celkem 43 záznamy, nebo kategorie Kladení otázek, celkem 14 záznamy, výjimečně je následována Motivací, pochvalou, povzbuzením (1 záznam) nebo Odpovědí na otázku učitele (1 záznam).

Významné je také položení otázky učitelem následované odpovědí žáka (14 záznamů), spontánní odpovědí žáka (7 záznamů), dalším přednášením, vysvětlováním učitele (4 záznamy). Pokud se učitel ptá, spíše hledá formulaci otázky, často ji upřesňuje. Odpověď žáka je převažuje jednoslovná. Spontánní odpověď je daná většinou nekoncentrací a nepozorností žáka.

Pozitivem je, že se v pozorování neobjevily kategorie Kritika, kárání a usměrňování, Vyrušování, vulgarismy, nedovolené braní slova, Zmatek, nesrozumitelná komunikace a další nedostatky řeči.

Spíše negativem je nezařazení Pokynů a příkazů, Akceptace a rozvíjení odpovědí žáka a Samostatné práce žáků, které chyběly zejména v aktivizaci žáků.

Tab. 4: Analýza výsledků upraveného Flandersova pozorování č. 1 – komunikace začínajícího učitele A a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Suma	Procenta	Souhrn
1	43	14	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	59	49,2	96 80,0 %
2	4	6	0	0	1	0	14	7	0	0	1	0	0	33	27,5	
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
5	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3,3	
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
7	8	6	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	16	13,3	23 19,2 %
8	2	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	7	5,8	
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
11	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	1 0,8 %
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Celkově hodina působila monotónně z důvodu monologu učitele, žáci se spíše nudili a byli pasivní. Učitel se pokoušel vyvolat diskuzi, ale často narážel na nezáměr a nepozornost žáků. Následně se však nepokoušel o motivaci, usměrnění nebo aktivizaci žáků.

Druhá pozorovaná hodina se začínajícím učitelem A proběhla 17. 3. 2015 ve třídě třídě 1. ročníku oboru Ekonomika a podnikání. Probírané téma se týkalo Obchodních korporací a jiných právnických osob. Konkrétně se probíraly kapitoly Družstvo a Státní podnik. Jako jedinou pomůcku použil učitel vytištěné stanovky družstva, na které demonstroval svými slovy příklad jednotlivých kategorií obchodního práva. Ze záznamu hodiny vidíme dlouhé projevy učitele ve formě Přednášení a vysvětlování. Ty doplňuje krátká otázka, která je upřesňována a poté velmi stručně žáky odpovězena. Poměrně často se objevuje Ticho v hodině, dané nedodržením plánované struktury hodiny ze strany učitele ovlivněné časovým limitem hodiny.

Tab. 5: Záznam upraveného Flandersova pozorování č. 2 – komunikace začínajícího učitele A a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu *Ekonomika*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	7	1	2	2	11	2	7	1
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1	1	2	1	2	2	3	2	7	2	7	1	1	2	2	7	1	1	1	1
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
1	2	2	2	7	2	7	2	2	11	2	7	1	1	1	6	1	1	1	1
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	11	2	7	1
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	1	1	1	1	1	1	1	11	3	11	1	1	1	1	2	7	1	1	1
101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120
1	2	7	2	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Z analýzy výsledků pozorování č. 2 lze vidět, že převažuje velmi výrazně řeč učitele 85,8 %, absolutně 103 záznamů, méně je zastoupena řeč žáka 10,0 %, absolutně 12 záznamů a relativně výrazně je zastoupena i ostatní komunikace 4,2 %, absolutně 5 záznamů. Z jednotlivých 13 pozorovaných kategorií převažuje Přednášení, vysvětlování, popisování, vyprávění – 64,2 %, absolutně 77 záznamů. Významná je také kategorie Kladení otázek – 19,2 %, absolutně 23 záznamů a kategorie Odpovídání na otázku – 10,0 %, absolutně 12 záznamů. Velmi ojediněle se vyskytují Pokyny a příkazy – 1,7 %, absolutně 2 pozorování, Akceptace, rozvíjení a zodpovídání otázek učitele - 0,8 %, absolutně 1 pozorování a Ticho a pauza – 4,2 %.

Pokud se podíváme na nejvýznamnější kategorii Přednášení, vysvětlování, popisování, vyprávění, tak na ni nejčastěji navazuje opět Přednášení, vysvětlování, popisování, vyprávění, celkem 66 záznamy, méně je následováno Kladením otázek, celkem 9 záznamů, výjimečně je následována, Odpovědí na otázku učitele (1 záznam) a Tichem a pauzou (1 záznam)

Významné je také položení otázky učitelem následované odpovědí žáka (12 záznamů). Méně často se vyskytuje otázka učitele následovaná opět otázkou učitele (6 záznamů) a tichem (3 záznamy). Otázky jsou kladeny otevřeně i uzavřeně, žáci na ně odpovídají jednoduchými větami, nebo mlčí. V tom případě učitel zkouší otázku přeformulovat.

Pozitivem je, že se v pozorování neobjevily kategorie Kritika, kárání a usměrňování, Vyrušování, vulgarismy, nedovolené braní slova, Zmatek, nesrozumitelná komunikace a další nedostatky řeči.

Spíše negativem je nezařazení nebo malá četnost Pokynů a příkazů, Akceptace a rozvíjení odpovědi žáka a Samostatné práce žáků a Motivace, pochvaly a povzbuzení, které chyběly zejména v aktivizaci žáků.

Tab. 6: *Analýza výsledků upraveného Flandersova pozorování č. 2 – komunikace začínajícího učitele A a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Suma	Procenta	Souhrn
1	66	9	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	77	64,2	103 85,8 %
2	1	6	1	0	0	0	12	0	0	0	3	0	0	23	19,2	
3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1,7	
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	
7	8	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	10,0	12 10,0 %
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
11	1	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4,2	5 4,2 %
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Celkově hodina působila jako výklad učitele formou přednášení doplněný o otázky, které měli navést žáky na probírané téma, případně potvrdit pochopení žáků s výkladem. Žáci byli s odpověďmi středně aktivní. Většinou odpovídali jednoslovně, někdy po mlčení vybírali z možností, které dával učitel. Ticho v hodině bylo způsobeno jednak pauzami učitele a zároveň necháním času učitele na odpověď žáků. Vždy však následovalo po řeči učitele.

Začínající učitel A během obou pozorování využívá přednášení a vysvětlování, užívá příklady. Svůj výklad doplňuje otázkami, které ovšem žáci ignorují mlčením, nebo odpovídají po krátké pauze a krátce. V hodině chybí především samostatná práce žáků, motivace a aktivizace žáků. Učitel nemá problém s kázní, ale s pozorností žáků, které dostatečně nemotivuje. Celkově hodiny působí jako monolog učitele bez zapojení

žáků, i když se učitel pokouší navázat diskuzi otázkami. Často je vidět nejistota v pochopení přednášené látky.

Pozorování komunikace začínajícího učitele B a žáků

Součástí výzkumu byly 2 pozorování komunikace začínajícího učitele B a žáků v hodině Ekonomiky. První pozorovaná hodina byla dne 17. 3. 2015 ve třídě 3. ročníku oboru Sociální činnost. Probírané téma se týkalo Bankovního systému. V hodině byla použita převážně metoda sněhové koule, kdy žáci samostatně vypracovali otázky z odborného textu. Postupně pracovali individuálně a skupinově. Na závěr byla prezentace zjištěných dovedností. Nebyly použity žádné zvláštní pomůcky. Učitel byl spíše autoritativní. Problémy s kázní řešil zvýšením hlasu. Ze záznamu je patrné, že výklad učitele je doplňován otázkami. Častější je Zmatek a nesrozumitelná komunikace, Ticho a pauza, způsobené učitelem a jeho hledáním materiálů. Objevuje se zde samostatná práce žáků v druhé půlce hodiny. Výrazná část v pozorování jsou Pokyny a příkazy učitele, kde učitel zadává formu prezentace výsledků zpracovaných žáky.

Tab. 7: Záznam upraveného Flandersova pozorování č. 3 – komunikace začínajícího učitele B a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	1	1	1	1	1	1	2	7	2	7	2	7	2	1	2	7	12	1	1
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1	1	1	1	2	11	2	2	7	6	1	1	2	7	6	1	1	1	1	2
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
7	6	1	1	1	1	2	11	2	7	5	3	1	1	1	11	2	1	2	1
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
1	11	11	11	1	1	1	1	11	1	1	1	12	3	3	3	10	10	10	10
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	13	2
101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120
7	2	11	13	2	1	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	10

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Z analýzy výsledků pozorování č. 3 vyplývá, že dominuje řeč učitele 63,3 %, absolutně 76 záznamů, což je relativně méně než u začínajícího učitele A. Naopak silněji zastoupená je řeč žáka – 26,7 %, absolutně 32 záznamů, a ostatní komunikace 10,0 %, absolutně 12 záznamů). Z jednotlivých 13 pozorovaných kategorií převažuje s pouhými 32,5 %, absolutně 39 záznamů, Přednášení, vysvětlování, popisování, vyprávění.

Následuje samostatná práce žáků – 19,2 %, 23 záznamů. Významně zastoupeny jsou kategorie Kladení otázek učitele – 15,0 %, 18 záznamů a Pokyny a příkazy učitele 12,5 %, 15 záznamů. V menší míře se objevují všechny ostatní pozorované kategorie až na Kritiku, kárání a usměrňování a Spontánní odpověď žáků a Vyrušování, vulgarismy a nedovolené brání si slova.

Nejvýznamnější kategorie Přednášení, vysvětlování, popisování, vyprávění je následovaná nejčastěji opět Přednášením, vysvětlováním, popisováním, vyprávěním – 27 záznamů. Méně často položením otázky – 8 záznamů, spíše sloužící k metodě brainstormingu než pro hlubší zamyšlení nebo utvrzení poznatků. Relativně významné je i následování Tichem a pauzou – 3 záznamy a Nesrozumitelnou komunikací (1 záznam). Učitel totiž hledal materiály, které potřeboval k dalšímu výkladu.

Kladení otázek bylo převážně doprovázeno odpovědí žáka, kterého vyvolával učitel. Typickou odpovědí bylo Ticho a pauza, na které učitel reagoval následným upřesněním nebo navedením žáka na odpověď. Pokud žák po velmi krátkém čase neodpověděl, učitele vyvolal jiného žáka.

Výraznou složku pozorování tvoří delší Pokyny a příkazy učitele (12 záznamů). Jednalo se o zadání prezentace výsledků samostatné práce studentů, kteří se nedokázali efektivně a rychle dohodnout na prezentaci.

Pozitivem je udržení si kázně žáků, kdy se za celou vyučovací hodinu nezaznamenala kategorie Vyrušování, vulgarismy, nedovolené brání si slova a zároveň zapojení žáků do samostatné práce, kdy se jednotlivě i skupinově seznamovali s novým učivem, které pak následovně prezentovali ostatním žákům. Ocenitelné je zejména implementace metody sněhové koule, které vedlo k efektivnímu naplnění cíle hodiny.

Velkým negativem je vysoké zastoupení ostatní komunikace – 10,0 % způsobené hledáním materiálů učitelem, což svědčí o nepřipravenosti hodiny. Druhým důvodem bylo složité kladení otázek, které bylo žákům nepochopitelné z hlediska odborného jazyka. Třetím důvodem byla nespisovná čeština u učitele, kdy používal nespisovné výrazy a často nespisovné koncovky při skloňování při výkladu.

Celkově byla vyučovací hodina efektivní. Žáci byli zaujatí a nadšení samostatnou prací, i přes neshody některých žáků ve skupině při volení stylu prezentace. Učitel působil velmi autoritativně, zvláště při zadávání samostatné práce a hodnocení výstupu žáků.

Tab. 8: Analýza výsledků upraveného Flandersova pozorování č. 3 – komunikace začínajícího učitele B a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Suma	Procenta	Souhrn
1	27	8	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	39	32,5	76 63,3 %
2	4	1	1	0	0	0	9	0	0	0	3	0	0	18	15,0	
3	1	0	12	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	15	12,5	
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	
6	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2,5	
7	0	4	0	0	1	3	0	0	0	0	0	1	0	9	7,5	32 26,7 %
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	0	0	1	23	19,2	
11	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	8	6,7	12 10,0 %
12	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1,7	
13	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1,7	

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Druhá pozorovaná hodina se začínajícím učitelem B proběhla 18. 3. 2015 ve třídě třídě 3. ročníku oboru Sociální činnost. Probírané téma se týkalo opět Bankovní soustavy. Učitel použil metodu samostatné práce, kde žáci vyplnili předtištěný text. Poté hodina následovala ve formě klasické frontální výuky. Z hlediska názornosti byl použit náčrt bankovní soustavy, který ovšem nebyl dobře vidět a žáky spíše mátl. Ze záznamu je také vidět, že ráz hodiny přerušovalo časté Ticho a pauzy způsobené učitelem, který byl nervózní a přemýšlel nad formulací vlastního výkladu a také žáky, kteří nereagovali na otázky a pokyny učitele. Samostatná práce žáků byla také zpřesňována spontánními dotazy žáků, kteří nevěděli přesně, co mají zadáno za práci, a odpověďmi učitele.

Tab. 9: Záznam upraveného Flandersova pozorování č. 4 – komunikace začínajícího učitele B a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu *Ekonomika*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
3	3	3	10	10	10	10	10	8	6	10	10	10	10	10	10	10	3	10	10
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
10	10	10	10	3	12	2	8	11	3	9	4	7	1	1	1	13	3	7	7
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
11	3	7	7	7	7	2	11	1	1	1	1	3	7	7	7	1	1	7	7
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
1	1	1	1	1	1	1	2	11	3	11	1	1	11	1	1	1	1	1	1
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	1	1	2	11	1	1	1	1	2	7	1	1	2	11	5	11	1	1	1
101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120
2	11	7	1	1	1	11	1	1	1	1	1	1	11	7	6	1	1	1	1

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Z analýzy výsledků pozorování č. 4 vidíme opět dominanci řeči učitele - 58,3 %, celkem 70 záznamů. Opět lze říci, že se jedná o velmi nízký poměr. Poměrně vysoké číslo dosahuje jak řeč žáka 30,0 %, 36 záznamů, tak i ostatní komunikace - 11,7 %, 14 záznamů. Z jednotlivých 13 pozorovaných kategorií převažuje o něco větším počtem než u prvního pozorování Přednášení, vysvětlování, popisování, vyprávění – 40,8 %, 49 záznamů. Následuje samostatná práce žáků - 15,0 %, 18 záznamů, odpovědi žáků - 12,5 %, 15 záznamů a ticho a pauzy – 10,0 %, 12 záznamů.

Nejvýznamnější kategorie Přednášení, vysvětlování, popisování, vyprávění je následovaná nejčastěji opět Přednášením, vysvětlováním, popisováním, vyprávěním – 38 záznamů. Méně položením otázky – 5 záznamů, kdy se učitel opakovaně ptal, zda žáci porozuměli výkladu. Relativně významné je i následování Tichem a pauzou – 3 záznamy a odpověďmi žáků (1 záznam).

Samostatná práce jako druhá nejčetnější kategorie pozorované komunikace byla usměrňována dodatečně pokyny učitele (2 záznamy) a zpřesňována spontánními dotazy žáků (1 záznam). Celkově však převažuje následování opět ve formě samostatné práce (15 záznamů). Ostatní páry se vyskytují nahodile.

Pozitivem bylo opět zapojení žáků do samostatné práce, navození komunikace mezi spolužáky.

Negativem bylo výskyt vulgarismů ve třídě, kdy se učitel ohradil vůči vulgárnímu projevu žáka a ten ho ignoroval. Celková organizace hodiny byla rozhádaná a učitel často přerušoval výklad tichem. V řeči učitele se opět objevili nespisovné výrazy. Otázka učitele byla následována v 5 případech ze 7 tichem. Žáci nejevili zájem o odpověď a byli pasivní.

Tab. 10: *Analýza výsledků upraveného Flandersova pozorování č. 4 – komunikace začínajícího učitele B a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Suma	Procenta	Souhrn
1	38	5	1	0	0	0	1	0	0	0	3	0	1	49	40,8	70 58,3 %
2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	5	0	0	7	5,8	
3	0	0	2	0	0	0	3	0	1	2	1	1	0	10	8,3	
4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0,8	
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0,8	
6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	1,7	36 30,0 %
7	5	1	0	0	0	1	7	0	0	0	1	0	0	15	12,5	
8	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1,7	
9	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	
10	0	0	2	0	0	0	0	1	0	15	0	0	0	18	15,0	
11	6	0	3	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	12	10,0	14 11,7 %
12	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	
13	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Výraz hodiny byl celkově neuspořádaný a narušovaný pauzami a tichem. Střídala se samostatná práce žáků, která byla v průběhu práce upřesňována, jak ze strany učitele, tak i ze strany žáků. Výklad byl doplňován otázkami, na které žáci neodpovídali, pravděpodobně z důvodu složitosti a nezájmu. Učitel měl problémy s udržení kázně.

Začínající učitel B v obou pozorovaných hodinách střídal frontální výuku a samostatnou práci žáků. V druhé hodině měl problémy zejména s dodržení plánované struktury vyučovací hodiny z důvodu nejasně zadané práce a taktéž s dodržení kázně žáků v hodině. Učitel kladl otázky méně často, spíše pro brainstorming jednotlivých pojmů a pro ověření, zda žáci pochopily danou látku. Velmi často byl výklad učitele následován tichem a pauzami, které byly nechtěné a dané nedostatečnou přípravou. Z používání jednotlivých metod a způsobu výkladu bylo na učiteli vidět entuziasmus začínajícího učitele.

Pozorování komunikace zkušeného učitele A a žáků

Výzkumu obsahoval 2 pozorování komunikace zkušeného učitele A a žáků v hodině Ekonomiky. První pozorovaná hodina byla dne 19. 3. 2015 ve třídě 4. ročníku oboru Sociální činnost. Probírané téma se týkalo Obchodních korporací. Konkrétně bylo probíráno téma Akciové společnosti. Učitel žákům vysvětloval jednotlivé části kapitoly a prakticky spojoval výklad se samostatnou prací žáků, kteří hledali řešení daného úkolu v zákonech a reálných dokumentech akciových společností. Ze záznamu pozorování je vidět zejména zájem žáků, kteří se spontánně ptali na jednotlivé praktické příklady, a reakce učitele, který akceptoval a zodpovídal jednotlivé dotazy z praxe. Dotazy žáků hraničili s nedovoleným bráním si slova a vyrušováním, což bylo učitelem spíše opomíjeno.

Tab. 11: Záznam upraveného Flandersova pozorování č. 5 – komunikace zkušeného učitele A a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	6	6	1	1	1	1	8	8	6
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
6	8	6	6	8	6	6	6	6	6	6	6	6	1	1	1	1	1	1	1
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
1	1	1	1	1	9	11	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	8
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
6	8	6	6	4	1	1	1	1	1	9	1	4	1	1	1	1	1	1	1
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	1	1	1	1	9	1	1	1	4	1	1	8	11	1	12	1	10	10	10
101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120
10	3	3	3	3	11	3	3	3	10	8	6	6	6	1	1	1	10	10	10

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Analýza výsledků pozorování č. 5 potvrzuje převažující poměr učitelovy řeči ve vyučovací hodině. Poměr velmi vysoký – 80,0 %, 96 záznamů. Za nízký lze považovat poměr řeči žáka – 16,7%, 20 záznamů u poměr ostatní komunikace - 3,3 %, 4 pozorování. Z hlediska porovnání jednotlivých 13 pozorovaných kategorií opět dominuje, a to velmi výrazně, Přednášení, vysvětlování, popisování a vyprávění učitele - 54,2 %, 65 záznamů. Dále kladení otázek učitelem 16,7 %, 20 záznamů. Relativně méně jsou zastoupeny kategorie spontánní odpověď žáka – 7,5 %, 9 záznamů, samostatná práce žáků 6,7 %, 8 záznamů a Pokyny a příkazy učitele 5,8 %, 7 záznamů. Zajímavostí je, že se otázky učitele v pozorování neobjevují, nahrazují je spontánní

otázky žáků. Poměr vyrušování a usměrňování je sice roven, ale napomenutí přicházelo až po závažném vyrušování a s časovou odezvou.

V nejvýznamněji zastoupená kategorie Přednášení, vysvětlování, popisování a vyprávění učitele je nejčastěji následována sama sebou, ale objevuje se širší spektrum kategorií, které následují, například spontánní reakce žáků – 4 záznamy, vyrušování, nedovolené braní si slova – 3 záznamy, kárání a usměrňování předešlých neukázněných reakcí – 2 záznamy, samostatná práce žáků – 2 záznamy, ale i motivace a zmatek a nesrozumitelná komunikace – po 1 záznamu.

Významně je zastoupena akceptace a rozvíjení dotazů žáků – 16,7 %, 20 záznamů, které je následováno samo sebou z důvodu složitějších odpovědí učitele, a to ve 13 případech. S tím je spojeno spontánní kladení otázek žáků a odpověď učitele na otázku žáka – 7 záznamů.

Pozitivní je velmi dobře promyšlená struktura výkladu, kdy učitel vystihuje základní učivo, to stručně vysvětlí a následně spojí s praktickou ukázkou. Z hlediska názornosti a propojení s praxí lze tuto hodinu považovat za vynikající.

Negativem je občasné vyrušování žáků, projevy nekázně a následné přehlížení těchto projevů ze strany učitele, který reaguje až na velmi závažné a opakované vyrušování.

Tab. 12: Analýza výsledků upraveného Flandersova pozorování č. 5 – komunikace zkušeného učitele A a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Suma	Procenta	Souhrn
1	52	0	0	2	1	0	0	4	3	2	0	1	0	65	54,2	96 80,0 %
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
3	0	0	5	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	7	5,8	
4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2,5	
5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	
6	3	0	0	1	0	13	0	3	0	0	0	0	0	20	16,7	20 16,7 %
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
8	0	0	0	0	0	7	0	1	0	0	1	0	0	9	7,5	
9	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	2,5	
10	0	0	1	0	0	0	0	1	0	6	0	0	0	8	6,7	4 3,3 %
11	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2,5	
12	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Celkově se žáci v hodině zajímali o výklad, byli aktivní a zaujetí. Bylo propojováno základní učivo s praktickými ukázkami. Někdy zaujetí žáků bylo tak velké, že přerůstalo v nekázeň a vyrušování. Hodina měla rychlý spád, avšak žáci měli dostatek času pro vstřebání nových poznatků.

Druhá pozorovaná hodina se zkušeným učitelem A proběhla 20. 3. 2015 ve třídě třídě 4. ročníku oboru Sociální činnost. Probírané téma se týkalo Obchodních korporací, konkrétně Akciové společnosti a Družstva. Hodina svou skladbou byla obdobou hodiny při pozorování č. 5. Učitel žákům vysvětloval jednotlivé části kapitoly a prakticky spojoval výklad se samostatnou prací žáků, kteří hledali řešení daného úkolu v zákonech a reálných dokumentech akciových společností. Ze záznamu pozorování je vidět samostatnou práci žáků po zadání učitele, která je ovšem často doplněná o nedovolené braní si slova, které učitelem opět není většinou řešeno. Závěrečná hodina je pak věnována prezentaci výsledků samostatné práce žáků, kde učitel kladením otázek rozhoduje o tématu, které má být prezentováno. V závěru hodiny je také vidět ze záznamu ústup nedovoleného braní si slova a větší zapojení žáků.

Tab. 13: *Záznam upraveného Flandersova pozorování č. 6 – komunikace zkušeného učitele A a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
2	10	10	10	9	10	10	3	10	8	6	10	10	10	10	9	4	2	11	7
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
2	7	10	10	10	4	10	10	10	2	11	3	3	10	10	10	10	9	10	10
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
10	10	10	10	10	2	7	1	1	1	1	1	1	1	9	11	1	1	1	1
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
1	1	1	1	2	1	1	1	9	11	8	6	4	1	1	1	1	1	1	1
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	1	1	1	11	9	1	1	1	3	2	2	7	5	2	1	7	6	2	7
101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120
6	6	2	7	6	6	2	7	6	2	7	6	2	7	6	6	3	7	2	2

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Z analýzy výsledků pozorování č. 6 je vidět u zkušeného učitele A oproti pozorování č. 5 nárůst řeči žáků a to na 38,3 %, 46 záznamů, a celkový pokles řeči učitele na 57,5 %, 69 záznamů. Ostatní komunikace zůstává přibližně na stejné úrovni - 4,2 %, 5 záznamů. To je dáno větší částí hodiny věnované samostatné práci žáků - 22,5 %, 27

záznamů, která se časově blíží době nejčetnější kategorie Přednášení a vysvětlování - 27,5 %, 33 záznamů.

Významné jsou i kategorie Kladení otázek - 13,3 %, 16 záznamů, Odpovídání na otázku učitele - 9,2 %, 11 záznamů, a Akceptace, rozvíjení, zodpovídání otázek žáka - 9,2 %, 11 záznamů.

Typické pro tuto hodinu je Přednášení a vysvětlování učitele následované samo sebou – 27 záznamů, Samostatná práce žáků následovaná sama sebou – 19 záznamů a otázka učitele následovaná odpovědí žáka – 8 záznamů, případně následovaná Akceptací, rozvíjením učitele a zodpovídáním otázek žáka – 6 záznamů.

Pozitivem je vysoké zapojení žáků do samostatné práce s předcházejícím výkladem, dodržená struktura plánování hodiny a nevyskytování kategorií Zmatek, nesrozumitelná komunikace a Extralingvistické, paralingvistické a neverbální nedostatky řeči učitele nebo žáka. Nutné je zdůraznit, že pokud se v hodině vyskytuje Ticho a pauza, tak je z větší části plánovaná pro odpověď žáka nebo jako prostor pro zamyšlení žáka.

Negativem je vysoký výskyt kategorie Vyrušování, vulgarismy, nedovolené braní si slova – 6 záznamů, které je způsobeno neřešením ze strany vyučujícího. Učitel řešil pouze vulgarismy, a to formou slovního napomenutí.

Tab. 14: Analýza výsledků upraveného Flandersova pozorování č. 6 – komunikace zkušeného učitele A a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Suma	Procenta	Souhrn
1	27	1	1	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	33	27,5	69 57,5 %
2	2	3	0	0	0	0	8	0	0	1	2	0	0	16	13,3	
3	0	1	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	5	4,2	
4	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	2,5	
5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	
6	0	5	1	1	0	3	0	0	0	1	0	0	0	11	9,2	46 38,3 %
7	1	2	0	0	1	6	0	0	0	1	0	0	0	11	9,2	
8	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	1,7	
9	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	2	0	0	6	5,0	
10	0	2	1	1	0	0	0	1	3	19	0	0	0	27	22,5	
11	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	5	4,2	5 4,2 %
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Celkově hodina působila jako zajímavá z hlediska propojení teoretických a praktických znalostí. Učitel dal prostor pro vyjádření, samostatnou práci i dotazy žáka, což vedlo k celkovému zklidnění chování neukázněných žáků. V hodině se střídala samostatná práce žáků, výklad učitele a prezentace samostatné práce žáků.

Zkušený učitel A v obou hodinách používal hlavně metodu frontální výuky a samostatné práce žáků. Snažil se doplňovat výklad formou otázek, které sloužili pro ověření pochopení učiva žáky a pro zamyšlení. Učitel často přehlížel místy i vulgární a neslušné chování žáků. Tyto přestupky učitel řešil až při závažných projevech žáků.

Pozorování komunikace zkušeného učitele B a žáků

Výzkumu obsahoval 2 pozorování komunikace zkušeného učitele B a žáků v hodině Ekonomiky. První pozorovaná hodina byla dne 24. 3. 2015 ve třídě 3. ročníku oboru Sociální činnost. Probírané téma se týkalo Bankovní soustavy. Ze záznamu pozorování vyčteme, že učitel klade velmi často otázky a ty následuje odpověď žáka. Učitel se snažil navést žáky na téma, se kterým se mohou setkat i v životě. Probíral učivo přirovnáním látky k situacím v běžném životě, ve kterých se měli žáci orientovat a nacházet řešení. Vše bylo zakončeno zápisem, který diktoval učitel.

Tab. 15: *Záznam upraveného Flandersova pozorování č. 7 – komunikace zkušeného učitele B a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
3	3	4	2	7	6	2	7	2	7	6	2	7	6	2	7	7	6	7	6
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
2	7	6	2	7	6	2	2	7	2	7	1	7	6	6	2	5	2	11	6
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
7	7	6	2	7	7	4	6	6	2	7	7	6	6	8	3	2	1	2	2
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
7	2	11	7	6	7	7	2	7	6	7	6	6	2	7	1	1	1	2	8
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	1	1	2	7	2	7	3	3	5	5	8	6	6	3	11	11	2	7	7
101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120
8	9	3	6	1	1	1	1	2	7	2	7	3	7	2	7	1	1	1	1

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Z analýzy pozorování č. 7 vidíme relativně průměrný poměr mezi řečí učitele - 65,0 %, 78 záznamů a řečí žáka 31,7 %, 38 záznamů. Na nízkých hodnotách se drží poměr ostatní komunikace 3,3 %, 4 záznamy.

Zajímavé je, že nejčetnější kategorií je Odpovídání na otázku učitele 27,5 %, 33 záznamů a Kladení otázek učitele – 22,5 %, 27 záznamů. Dalšími významnými kategoriemi jsou Akceptace, rozvíjení, zodpovídání otázek žáka – 18,3 %, 22 záznamů a Přednášení, vysvětlování, popisování, vyprávění učitele – 13,3 %, 16 záznamů. Nejvýznamnějším párem pozorování je Otázka učitele následovaná odpovědí žáka - 20 záznamů, na kterou navazuje Akceptace, rozvíjení, zodpovídání otázek žáka – 13 záznamů. Významné je také Přednášení, vysvětlování, popisování, vyprávění učitele následující samo sebe – 10 záznamů a Akceptace, rozvíjení, zodpovídání otázek žáka následované Kladením otázek učitele – 11 záznamů. Vyšší podíl kategorie Ticho a pauza je záměrný, slouží pro promyšlení odpovědi žáků.

Pozitivem je střídání kategorií řeči učitele, a to dle kontextu hodiny, zejména pak vyšší podíl kategorie Motivace, pochvala, povzbuzení, a absence kategorií Zmatek, nesrozumitelná komunikace a Extralingvistické, paralingvistické a neverbální nedostatky řeči učitele nebo žáka.

Negativem je nevyužití samostatné práce žáků, které je ovšem z hlediska aktivizace nahrazeno kladením otázek, kterými jsou žáci nuceni přemýšlet nad probíraným učivem.

Tab. 16: Analýza výsledků upraveného Flandersova pozorování č. 7 – komunikace zkušeného učitele B a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Suma	Procenta	Souhrn
1	11	4	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	16	13,3	78 65,0 %
2	1	2	0	0	1	0	20	1	0	0	2	0	0	27	22,5	
3	0	1	2	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	8	6,7	
4	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1,7	
5	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3	2,5	
6	1	10	1	0	0	5	4	1	0	0	0	0	0	22	18,3	
7	3	7	2	1	0	13	6	1	0	0	0	0	0	33	27,5	38 31,7 %
8	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	4	3,3	
9	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
11	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	4	3,3	4 3,3 %
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Celkové působila hodina velmi přísně. Učitel vystupoval velmi autoritativně. Využíval metodu sokratovského rozhovoru. Žáci měli dostatečný prostor pro odpovědi, které formulovali vlastními slovy a často v delších větách.

Druhá pozorovaná hodina se zkušeným učitelem B proběhla 26. 3. 2015 ve třídě třídě 4. ročníku oboru Sociální činnost. Probírané téma se týkalo opět Bankovní soustavy a strukturou a metodami byla obdobou hodiny uvedené v pozorování č. 7, avšak v této hodině převažoval výklad a zápis učitele. Učitel kladl hloubavé otázky žákům a ti na ně pokoušeli nalézat odpovědi. Vše bylo propojeno s postupnou kresbou bankovního systému na tabuli. Ze záznamu hodiny je také vidět jak časté autoritativní kárání a usměrňování žáků i při drobném vyrušování žáků, tak i častá motivace, pochvala a povzbuzení k odpovídání otázek učitele.

Tab. 17: Záznam upraveného Flandersova pozorování č. 8 – komunikace zkušeného učitele B a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu *Ekonomika*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
2	7	2	7	6	11	7	5	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
2	7	6	4	2	2	7	6	2	6	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
1	1	1	1	1	1	8	6	1	1	1	1	1	1	1	2	7	11	1	1
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	5	1	1	11	3	1	1	4	1	1
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
2	7	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	11	3	2	2	3	1	1
101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120
3	3	1	1	1	1	3	3	3	2	7	2	7	6	6	6	1	1	1	1

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Z analýzy pozorování č. 8 vidíme vysoký podíl řeči učitele v hodině – 87,5 %, 105 záznamů a nízký podíl jak řeči žáka – 9,2 %, 11 záznamů, tak i ostatní komunikace 3,3 %, 4 záznamy. Opět se projevuje pestrost projevu učitele, kde převažujícím prvkem je Přednášení, vysvětlování, popis, vyprávění – 57,5 %, 69 záznamů, Kladení otázek - 10,8 %, 13 záznamů a Pokyny a příkazy učitele - 9,2 %, 11 záznamů. Významná kategorie je i Akceptace, rozvíjení, zodpovídání otázek žáka - 6,7 %, 8 záznamů, a Odpovídání na otázku učitele – 7,5 %, 9 záznamů.

Nejčastěji se projevovali 2 pozorované páry komunikace, a to Přednášení, vysvětlování, popis, vyprávění učitele následované samo sebou – 55 záznamů, a Kladení otázek učitelem následované odpovědí žáka – 8 záznamů. Za povšimnutí stojí kategorie Pokyny a příkazy učitele, které nejsou následovány nikdy řečí žáka. To potvrzuje autoritativní přístup učitele a v této hodině i jednoznačnost zadání práce.

Pozitivem je opět kladení hlubších otázek na přemýšlení a celkové vedení hodiny při dodržení kázně a práce s hlasem učitele, kterým dokázala regulovat jak tempo hodiny, tak i kázeň a pozornost žáků. Ticho a pauza bylo opět záměrné a sloužilo k promyšlení odpovědí žáků. Za kladné lze hodnotit opět absenci kategorií Zmatek, nesrozumitelná komunikace a Extralingvistické, paralingvistické a neverbální nedostatky řeči učitele nebo žáka.

Negativem bylo menší zapojení žáků a místy až přehnaná autorita učitele, která vedla ke snížení četnosti spontánních odpovědí a dotazů žáků.

Tab. 18: *Analýza výsledků upraveného Flandersova pozorování č. 8 – komunikace zkušeného učitele B a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Suma	Procenta	Souhrn
1	55	4	4	1	1	0	0	1	1	0	2	0	0	69	57,5	105 87,5 %
2	0	2	2	0	0	1	8	0	0	0	0	0	0	13	10,8	
3	6	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	9,2	
4	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1,7	
5	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1,7	
6	3	1	0	1	0	2	0	0	0	0	1	0	0	8	6,7	
7	1	2	0	0	1	4	0	0	0	0	1	0	0	9	7,5	
8	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	11 9,2 %
9	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,8	
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
11	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	3,3	4 3,3 %
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Celkově působila hodina jako výklad učitele doplněné o hloubavé otázky, na které žáci odpovídali. Učitel byl velmi autoritativní, což sice udrželo kázeň žáků, avšak zamezilo většímu dialogu mezi učitelem a žákem.

Zkušený učitel B v obou hodinách působil velmi autoritativně, což udrželo kázeň a pozornost žáků. Negativním projevem však byl útlum diskuze a celkově komunikace mezi učitelem a žákem. Učitel používal v obou hodinách metodu sokratovského rozhovoru, doplněný o výklad a popis.

Porovnání komunikace jednotlivých učitelů a žáků z provedených pozorování

Z hlediska analýzy výsledků je přínosné vidět rozdíly nejen z hlediska rozdílů mezi zkušeným a začínajícími učiteli, ale i z hlediska jednotlivých učitelů. Z předešlých kapitol vidíme, že hodiny jednotlivých učitelů nejsou stejné z hlediska komunikace. Závisí na osobnosti učitele, aktuální pedagogické situaci i probíraném učivu, typu hodiny i zvolených metodách. V následující souhrnné tabulce vidíme i značné rozdíly v souhrnných výsledcích za 2 pozorování na 1 učitele i mezi jednotlivými učiteli. Dá se říci, že zkušený učitelé mají podobné proporce mezi řečí učitele a řečí žáka a ostatní komunikací. Zkušený učitel A má následující výsledný podíl komunikace: řeč učitele - 68,8 %, řeč žáka - 27,5 % a ostatní komunikace - 3,8 %. Zkušený učitel B má výsledný

podíl komunikace: řeč učitele – 76,3 %, řeč žáka – 20,4 % a ostatní komunikace – 3,3 %. Naopak jednotliví začínající učitelé mají značné výkyvy v jednotlivých poměrech jak v jednotlivých hodinách, tak i sumárně v porovnání dle osob. Začínající učitel A má podíl na komunikaci: řeč učitele - 82,9 %, řeč žáka - 14,6 % a ostatní komunikace – 2,5 %. Začínající učitel B má podíl na komunikaci: řeč učitele – 60,8 %, řeč žáka – 28,3 % a ostatní komunikace – 10,8 %.

U všech učitelů se projevuje jako dominantní kategorie v řeči učitele Přednášení, vysvětlování, popis, vypráví a Kladení otázek. Nižší výskyt se v sumárních výsledcích projevuje u obou začínajících učitelů v kategoriích Kritika, kárání, usměrňování, Motivace, pochvala, povzbuzení a Akceptace, rozvíjení, zodpovídání otázek žáka.

U řeči žáků lze pozorovat v sumárním pohledu spíše rozdíly v komunikaci ve vztahu k jednotlivým učitelům, než-li v komunikaci se začínajícím nebo zkušeným učitelem.

U ostatní komunikace si lze všimnout velmi podobných výsledků u zkušených učitelů s převažující kategorií Ticho a pauza. Větší zastoupení ostatní komunikace u začínajících učitelů je dáno hlavně výsledky začínajícího učitele B, který dosahuje vyšších četností ve všech kategoriích: Ticho, pauza; Zmatek, nesrozumitelná komunikace i Extralingvistické, paralingvistické a neverbální nedostatky řeči učitele nebo žáka.

Tab. 19: Porovnání sumárních průměrných výsledků upraveného Flandersova pozorování – komunikace začínajícího učitele A, B a zkušeného učitele A, B a žáků v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika (n=8).

		Řeč učitele						Řeč žáka				Ostatní komunikace		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Začínající učitel A	Suma	136	56	2	0	4	1	28	7	0	0	6	0	0
	Průměr	68	28	1	0	2	0,5	14	3,5	0	0	3	0	0
	Procento	57	23	0,8	0	1,7	0,4	12	2,9	0	0	2,5	0	0
	Souhrn	199 82,9 %						35 14,6 %				6 2,5 %		
Začínající učitel B	Suma	88	25	25	1	2	5	24	2	1	41	20	3	3
	Průměr	44	12,5	12,5	0,5	1	2,5	12	1	0,5	20,5	10	1,5	1,5
	Procento	37	10	10	0,4	0,8	2,1	10	0,8	0,4	17	8,3	1,3	1,3
	Souhrn	146 60,8 %						68 28,3 %				26 10,8 %		
Zkušený učitel A	Suma	98	16	12	6	2	31	11	11	9	35	8	1	0
	Průměr	49	8	6	3	1	15,5	5,5	5,5	4,5	17,5	4	0,5	0
	Procento	40,8	6,7	5	2,5	0,8	12,9	4,6	4,6	3,8	14,6	3,3	0,4	0
	Souhrn	165 68,8 %						66 27,5 %				9 3,8 %		
Zkušený učitel B	Suma	85	40	19	4	5	30	42	5	2	0	8	0	0
	Průměr	42,5	20	9,5	2	2,5	15	21	2,5	1	0	4	0	0
	Procento	35,4	16,7	7,9	1,7	2,1	12,5	17,5	2,1	0,8	0	3,3	0	0
	Souhrn	183 76,3 %						49 20,4 %				8 3,3 %		

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Z následující podkapitoly vidíme, že jsou velké rozdíly mezi začínajícím a zkušeným učitelem a jejich komunikací s žákem, ale také především mezi začínajícími učiteli, kde se jednotlivé zkušenosti v daných oblastech projevují razantnějšími výkyvy od průměru. Naopak rozdíly mezi zkušenými učiteli se stávají menšími.

Příloha č. 4

Tab. 20: Výsledná matice upraveného Flandersova pozorování – komunikace zkušeného učitele a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika (4 provedená pozorování sumárně)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Suma	Průměr	Procento	Souhrn
1	145	9	5	3	2	0	2	5	6	2	3	1	0	183	45,8	38,1	348 72,5 %
2	3	7	2	0	1	1	36	1	0	1	4	0	0	56	14,0	11,7	
3	6	4	11	1	1	1	2	0	0	3	2	0	0	31	7,8	6,5	
4	5	3	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	10	2,5	2,1	
5	3	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	7	1,8	1,5	
6	7	16	2	3	0	23	4	4	0	1	1	0	0	61	15,3	12,7	
7	5	11	2	1	2	23	6	1	0	1	1	0	0	53	13,3	11,0	115 24 %
8	1	0	1	0	0	11	0	1	1	0	1	0	0	16	4,0	3,3	
9	4	0	1	1	0	0	0	0	0	2	3	0	0	11	2,8	2,3	
10	0	2	2	1	0	0	0	2	3	25	0	0	0	35	8,8	7,3	
11	4	1	4	0	0	1	3	1	1	0	1	0	0	16	4,0	3,3	17 3,5 %
12	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,3	0,2	
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.

Příloha č. 5

Tab. 21: Výsledná matice upraveného Flandersova pozorování – komunikace začínajícího učitele a žáka v expoziční části hodiny odborného předmětu Ekonomika (4 provedená pozorování sumárně)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Suma	Průměr	Procenta	Souhrn
1	174	36	1	0	1	1	2	0	0	0	7	1	1	224	56,0	46,7	345 71,9 %
2	9	13	2	0	1	0	36	8	0	0	12	0	0	81	20,3	16,9	
3	1	1	14	0	0	0	3	0	1	4	2	1	0	27	6,8	5,6	
4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0,3	0,2	
5	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6	1,5	1,3	
6	5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6	1,5	1,3	
7	21	15	0	0	2	4	8	0	0	0	1	1	0	52	13,0	10,8	103 21,5 %
8	2	4	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	9	2,3	1,9	
9	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,3	0,2	
10	0	0	2	0	0	0	0	1	0	37	0	0	1	41	10,3	8,5	32 6,7 %
11	9	7	4	0	1	0	2	0	0	0	2	0	1	26	6,5	5,4	
12	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0,8	0,6	
13	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0,8	0,6	

Zdroj: Autor, vlastní výzkum.