

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Diplomová práce

Nikola Šugárková

**Komunikace mezi učitelem a žáky jako podpora vzdělávání, učení
a spolupráce**

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „Komunikace mez učitelem a žáky jako podpora vzdělávání, učení a spolupráce“ zpracovala samostatně s použitím citovaných pramenů, které jsem uvedla v seznamu použité literatury.

V Olomouci, dne 22. 4. 2021

.....

Nikola Šugárková

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D., za odborný a velmi trpělivý přístup a také za cenné připomínky a odborné rady, které mi poskytla v průběhu přípravy a psaní mé diplomové práce. Děkuji také své rodině za neustálou podporu a dodávání sil a energie.

Obsah

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Charakteristika mladšího školního věku	9
1.1 Psychomotorická složka, kognitivní složka a složka řeči	10
1.2 Socializační a emocionální složky	12
2 Třídní a školní klima	15
2.1 Škola a školní klima	15
2.2 Třída a klima třídy.....	16
2.3 Metody podporující klima třídy a vztahy mezi žáky.....	19
3 Pedagogická komunikace	24
3.1 Základní aspekty pedagogické komunikace pro podporu učení, vzdělávání a spolupráce	24
3.2 Pedagogická komunikace.....	25
3.3 Účastníci pedagogické komunikace a vztahy mezi nimi	27
3.4 Komunikační pravidla	28
4 Komunikační strategie učitele	32
4.1 Organizační formy práce.....	32
4.2 Typy uspořádání třídy	34
4.3 Metody výuky	36
II EMPIRICKÁ ČÁST.....	40
5 Výzkumné šetření	41
5.1 Výzkumné cíle.....	41
5.2 Výzkumné otázky a věcné hypotézy	42
5.3 Předvýzkum.....	43
5.4 Výzkumný vzorek	43
5.5 Metodologie výzkumného šetření	44
6 Analýza a interpretace sběru dat.....	45
6.1 Komunikační pravidla	45
6.2 Komunikační struktury.....	55
6.3 Organizační formy práce a metody výuky	57
6.4 Typy uspořádání učebny	65
6.5 Hodnocení žáků.....	71
6.6 Aktivity pro rozvoj komunikačních dovedností žáků	81

6.7 Shrnutí výzkumného šetření a diskuse	87
ZÁVĚR.....	95
SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	97
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	99
SEZNAM PŘÍLOH	105
ANOTACE	114

ÚVOD

Hlavním důvodem pro výběr tématu této diplomové práce *Komunikace mezi učitelem a žákem jako podpora vzdělávání, učení a spolupráce* byl fakt, že dobrá komunikace je opravdovým základem pozitivních vztahů mezi učitelem a žáky. Dobrou komunikací je přispíváno nejen k úspěšnému a efektivnímu vyučování a vzdělávání, ale také k rozvoji komunikačních dovedností a spolupráce. Z tohoto důvodu by téma této práce mohlo být velmi blízké učitelům na 1. stupni základních škol, jelikož právě oni jsou vnímáni jako osoby, jež se podílejí na vztahu žáků k vzdělávání – konkrétně volbou vhodného způsobu a prostředků komunikace. Proto může být téma komunikace stále považováno za aktuální, neboť se rozvíjí a vyvíjí též technologie, čímž je rozšiřována možnost práce a komunikace s dětmi.

Hlavním cílem této práce je představit význam a důležitost komunikace, která ovlivňuje vzdělávání, učení, spolupráci a vztahy mezi učitelem a žáky na 1. stupni základních škol.

Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a empirické. Teoretickou část představují čtyři kapitoly nazvané *Mladší školní věk, Třídní a školní klima, Pedagogická komunikace a Komunikační strategie učitele*. V první kapitole je přibližován vývoj mladšího školního věku, jenž je dále charakterizován. Konkrétně je v této kapitole specifikována psychomotorická, kognitivní, řečová, emocionální a socializační složka mladšího školního věku, přičemž socializace žáka je ovlivňována složkou emocionální, na což navazuje kapitola druhá. Ta je zaměřena na školu, třídu, školní a třídní klima. Právě aspekt třídního klimatu ovlivňuje pedagogickou komunikaci. Dále jsou v této kapitole vymezeny aspekty třídního klimatu (prostředí, atmosféra) a možnosti, jak rozvíjet pozitivní klima třídy. Třetí kapitola blíže představuje pedagogickou komunikaci, její účastníky, struktury komunikace a základní komunikační pravidla, která jsou velmi důležitá pro efektivitu výuky a podporu učení a vzdělávání žáků. V poslední, čtvrté kapitole jsou představeny komunikační strategie učitele, tedy metody výuky, organizační formy práce a uspořádání lavic ve třídě. Všechny tyto aspekty jsou zásadní pro utváření vhodného třídního klimatu, efektivitu vyučování a podporu spolupráce.

Druhá, empirická část práce je rozdělena na několik kapitol a podkapitol, konkrétně na výzkumné cíle, výzkumné otázky, předvýzkum, výzkumný vzorek, metodologii výzkumného šetření, analýzu a interpretaci sběru dat, shrnutí výzkumného šetření, diskusi a závěr. Hlavním cílem empirické části je zjistit a popsat, jaký přístup mají budoucí učitelé ke komunikaci mezi

učitelem a žáky na 1. stupni základních škol a jaké zkušenosti mají studenti s komunikací mezi učiteli a žáky ze studijních praxí. K dosažení těchto cílů bylo vybráno kvantitativní výzkumné šetření, provedené pomocí dotazníkového šetření. Respondenty jsou studenti 5. ročníku Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Dotazník sestává z položek uzavřených, otevřených i polouzavřených, doplněných o možnost odůvodnění odpovědí. Jednotlivé položky dotazníkového výzkumného šetření jsou statisticky ověřovány testem dobré shody chí-kvadrát a jsou doplněny o tabulky absolutních četností dat a grafy relativních četností dat. Následně jsou vytvořena a interpretována shrnutí výsledků výzkumného šetření.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika mladšího školního věku

Abychom se lépe vžili do problematiky komunikace mezi učitelem a žáky na primární škole, je důležité, si nejprve představit a charakterizovat období mladšího školního věku a vývoj dítěte v tomto období (psychomotorická složka, kognitivní složka, složka řeči a komunikace, socializaci jedince a emocionální složka). Především jsme se zaměřili na emocionální složku dítěte a sociální zařazení jedince do sociálního prostředí, do prostředí školy a na vztahy s vrstevníky, jelikož tento vývoj paralelně souvisí s vývojem komunikace – komunikace ve skupině, s vrstevníky. Zde je důležité zmínit, že právě emocionální složka ovlivňuje složku socializační.

V České republice se zajímala o sociální postavení žáka mladšího školního věku ve třídě například J. Hornová, která pozorovala postavení žáků v 5. ročníku. Pomocí testu STROM zjišťovala, na jaké pozici se ve třídě žáci nachází a na jaké pozici by popřípadě chtěli být. Z výzkumu zjistila, že tři žáci by se rádi dostali na vyšší pozici ve třídě, a proto se na ně autorka zaměřila. Pro utužení vztahů ve třídě vytvořila dramaticko-výchovný projekt v délce dvou devadesátiminutových bloků. Po dvou měsících se autorka do třídy vrátila a zjišťovala opět pomocí testu STROM nynější postavení třech sledovaných žáků ve třídě. Toto postavení se zlepšilo, žáci se cítili být na vyšších pozicích a také již měli okolo sebe kamarády (Hornová, 2011).

Obecná charakteristika

Časové ohraničení a rozdělení etapy mladšího školního věku bývá různorodé a autoři jej různě člení. Autorka Thorová (2015, s. 402) rozděluje etapu na dvě období, a to na období *raného středního dětství* (6–9 let), které začíná vstupem dítěte do školy – tedy dosažením školní zralosti a *období pozdního středního dětství* neboli *prepubescenci* (10–11/12 let). Tuto etapu označuje za důležitou vývojovou fázi, ve které dítě formuje sebepojetí, uvědomování si vlastního pohlaví (genderovou identitu) a postoje ke vzdělávání.

Jiné členění se vyskytuje například u Matějčka (2013, s. 61), Farkové (2017, s. 191), Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 117), Vágnerové (2012, s. 255) a také Říčana (2014, s. 145–146).

1.1 Psychomotorická složka, kognitivní složka a složka řeči

Psychomotorická složka

U psychomotorického vývoje se setkáváme s individuálními rozdíly, včetně rozdílu pohlaví. Většinou u děvčat můžeme pozorovat zrychlený vývoj. Po vstupu do školy je růst těla zrychlený, ale okolo osmého roku dítěte se začíná zpomalovat zároveň s hmotností těla. Dítěti se zvyšuje objem srdce i hmotnost mozku (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). V průběhu celého období dochází ke zlepšení hrubé i jemné motoriky. Rozvíjí se síla svalů, koordinace a rychlost pohybů (Farková, 2017). Pohyby se stávají účelnější a zároveň se zpřesňuje i vizuomotorická koordinace. U dětí se objevuje výrazná radost z pohybu a zájem o různé sportovní aktivity (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Celkový pohybový výkon ovlivňuje emoční stabilitu dítěte (Farková, 2017). Ve vývoji jemné motoriky dochází ke zlepšení psaní, rýsování a ovládání nástrojů (Thorová, 2015).

Kognitivní složka

Vývoj myšlení je značně ovlivňován osobností učitele a školními činnostmi. Dítě se učí schopnosti logických operací a jeho logické úsudky se zakládají na konkrétních věcech a jevech, které si dítě názorně představí – pracují převážně v názorně-předmětové rovině. Proto jsou názorné pomůcky velkým přínosem u začínajících školáků. Díky tomu, že žák je vázán na realitu a je schopen pochopit vztahy konkrétní logiky, se poznání u mladších školáků stává objektivnějším a jejich přístup je realistický (Pugnerová a kol., 2019). J. Piaget toto období nazval jako fázi konkrétních logických operací (7–11 let), kdy 7. rok je bodem obratu v rozvoji myšlení. Myšlení začíná připomínat logické myšlení podobající se dospělým (Pinter, 2017). Na základě vlivu školních požadavků dochází k cílevědomějšímu učení a využívání paměti, kdy dítě záměrně využívá paměťové strategie a „učí se, jak se učit“ (Skorunková, 2013).

Vnímání je složitý proces, na kterém se podílí všechny osobnostní složky, jako je postoj, očekávání, soustředěnost, vytrvalost a zkušenosti (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vnímání se stává cílevědomou činností, ve které se žák zaměřuje na poznávání podstaty vlastností předmětů a jevů (Pugnerová a kol., 2019). Děti se stávají pozornějšími, vytrvalejšími a pečlivějšími. Věci prozkoumávají do detailů a stávají se z nich kritičtí pozorovatelé (Langmeier, Krejčířová, 2006). Školáci také již rozlišují svět v prostoru i čase, kdy u dříve osvojených slov – brzy, včera, dnes a zítra – jsou schopni si přiřadit konkrétní význam (Farková, 2017). Během etapy mladšího školního věku dítě přechází od vnímání

konkrétních jevů k vnímání všeobecnějšímu. Kolem 10.–11. roku dosahuje vnímání u dítěte téměř stejné přesnosti jako u dospělého, avšak dítě nemá dostatek zkušeností pro vyvozování souvislostí a třídění informací (Pugnerová a kol., 2019).

Představivost u mladšího školáka dosahuje vrcholu. Dítě více proniká do životní reality a je schopno rozeznat skutečnost od fantazie. K představám se však děti rády vrací ve hře či v četbě. V tomto období se rozvíjí záměrná, úmyslná představivost, což je důležitým okamžikem ve vývoji, kdy dochází k přechodu od bezděčného vzniku představ ke schopnosti záměrně vyvolávat představy.

Pozornost a její rozvoj má významný vliv pro školáka. Ovlivňuje kvalitu ostatních poznávacích procesů, tedy i úspěšnost či neúspěšnost v učení. Při vstupu do školy je pozornost krátkodobá, spontánní a dítě není schopno odolávat rušivým elementům. U nižších ročníků je proto důležité dbát na krátkodobější úkoly, častější buzení pozornosti a obnovování motivace k činnosti, protože právě vnější motivace vede mladší školáky k dobrému výkonu (chvála, úsměv, známka, razítko, obdiv) (Pugnerová a kol., 2019). Pozitivně na žákovu pozornost a získání motivace působí střídání forem práce, využívání alternativních vyučovacích metod, postupů a zařazování relaxačních chviliek (Šimíčková-Čížková, 2010).

Složka řeči a komunikace

Řeč řídí lidské činnosti a pomocí ní dochází k rozvoji v oblastech chování a prožívání. Je také základním předpokladem úspěšného učení, pamatování a pochopení světa (Langmeier, Krejčířová, 2006). Mezi 6.–11. rokem dítěte dochází k rozvoji jazykových schopností vlivem výuky (Vágnerová, 2012). V tomto období výrazně dochází k rozvoji slovní zásoby, délce vět a jejich složitosti. Na vyšší úroveň také postupuje stavba věty a užívání gramatických pravidel. Dítě si osvojuje nová slova a slovní spojení, poznává nové významy slov a používá je s větším porozuměním. Dále dochází k pokroku v artikulaci. Při vstupu do první třídy se často u dětí vyskytuje takzvaná patlavost, která během školního roku často vymizí vlivem výuky a není tak potřebná logopedická péče (Langmeier, Krejčířová, 2006). V rámci rozvoje komunikačních dovedností se děti učí komunikovat s lidmi různého společenského postavení a učí se komunikovat formou elektronickou i písemnou (Thorová, 2015).

1.2 Socializační a emocionální složky

Socializační složka

Nástup dítěte do školy je významným sociálním mezníkem v životě dítěte, kdy dítě vstupuje do nové životní fáze a získává novou roli – školáka. Jedná se o období vstupu dítěte do společnosti (Vágnerová, 2012). Ačkoliv dítě častěji opouští domov (tábor, škola v přírodě, přespávání u kamarádů), stále je jejich centrem rodina a opora rodičů (Thorová, 2015). Při začleňování dítěte do společnosti nastávají změny v modelaci způsobu chování. Zdrojem modelování chování jsou spolužáci i další dospělé osoby kromě rodičů (Farková, 2017). Období můžeme nazvat jako období kolektivního života a vztahů. Nová sociální role žáka s sebou přináší nové vztahy s vrstevníky. Na začátku školní docházky se dítě zaměřuje samo na sebe a na svůj úspěch, později však bere ohled na kolektiv třídy a objevuje se pocit společné zodpovědnosti, sounáležitosti a rozvíjí se kamarádské vztahy (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Díky blízkosti v zájmech, postojích a vlastnostech mezi dětmi navzájem dochází k učení se důležitým sociálním reakcím jako je pomoc slabším, soutěživost a spolupráce (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dále se učí komunikaci, strategickému myšlení, smyslu pro fair-play a také se učí zvládat prohru a odolávat nátlaku skupiny. Pro děti je velmi důležitý kontakt s vrstevníky a zpětná vazba vrstevníků, která napomáhá formování sebepojetí (Thorová, 2015). Pro děti v mladším školním věku je typické sdružování se do party (Pugnerová a kol., 2019). Z počátku školního vzdělávání existují spíše méně diferencované skupiny s nahodilými vztahy, které se ke konci vývoje mění v trvalé vztahy (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Pro pokročilejší fázi socializace je typická snaha o formálnější organizaci skupiny, kdy vznikají první skupinové identity. Dochází k vytváření skupin a spolků, které jsou provázeny tajemstvím, důvěrností, ale také krátkým trváním. Děti si určují pravidla chování, podmínky členství a sepisují si seznamy členů (Thorová, 2015). Skupiny dívek a chlapců jsou sobě navzájem vzdáleny (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). U **party chlapců** určuje vnitřní strukturu dovednost či věk jednotlivců. V této skupině bývá vůdce, který se svými blízkými kamarády prosazuje své nápady, a ostatní ve skupině jej spíše poslouchají a přizpůsobují se. Pokud do party přijde nový člen, nedochází tak často k ohrožení přátelství, jako je tomu u dívek. Občas dochází k identifikaci s televizním hrdinou, kterého skupina napodobuje nebo fiktivně zapojuje do hry. Pokud dojde ke konfliktům, často jej chlapci řeší výhružkami či použitím fyzické síly (Pugnerová a kol., 2019). Ve výuce se chlapci projevují intenzivnějšími reakcemi, jsou aktivnější a snadněji přecházejí z jedné činnosti ke druhé. Na rozdíl od dívek nejsou schopni vytrvat dlouhodobě u jedné činnosti,

méně odolávají rušivým elementům a jsou méně ukázněni a vstřícní k požadavkům a příkazům učitele (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). U **dívěk** dochází k přátelskému seskupení nejčastěji dvou či tří nejlepších kamarádek. Snaží se vyhýbat se konfliktům, avšak pokud ke konfliktu dojde, často jej řeší nepřímo, a to žalováním, intrikováním, přesvědčováním či pomluvou. Důvodem způsobu nepřímého řešení je silná potřeba o zachování kamarádství. Na rozdíl od chlapců se zde vyskytuje pojem nejlepší kamarádky, které si spolu nejvíce povídají, sdělují si mezi sebou své nápady, pocity, problémy, ale i často pomlouvají ostatní (Pugnerová a kol., 2019).

Emocionální složka

Nástup do školy se vyznačuje emoční náročností, kdy vlivem přísného řádu, hodnocením a následných trestů může docházet ke školní fobii, k úzkosti a strachu (Thorová, 2015). Se vstupem do školy si dítě začíná vytvářet emocionální vztah k učiteli, který v dítěti vzbuzuje pocit bezpečí a jistoty. Po následné adaptaci dochází ke změně vztahu mezi dítětem a učitelem a ve středním věku již emocionální vazba neexistuje, protože dítě takovou podporu už nepotřebuje (Skorunková, 2013). Právě přijetí učitele, hodnocení a školní výkon ovlivňují vývoj sebepojetí, sebevědomí a sebeúcty (Thorová, 2015). Období emocionálního vývoje se vyznačuje ústupem lability, impulzivity a egocentrismu. Pro duševní výkonnost a celkové zdraví je velmi důležité pozitivní sebehodnocení v oblasti sebepojetí. Důležité jsou subjektivní pocity o neúspěchu či úspěchu ve škole. Pokud dochází k trvalejšímu pocitu neúspěchu, může to vést k ohrožení hodnoty svého vlastního „Já“ a dítě může propadnout pocitu méněcennosti (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Před vstupem do školy měly děti emoční reakce spíše automatické, ve škole je již dítě schopno své city potlačit anebo zřetelně dát najevo. Emoční kompetence je důležitá při plnění školních požadavků a povinností, při nichž se rozvíjí také emoční vyrovnanost a sociální obratnost (Farková, 2017). Paralelně se sociálním porozuměním dochází i k rozvoji seberegulace (schopnost dítěte odložit své potřeby na určitou dobu a věnovat se například škole). Rozvoj seberegulace je výsledkem dvou navzájem se ovlivňujících faktorů – *emoční reaktivita* a *volní ovládnutí emočních reakcí*. Emoční reaktivita je z části dána biologicky – temperamentem (míra impulzivity, dráždivosti) a značně je ovlivňována celkovým dozráváním organismu, kdy s postupem věku se emoce dítěte stávají stabilnějšími a není již třeba takového úsilí k jejich ovládnutí. Volní ovládnutí emočních reakcí je schopnost lépe potlačit automatické emoční reakce a jednat záměrně s rozmyslem, což dítěti umožňuje delší soustředěnost na určitou činnost a pomocí své vůle tvarovat průběh i intenzitu vnitřního

prožitku (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vývoj zmíněných oblastí napomáhá k odolnosti dítěte vůči zátěži a k větší adaptibilitě. Schopnost emoční regulace ovlivňuje přijetí dítěte skupinou vrstevníků – děti s vyšší odolností a sebekontrolou se řadí mezi děti oblíbené a děti impulzivní a dráždivé bývají odmítány (Eisenberg et al., 2003). Schopnost seberegulace je spojena s lepším porozuměním svých vlastních pocitů v určitých situacích a dítě zároveň bere ohled i na požadavky a očekávání svého sociálního prostředí. Děti školního věku si dobře uvědomují své pocity i emoce ostatních lidí, prožitky vyjadřují adekvátním způsobem a jsou schopny adekvátně reagovat při okamžitých situacích. Emoční kompetence dítěte ovlivňuje také úspěšnost v sociálních vztazích. Zároveň se seberegulací dochází k rozvoji emočního porozumění, kdy je dítě schopno poznat své pocity a přání a před svým okolím je zakrýt, kdežto před sebou samotným nikoliv. Emoční vývoj je závislý také na sociálních zkušenostech dítěte-například s opožděným emočním vývojem se setkáváme u dětí zanedbávaných, nebo u dětí bez adekvátních zpětných vazeb rodičů (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2 Třídní a školní klima

V druhé kapitole se primárně zaměřujeme na třídní a školní klima, což jsou aspekty velmi důležité pro kvalitu vyučovacího procesu a pedagogickou komunikaci. Právě pedagogická komunikace navazuje na tuto kapitolu. Nejprve je důležité vymezit školní klima, které ovlivňuje právě klima třídní. Dále jsme se snažili přiblížit také pojmy, které úzce souvisí s pojmy klima, a to je atmosféra, prostředí, kultura školy a metody podporující utváření vztahů.

V České republice se o specifika péče o klima zajímala P. Kuželová z Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty z roku 2017. Výzkum byl prováděn na třech základních školách ve třetích ročnících. Celkem se výzkumu zúčastnilo 172 žáků třetích tříd. Studentka porovnávala klima třídy ve třetím ročníku, kde učil pouze jeden až dva učitelé se třídami třetího ročníku, kde vyučovali více než dva učitelé. Studentka aplikovala v kvalitativním výzkumu metody dotazníku MCI (My Class Inventory), rozhovor s třídními učiteli a výzkum doplnila o anketu pro žáky třetích ročníků. Z výzkumu plynou určité výsledky, a to, že ve třídách, kde vyučuje více než dva učitelé, je horší klima třídy než ve třídách, kde učí pouze jeden až dva učitelé. Rozdíl je převážně v třenicích a rozporech ve třídě, což může být způsobeno různými vyučovacími styly, nedodržováním pravidel, horší kázní nebo špatnou komunikací mezi vyučujícími. Dále jsou děti více soutěživé a přály by si, aby jako třída spolu lépe vycházeli a chtěli by zlepšit soudržnost (Kuželová, 2017).

2.1 Škola a školní klima

Na úvod je důležité specifikovat termín školy související právě se školním klimatem. V pedagogickém slovníku se uvádí, že škola je: „*Společenská instituce pro řízenou edukaci, pověřená vzděláváním a výchovou dětí a mládeže příslušných věkových stupňů v organizovaných, hromadných formách, podle určených vzdělávacích programů, jeden z pilířů institucionální struktury společnosti. Plní socializační, osobnostně rozvojovou, kulturní a profesionalizační funkci, připravuje děti a mládež na samotný vstup do života občanského, osobního a pracovního. Soustava škol navazujících stupňů tvoří strukturu školství.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 297)

Klima školy je nadřazeným pojmem k ostatním souvisejícím pojmům (atmosféra, kultura školy, podmínky a prostředí školy, skupinová subkultura a sociální systém). Každá školní instituce je specifická svým klimatem – klima může být různé. Školní klima závisí na těchto činitelích – počet žáků ve třídě, učitelský kolektiv, lokalita školy, zaměření a typ

školy. Na základě snahy o zlepšení školního klimatu ze strany školy, může docházet ke klimatu motivačnímu a pozitivnímu (Petlák, 2006).

Vymezení pojmu uvedla ve své publikaci Helena Grecmanová (Grecmanová, 2008, s.9), která říká, že: „*Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev.*“

V pedagogickém slovníku autoři (Průcha, Walterová a Mareš, 2013) říkají, že klima školy je: „*Sociálněpsychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima škol. Tříd, celkového prostředí školy atd. => kultura školy, vztah rodiče-škola, vztah škola-veřejnost.*“

2.2 Třída a klima třídy

Na úvod je důležité vymežit samotný pojem **třída**. **Školní třída** je malá sociální skupina s vlastními hodnotami, pravidly a jazykem (Farrell, 2009). Jedinci vstupují do třídy již v raném dětství a třída se stává jejich součástí života. Dochází tak k rozšíření primárního působení rodiny o dimenzi školní (Bendl, Kucharská, 2008). Žáci se podílejí na dlouhodobé interakci mezi sebou a učí se vzájemné sounáležitosti (Gillernová, Krejčová a kol., 2012). V sociálním učení podněcuje každodenní kontakt se spolužáky rozvíjení sebepoznání a poznávání ostatních, zdravého sebehodnocení, sebekritiky, sebeovládání, naslouchání si a sociálních a komunikačních dovedností (Bendl, Kucharská, 2008). V každé třídě se objevují různé sociální pozice a role. Tato skupina jedinců vznikla formálně-umělou formou, kdy si skupinu žáci nevybrali sami, ale byla jim přidělena. V této sociální skupině se objevují různé hodnoty, postoje, názory a normy. Aby se třída dokázala stmelit a navykla si na třídní normy a hodnoty, je potřeba právě pozitivního školního prostředí, třídního klimatu a pozitivních vztahů mezi sebou navzájem (Gillernová, Krejčová a kol., 2012).

V pedagogickém slovníku vymezují autoři (Průcha, Walterová a Mareš, 2013) pojem **klima třídy** jako sociálně-psychologickou proměnnou tvořenou prožíváním, postupy vnímání, reakcemi a hodnocením účastníků na událostech ve třídě. Mezi účastníky klimatu třídy řadíme třídu jako celek, skupinu žáků, žáky jako jednotlivce, učitele či skupiny učitelů vyučující v dané třídě.

Další vymezení vypovídá o tom, že klima školní třídy je dlouhodobý jev, který trvá několik měsíců i let a je specifický pro třídu žáků a učitele, kteří zde vyučují. Řadí se zde sociálně-psychologické aspekty, které učitelé i žáci vnímají, prožívají a hodnotí. Klima školní třídy je ovlivňováno klimatem školy, určeným lokalitou (vesnice, město, velkoměsto), ve které se škola nachází (Mareš, Ježek, 2012).

Pro formování pozitivního třídního klimatu jsou důležité dovednosti pedagoga (Kyriacou, 2008). Činnost pedagoga by se měla primárně zaměřovat na takové složky klimatu, které může sám nejvíce ovlivnit-vyučovací metody a edukační aktivity, komunikace ve třídě, hodnocení ve třídě, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, participace žáků a prostředí třídy (Čapek, 2010). Pozitivním klimatem lze označit klima cílevědomé (efektivita výuky, soustavnost učení, pečlivost a pozornost při organizaci výuky), zaměřené na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující vztahy žáků a smysl pro pořádek. Do uvolněného, vřelého a podporujícího prostředí radíme učitelův zájem o žáky a o jejich učení, adekvátní povzbuzení, podporu a oporu. Smyslem pro pořádek lze rozumět snahu o vedení efektivní výuky a řízení hodin (Kyriacou, 2008).

Třídní klima ovlivňuje pedagogickou komunikaci a také kvalitu vyučovacího procesu. Lze jej zjišťovat formou dotazníku, kdy žáci mohou odpovídat na otázky cílené právě na klima třídy (Nelešovská, 2005). Mezi oblíbený měřicí nástroj patří **dotazník MCI** (*My Class Inventory*), tvořený pěti položkami: **1. spokojenost ve třídě** – zjišťuje míru spokojenosti, pohody ve třídě a vztah ke třídě; **2. třenice ve třídě** – zjišťuje míru a četnost rvaček, problémů ve třídě a nevhodné chování; **3. soutěživost ve třídě** – zjišťuje míru snahy o vynikání a konkurenční vztahy ve třídě; **4. obtížnost učení** – zjišťuje, jak žáci vnímají a prožívají obtížnost školních požadavků; **5. soudržnost třídy** – zjišťuje, v jaké míře pospolitosti třída je a v jaké míře se ve třídě objevují přátelství či nepřátelství. Další možností, jak zjistit klima třídy, je pozorování (Čapek, 2010). S pojmem klima třídy velmi úzce souvisí pojmy **prostředí třídy** a **atmosféra třídy** (Mareš, Ježek, 2012).

Prostředí

Prostředí je rozsáhlý pojem, který se netýká pouze sociálně-psychologických aspektů. Do prostředí radíme tyto aspekty:

1. **Architektonické** (učebna jako celek-úroveň a rozmístění vybavení, tvar a velikost)
2. **Hygienické** (osvětlení, vytápění, větrání)

3. **Ergonomické** (vhodnost školního nábytku, uspořádání pracovního místa učitele a žáka, ...)
4. **Akustické** (hluk, šum, akustika, dozvuk a odraz zvuku) (Čapek, 2010)
5. **Estetické** (barva tabule, barva stěn, výzdoba třídy) (Mareš, Ježek, 2012)

Prostředí školy i třídy ovlivňuje sociální klima ve třídě, jak dokázaly mnohé výzkumy (například výzkum o důležitosti prostředí, Linková, 2007). Pedagog by měl mít snahu o vytváření příjemného prostředí pro své žáky, měl by jej promýšlet a vytvářet záměrně. V prostředí třídy by se měly objevovat výtvarné práce, literární práce žáků, myšlenkové mapy, materiály, prezentace a výzdoba ročního období (Čapek, 2010). Právě kreativní přístup pedagoga může ovlivnit třídní kolektiv a efektivní komunikaci (Nelešovská, 2005).

Atmosféra

Jedná se o proměnnou, která je tvořena aktuálním prožíváním, vnímáním a hodnocením všech účastníků ve třídě na danou situaci či situaci nastávající (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). Atmosféra je jev krátkodobý, situační a mění se během jednoho dne, během několika hodin či dokonce i v průběhu jedné hodiny. Spouštěčem změny atmosféry je takzvaná kritická událost, která třídu ovlivňuje negativně nebo pozitivně. Negativními kritickými událostmi může být například písemná práce, zkoušení, inspekce nebo naopak pozitivními kritickými událostmi jsou prázdniny, dobrá zpráva, dobrá známka, atmosféra po písemné práci (Čapek, 2010).



Obrázek 1: Tři důležité odborné pojmy týkající se školní třídy (Mareš, Ježek, 2012, s. 6)

2.3 Metody podporující klima třídy a vztahy mezi žáky

Metody používané učitelem ve výuce právě ovlivňují klima třídy například v kázni či v pořádku ve třídě. Je proto důležité žáky motivovat, aktivizovat a vysvětlovat, proč se danou látku učí (Čapek, 2010). Rozvoj bezpečného klimatu třídy zajišťují tyto účinné nástroje-komunitní kruh, trénink sociálních a komunikačních dovedností, spoluutváření pravidel ve třídě a kooperativní výuka a další společné aktivity (Kopřiva, 2008). Tyto metody by měly obsahovat prvky: **aktivity** (podněcování aktivní činnosti žáka, aktivní a smysluplné zapojování žáků do aktivit dle možností a obtížnosti), **pozitivního přístupu** (přátelská komunikace, přiznání chyby, pochvala a odměna, podpora, klidná pracovní atmosféra), **svobody** (v rozhodování, vědomí vlastních práv a povinností), **individualizace** (zdůraznění kvalit a jedinečné charakteristiky jedinců, důraz na potřeby jedince, úroveň myšlení, schopností a dovedností), **kooperace** (princip spolupráce, tolerování a respektu, dovednost poradit si a pomoci, přijímat kritiku), **decentralizace** (přenechání prostoru žákům, jejich názoru, naslouchání žákům), a **zaměřenosti** (důraz na praktické využití v životě, použitelnost a užitečnosti, osobní zkušenost a prožitek). Hlavní metodou, která podporuje pozitivní klima třídy, je hra (Čapek, 2010).

Hra

Hra je forma činnosti, která se odlišuje od práce i učení. Plní funkci poznávací, procvičovací, emocionální, pohybovou, motivační, sociální a fantazijní (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). Děti při hře dosahují vysoké kvality soustředěnosti, a dokonce si mohou vytvořit kladnější přístup k předmětu a ke vztahu k učiteli (Petty, 2013). Ve školství se užívá pojem *didaktická hra* – má stanovené určité didaktické cíle, odehrává se na základě vymezených pravidel průběžnou kontrolou, řízením a závěrečným zhodnocením. V dětech aktivizuje zájem, tvořivost, spolupráci i soutěživost (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). Z hlediska didaktiky se jedná o metodu, která by měla být součástí výukové činnosti žáků každého věku. Řadíme ji do základních metod a můžeme ji dělit na hry *interakční* (myšlenkové, strategické, učební, společenské, stavebnicové, modelové atd.), *simulační* (konfliktní hry, změna role, řešení případů) a *scénické* (spojené s divadelní hrou) (Čapek, 2015).

Skupinové práce

Skupinové práce jsou výukovou metodou, ve které se podílejí skupiny více než dvou žáků (tři a více) na organizovaných činnostech. Skupiny můžeme zvolit náhodně rozdělením

žáků, losováním čísel skupin, rozpočítáním, nebo krátkou aktivitou – hledání kartiček po třídě či hledání zvířat ve třídě. Skupiny poté dle přesného zadání úkolu, vymezeného času, předem stanovené prezentace a hodnotících kritérií společně vypracovávají zadaný úkol (Čapek, 2015). Pedagog v průběhu vypracovávání úkolů plní pouze funkci poradce, pomocníka, dohlíží na práci skupin a pomáhá s organizací ve skupině (Zormanová, 2012). Těžiště interakce se tak nyní vytváří ve skupině mezi žáky navzájem (Kasíková, 2010). Po prezentacích jednotlivých skupin následuje hodnocení dle zadaných kritérií, sebehodnocení nebo vzájemné hodnocení. Tato forma výuky má mnoho pozitiv – prohlubuje vztahy mezi spolužáky, napomáhá vzájemnému učení, spolupráci a utvrzuje komunikační pravidla (Čapek, 2015). Právě komunikace hraje ve skupině důležitou roli, protože dochází k výměně názorů, postojů, prožitků a žáci se učí argumentovat své názory (Zormanová, 2012). Dále je velkou výhodou vysoká aktivita žáků při učení, přirozenější vyjadřování a výstup žáka, volba tempa práce, zvýšení sebevědomí a samostatnosti. Najdeme však i zápory, jako je větší hluk při práci, náročnější příprava nebo nerovnoměrné rozdělení práce ve skupině (Kasíková, 2010). Skupinová práce dodává atmosféře třídy pocit vzájemné podpory a důvěry (Petty, 2013). Pokud zvolíme adekvátní zpětnou vazbu skupinových prací, pak dochází ke zlepšování třídního klimatu a třídních vztahů (Čapek, 2015).

Kooperativní učení

V kooperativní výuce je postavena hlavní aktivita na dětech v méně početných skupinách (dvou až pětičlenných) (Kopřiva, 2008). Mezi kooperativní učení řadíme metody podporující vzájemnou dělbu práce, spolupráci spolužáků, řešení problémů, hodnocení, oceňování se navzájem, plánování činností, toleranci a vzájemné učení žáků. Pokud žáci spolupracují a učí se spolupracovat, pak se zlepšuje efektivita práce, zvyšuje se soudržnost, snižují se konflikty ve třídě, a především se zlepšuje třídní klima (Čapek, 2015). Dále dochází k rozvoji úrovně začleňování se do procesu učení, zvyšuje se kvalita myšlenkových operací, rozsah úrovně řeči a vyšší míra samostatnosti (Kasíková, 2010). U žáků, kteří se učí pomocí kooperativního učení, dochází k vzrůstu zájmu o učení, předmět, školu a zlepšují se vztahy také s pedagogy. Pokud učíme děti zajímat se i o práce ostatních a o jejich výkony, pak se upevňují sociální vztahy, vzájemné sebepoznávání a dochází ke snížení rizika šikany a agresivity (Čapek, 2015). Kooperativní učení přináší spoustu výhod nejen pro žáky, ale i pro učitele. Pokud si žáci oblíbí kooperativní učení a zvyknou si na něj, pak se pedagogům uvolní prostor pro častější používání časově náročnějších aktivit v hodinách (Kasíková, 2010).

Hodnocení

Hodnocení se aplikuje na každé činnosti a aktivitě žáka, která má za cíl zhodnotit výkon žáků (Kyriacou, 2008). Hodnocení je klíčovým prostředkem ovlivňující vztahy mezi žáky a učitelem, sociální učení a třídní klima. Hodnocení neboli zpětná vazba probíhá při vyučovacím procesu mezi všemi účastníky. Dává žákům zpětnou vazbu o jejich dovednostech, vědomostech, pokrocích, a především žáky motivuje k dalším činnostem a práci, vyvolává v nich určité emoce (kladné i záporné) a vždy hodnocení představuje kladné (silné) stránky žáka i jejich nedostatky (Čapek, 2015). Dále může hodnocení sloužit jako podklad pro záznamy o prospěchu žáků, které sledují dlouhodobější vývoj žáků, anebo může plnit funkci dokladu o aktuálním prospěchu a aktuální úrovni žákovy úrovně (Kyriacou, 2008). Hodnotí buď učitel žáky, nebo žáci hodnotí své spolužáky nebo se hodnotí žáci sami – sebehodnocení (Čapek, 2015).

Hodnocení žáků učitelem

Učitelovo hodnocení je klíčovou součástí práce pedagoga. Pomocí něj zjišťuje úroveň dosažených vědomostí žáků a kvalitu své výuky (Čapek, 2015). Hodnocení plní funkce *poznávací* (*informativní* – napomáhá žákovi orientovat se ve svém učebním procesu a jeho výsledcích, je konkrétní a srozumitelné), *korektivní* (*konativní* – udává možnosti, jak může žák zlepšit své výsledky a výkon), *motivační* (snaha o podporu žáka v učení, opírá se především o pozitivní stránky žáka) a *rozdávající* (rozdívá osobnost žáka, jeho sebepojetí a sebeobraz) (Kratochvílová, 2011).

Existuje řada typů hodnocení:

1. **Formativní hodnocení** – podporuje žáka v efektivitě učení, hledá nedostatky a zaměřuje se na možnosti zlepšení výkonu žáka
2. **Sumativní neboli shrnující, finální hodnocení** – hodnotí úroveň dosažených znalostí v určitém časovém úseku (na konci etapy/oblasti vyučování)
3. **Normativní hodnocení** – hodnotí výkon či úroveň žáka na základě výkonů a úrovní ostatních žáků (srovnávání)
4. **Kriteriální** – hodnocení probíhá na základě určitých kritérií (známka dle předem určeného kritéria)
5. **Diagnostické** – odhaluje učební potíže a problémy žáka
6. **Průběžné** – dílčí hodnocení žáka v průběhu období, základem pro hodnocení sumativní

7. **Závěrečné** – konečné zhodnocení žáka a jeho úrovně (Kolář, Šikulová, 2009)

Převažovat by mělo především hodnocení formativní, které zjišťuje, jak dané učivo žáci pochopili, kde se vyskytují problémy, zda jsou vybrané metody učitele vhodné a co by se mělo zlepšit. Naopak by se pedagogové měli vyhýbat hodnocení normativnímu, protože zde dochází ke srovnávání výkonu ostatních, což není žádoucí (Čapek, 2015). Učitel by se měl snažit využívat různé formy hodnocení ve výuce, pomocí nichž dochází k efektivnější učební činnosti žáka a měl by se snažit využívat jejich pozitivní stránky k rozvoji žáků (Kolář, Šikulová, 2009). Učitel žáky může hodnotit pomocí *klasifikace* (známky, v praxi převažují), *slovního hodnocení* (verbální formou, vyšší informativní hodnota), *bodového hodnocení* (kreditový systém bodů podle určitých kritérií), *kombinace hodnocení* a *alternativního hodnocení* (razítka, samolepky, diplomy, tituly) (Čapek, 2015).

Sebehodnocení žáků

Sebehodnocení je důležitým nástrojem pro rozvoj žakovských dovedností, kritického myšlení, sebepojetí, sebevědomí a uvědomění si vlastních rezerv (Čapek, 2015). Na základě sebehodnocení žáci usuzují, zda splnili stanovený cíl a díky čemu se jim podařilo cíle dosáhnout. Dále hodnotí svou kvalitu práce, plánují a rozmyšlí další postupy a cíle do budoucna za účelem zlepšení (Starý, Laufková, 2016). Sebehodnocení je třeba u žáků rozvíjet systematicky a plánovitě (Kolář, Šikulová, 2009). Učitel žákům dává na výběr pestrou nabídku technik a nástrojů k sebehodnocení. Mezi nejčastější užívané techniky sebehodnocení patří *hodnotící list* (žák zde napíše pár vět o práci ve skupině), *portfolio* (sbírka produktů a materiálů žáka – pracovní listy, písemné práce, hodnotící dotazníky, výtvarné práce, výrobky atd.), *písemné sebehodnocení* (sebehodnotící dotazník, grafický list), *sebehodnocení individuální práce* (písemné sebehodnocení formou odpovídání na otázky) a *sebehodnocení škálou* (Čapek, 2015). Další technikou je *hodnotící komunikativní kruh* (užívá se na závěr dne nebo závěr týdne, ve kterém žáci hodnotí své výkony) nebo *sebehodnotící sešit* (zde si žák zapisuje své osobní pokroky a zaznamenává si zde své úspěchy a neúspěchy) (Kolář, Šikulová, 2009).

Hodnocení žáků navzájem

Tato metoda hodnocení je velmi dobrá pro zvýšení spoluúčasti žáků na výuce (Čapek, 2015). Žáci se od sebe mohou mnoho naučit. Pomocí vzájemného hodnocení žáků dochází k jejich osobnostnímu i sociálnímu rozvoji, žáci se učí komunikovat se spolužáky-vrstevníky, klást otázky, reagovat na otázky a učit se naslouchat (Starý, Laufková, 2016). Důležitou

dovedností, kterou rozvíjíme, je schopnost přijímat hodnocení druhých a vzít si z něj to důležité (Čapek, 2015). Zároveň si každý žák zkouší roli hodnotícího i hodnoceného. Pro využívání hodnocení žáků navzájem je potřeba mít vhodné klima třídy a nastavená pravidla – ohleduplnost, slušnost, tolerance, konstruktivní zpětná vazba (Starý, Laufková, 2016). Hodnocení může probíhat například pomocí barev, kdy učitel rozdává barvy karet do třídy a každá barva znamená určitou roli (**kritik** – hledá rezervy, **praktik** – hledá praktický přínos, **skeptik** – hledá, co by mohlo být problémem, a **optimista** – hledá a vyzdvihuje pozitiva). Dalším způsobem je metoda plus a mínus, kdy hodnotitelé zapisují alespoň jeden klad a jeden zápor svého spolužáka (Čapek, 2015).

3 Pedagogická komunikace

V předchozích kapitolách jsme se již seznámili s charakteristikou mladšího školního věku, třídním a školním klimatem, což jsou velmi důležité aspekty ovlivňující a podílející se na pedagogické komunikaci. V této kapitole se zaměříme na vymezení oblasti pedagogické komunikace, účastníky pedagogické komunikace, komunikační struktury, komunikační pravidla a jejich příklady. Nejprve je však důležité ve stručnosti vymežit, co je to vůbec komunikace.

Ze zahraničních výzkumů o pedagogické komunikaci jsme vybrali výzkum *Teacher Pedagogic Communication for effective Learning* (by Suyatno Suyatno, Siti Urbayatun, Ika Maryani, Caraka Bhakti, Dwi Sulisworo). Cílem tohoto výzkumu je najít strategie při budování pedagogické komunikace mezi učitelem a žákem a zvýšení efektivity učení na střední škole Severního Maluku v Indonésii. Tohoto výzkumu se účastnilo šest učitelů v provincii Severního Maluku. Jako výzkumné nástroje byly použity rozhovory, pozorování a dokumentace, na závěr poté analýza pomocí induktivní techniky. Z tohoto výzkumu vyplývá, že učitelé uplatňují pět způsobů, které mají kladný dopad na učení. A to budování blízkosti, pochopení emočních potřeb žáka, náročné učení, smysluplnost učení, individuální zacházení se studenty. Dále z výzkumu vyplývá deset způsobů, jak zajistit účinnou komunikaci: budování přátelství, rozvíjení intelektuálních schopností žáka na začátku vyučování, učinit hlavní předmět učení. Obecně mají dobré vztahy mezi učitelem a žákem kladný dopad na úspěch a vyučování, utváření klimatu, rozvoj osobnosti a emocionálních a sociálních schopností (Suyatno et al., 2019).

3.1 Základní aspekty pedagogické komunikace pro podporu učení, vzdělávání a spolupráce

Komunikace

Obecná komunikace má interdisciplinární charakter (prolíná se sociologií, psychologií, filozofií a především pedagogikou) (Křoustková Moravcová, 2014). Komunikace má mnoho různých definic. Z pedagogického hlediska je důležitá komunikace sociální, která probíhá formou mluvené řeči, psaným a tištěným slovem, gestikulací či pomocí obrazových materiálů (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). Pomocí komunikace se rozvíjí mezilidské vztahy ve třídě (Gavora, 2005). Význam slova komunikace v pedagogických vědách lze označit jako předávání informací mezi účastníky pedagogického procesu. Původní latinský název „*communicare*“ znamená možnost sdělování informací a rad s další osobou. Aby byla

komunikace úspěšná, je důležité, aby byla přizpůsobena věku a osobnosti člověka, se kterým mluvíme (Křoustková Moravcová, 2014). Pokud by neprobíhala komunikace mezi učitelem a žákem, učitel by se nedozvěděl, co se žák naučil a zda učivo pochopil (Nelešovská, 2005).

Funkce komunikace

Vybíral (2009) udává pět základních funkcí komunikace:

1. Informativní – podat informaci, předat či oznámit zprávu
2. Instruktažní – navést, poučit
3. Persuazivní – přesvědčit, získat, ovlivnit
4. Vyjednávací – dohodnout, domluvit se
5. Zábavní – potěšit, rozptýlit, rozveselit

Pro pedagogy je zásadní komunikační funkce informativní, kdy právě pedagog předává žákům informace propojené s reálným světem. Při funkci instruktažní poskytujeme žákům instrukce a rady o tom, jak postupovat a jednat v daných životních situacích. U funkce persuazivní dochází k manipulaci a úsilí ovlivnit žáky za daným účelem. A v neposlední řadě je důležitá i funkce zábavní, kdy je důležité žáky rozveselit a zaujmout žáky v dané vyučovací látce (Křoustková Moravcová, 2014).

3.2 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je specifickým případem sociální komunikace. Jedná se o záměrný proces probíhající mezi učitelem a žákem (Svatoš, 2009). Probíhá zde dorozumívání a sdělování obsahů v sociálním chování ve sféře mezilidských vztahů a často je propojována s interakcí (působení na sebe navzájem) (Kalhous, Obst, 2009). Bez vzájemné spolupráce učitele a žáka by nemohla pedagogická komunikace probíhat (Nelešovská, 2005). Specifikem pedagogické komunikace je komunikace didaktická, která se zaměřuje na vyučování a učení (Kohout, 2010). Pedagogická komunikace se vyznačuje některými základními společnými znaky se sociální komunikací, ale v jiných znacích se liší – například zdůrazňuje komunikační cíle a obsah sdělení propojuje s kognitivním obsahem komunikace (Svatoš, 2009). Dále využívá různé nástroje komunikace sociální, konkrétně *verbální komunikaci* (slovní, mluvenou i psanou), *nonverbální komunikaci* (mimoslovní) a *komunikaci činem* (Kalhous, Obst, 2009). Mezi faktory, které ovlivňují samotnou komunikaci, se řadí časové hledisko, organizační formy práce, metody výuky, prostorové uspořádání třídy a studijní materiály (Linhartová, 2001). Pedagogická komunikace probíhá nejen ve škole, ale i v rodině, ve výchovných institucích, v zájmových kroužcích a ve sportovním a pracovním

prostředí. Zaměřuje se na dosažení pedagogických cílů, mívá určitá komunikační pravidla, daný obsah a stanoveny sociální role účastníků (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). Do této formy komunikace se zařazuje i komunikace jednotlivých žáků mezi sebou a komunikace žáků s učebnicí či didaktickými prostředky (Svatoš, 2009). Dále můžeme pedagogickou komunikaci rozšířit o interaktivní učebnice, didaktickou techniku a e-learningovou výuku. Prostřednictvím pedagogické komunikace žáky vzděláváme a vychováváme (Křoustková Moravcová, 2014). Pedagogická komunikace se vyznačuje otevřeným vztahem a vztahem spolupráce mezi dospělým (učitelem) a dítětem (žákem). Také vyzdvihuje povahu výuky a nahrazení jednosměrných vztahů podřízenosti obousměrnými vztahy spolupráce (Kolář, Vališová, 2009). Lze říct, že komunikace je nezbytnou podmínkou pro vyučování (Gavora, 2005). Kvalita komunikace mezi učitelem a žáky ovlivňuje efektivitu vzdělávání a učení (White, 2016). Aby docházelo co nejméně ke komunikačním nedorozuměním, které snižují úroveň vyučování, měl by pedagog mluvit klidným tempem, přiměřeně rychle, správně intonovat, vyslovovat, mluvit jednoznačně, srozumitelně, používat známé pojmy a kombinovat slovní a názorné vyjadřování (Kohout, 2010). Ve třídě má komunikace za účel informovat a instruovat (Farrell, 2009). Tento termín lze nahradit pojmem výuková komunikace či komunikace ve škole (Křoustková Moravcová, 2014).

Funkce pedagogické komunikace

Autoři (Křivohlavý, Mareš, 1995, s. 25–26) se domnívají, že se pedagogická komunikace stále vyvíjí, a tak se mění názory na její pedagogické funkce. V díle uvádějí **šest hlavních funkcí**:

- *„Zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti (Charaš, 1979);*
- *Zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů emocí (Vyskočilová, 1991);*
- *Zprostředkovává osobní i neosobní vztahy (A. A. Leont'jev, 1979);*
- *Formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků (Helus, 1990);*
- *Je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní nebo mimoslovní podobě (Gavora a kol., 1988);*

- *Konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu (Kuzmina, 1976; Kan-Kalik, 1979).“*

Dvě důležité funkce podle definice P. Gavory uvádí i Alena Nelešovská (Nelešovská, 2005, s. 28):

- *„Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání.*
- *Zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace – učitelem a žákem, žáky navzájem.“*

3.3 Účastníci pedagogické komunikace a vztahy mezi nimi

Hlavními účastníky pedagogické komunikace je **vychovávající** (učitel, vychovatel, vedoucí zájmové činnosti) a **vychovávaný** (žák, skupina žáků, třída). Mezi účastníky rozlišujeme určité typy vztahů (Mareš, Křivohlavý, 1989). Specifickým typem pedagogické komunikace je tzv. *intrakomunikace*, kdy jedinec komunikuje sám se sebou (Juklová a kol., 2015).

Vztahy symetrické – vztah rovnocenných partnerů (vrstevníků), kdy žáci mají stejné možnosti a práva. Pokud učitel nastaví skupinovou práci, pak může dojít k přeměně na asymetrický vztah, jelikož ve skupině se může jeden žák stát dominantním, tedy velitelem (Gavora, 2005).

1. *Žák–žák*
2. *Žák – skupina žáků*
3. *Žák–třída*
4. *Skupina žáků – skupina žáků*
5. *Skupina žáků – třída*

Vztahy asymetrické – učitel má nadřazenou pozici při komunikaci (udává, kdo s kým komunikuje, o čem, jak dlouho a jakou formou) (Gavora, 2005).

1. *Učitel–žák*
2. *Učitel – skupina žáků*
3. *Učitel–třída*

Komunikační struktury

Podle Křoustkové Moravcové (2014) lze obecnou komunikaci dělit podle počtu účastníků na:

- *Jednostrannou* – směřuje jednostranně k jednomu člověku
- *Oboustrannou* – zde probíhá již sociální interakce, komunikace mezi dvěma lidmi
- *Mnohostrannou* – komunikace se účastní více, než dvě osoby

Podle J. Mareše a J. Křivohlavého (1995, s. 39) lze dělit komunikaci do tří komunikačních struktur:

- *Obousměrná komunikace* – mezi učitelem a žákem (dialog, zkoušení, opakování)
- *Jednosměrná komunikace* – od učitele ke třídě (monolog-výklad nového učiva, hodnocení třídy, oslovování všech žáků)
- *Jednosměrná komunikace* – učitele k žákovi jako jednotlivci (pokyn, otázka, příkaz)

Jednosměrnou komunikaci můžeme označit jako komunikaci od komunikátora ke komunikantovi a obousměrnou komunikaci jako střídání komunikačních stran (Reichel, 2008).

Během pedagogické komunikace by neměla dominovat jednostranná komunikace. Pedagogové by se měli zaměřit na usilovné zapojení obousměrné komunikace tak, aby komunikace směřovala k vyváženosti jednosměrné a obousměrné komunikace (Šimoník, 2003).

3.4 Komunikační pravidla

Obecná pravidla jsou označována jako předpisy nebo normy pro dané činnosti. Ve společnosti se jedná o stanovení adekvátního či neadekvátního chování (Gavora, 2005). Ve školní třídě je podstatné stanovit pořádek, který je základem vyučovacího procesu (Linhartová, 2001). Práce s pravidly je trvalý proces po celou dobu působení dané třídy. Pravidla by měla říkat, jak se k sobě budeme chovat, jak se naopak chovat nebudeme, nebo jak se zachováme, když nám bude něco nepříjemné (Hrouzek, Marková a kol., 2012). Jedním z cílů stanovení pravidel je dosažení maximálního spolupracujícího chování a snažit se o minimalizaci chování nespolečujícího (Cangelosi, Koldinský, 2009). Pravidla jsou proto nedílnou součástí řízení třídy (Alter, Haydon, 2017). Pravidla je také důležité nastavit pro navození dobrých třídních vztahů (Hrouzek, Marková a kol., 2012). Komunikační pravidla ovlivňují do určité míry průběh pedagogické komunikace. Ve školním řáde jsou

ukotvena pravidla školy, kterých je mnoho a žáci si takové množství nezapamatují (Nelešovská, 2005). V každé třídě jsou zvlášť nastavená určitá komunikační pravidla, která určují pravomoc učitele a žáků v průběhu komunikace. Pravidla souvisí s dominantním postavením učitele, kdy při pravidlech má větší pravomoc učitel, než žák a pokud o tuto pravomoc učitel přijde, selže komunikace, a tím i učení žáků. Pravidla jsou důležitá pro úpravu chování učitele a žáků při komunikaci, pro organizaci práce ve třídě a pro regulaci činností a aktivit (Gavora, 2005). Měla by vznikat a nastavovat se za účasti žáků – nejlepší variantou je, když si pravidla žáci vytvoří sami a učitel je v tomto procesu pouze doprovází a směřuje (Hrouzek, Marková a kol., 2012). Jakmile jsou pravidla tvořena společně, pak děti dohlíží na jejich dodržování a sami je zároveň mnohem lépe dodržují (Nováčková, 2008). Je také velmi důležité stanovit adekvátní počet pravidel, kdy méně znamená více (Alter, Haydon, 2017). Ideálním počtem pro efektivitu je počet jedna až pět pravidel (Dubec, 2007). Dále by pravidla měla být uváděna v pozitivní formě, měla by být specifikována jasně a konkrétně a měla by být veřejně přístupná ve třídě, tak, aby se jimi žáci učili a také aby znali důsledky za jejich nedodržení (Alter, Haydon, 2017). Pravidla můžeme ve třídě zdůraznit a zviditelnit tak, že využijeme piktogramy, které můžeme nechat vyrobit žáky ve výtvarné výchově. Pokud nefungují a děti je nedodržují, je možné využít odnímatelných slz, respektive u jejich dodržování odnímatelných úsměvů (Dubec, 2007).

Typy a příklady komunikačních pravidel

Gavora (2005, s. 35–39) dělí typy pravidel ve frontální výuce na:

1. **Direktivní pravidla:** Dominuje zde direktivní přístup učitele. Tento typ žáka omezuje a redukuje možnosti aktivně se zapojit a pracovat samostatně. Pravidla jsou rozdělena jak pro učitele, tak pro žáky (Gavora, 2005).
2. **Demokratická pravidla:** Pravidla uchovávají dominantní postavení učitele, ale k žákům jsou shovívavá a liberální. Je povolena volnější aktivita podporující aktivitu žáků (Gavora, 2005).

Direktivní pravidla učitele	Direktivní pravidla žáka	Demokratická pravidla
„Učitel má právo: kdykoliv si vzít slovo.“	„Žák může hovořit: pouze dostane-li slovo.“	„Učitel nechává žákovi dost času na odpověď.“
„Učitel má právo: mluvit s kým chce.“	„Žák může hovořit: pouze s tím, s kým je mu to určeno.“	„Žák může určit, kdo má odpovídat (například chlapec vyvolá děvče a naopak).“

„Učitel má právo: zvolit téma rozhovoru.“	„Žák může hovořit: pouze o tom, co má určeno.“	„Žák může samostatně vést úsek komunikace, stát se moderátorem třídy.“
„Učitel má právo: rozhodovat o délce hovoru.“	„Žák může hovořit: pouze tak dlouho, jak je mu určeno.“	„Žáci si mohou zvolit téma učiva, a to na základě dohody s učitelem nebo diskuse s ním.“
„Učitel má právo: hovořit v kterékoliv části učebny.“	„Žák může hovořit: pouze na místě, které má určeno.“	„Žák může odpovídat také vsedě, nemusí vstávat.“
„Učitel má právo: hovořit v jakékoliv poloze.“	„Žák může hovořit: pouze vestoje.“	„Žák se může obrátit o pomoc při řešení problémů na učitele a spolužáky (žádost o pomoc není chápána jako projev slabosti žáka.“

Tabulka 1: Příklady pravidel (Gavora, 2005, s. 35–39)

Dubec (2007, s. 11–27) uvádí příklady pravidel:

„Chováme se k sobě hezky.“

„Když někdo mluví, necháme ho nejprve domluvit, než sami něco řekneme.“

„Oslovujeme se křestním jménem nebo vyžádanou přezdívkou.“

„Když něčemu nerozumíme, hned se zeptáme.“

„Když si chci od někoho něco půjčit, tak se hned zeptám.“

„Když nám vadí, že někdo něco dělá, řekneme mu to vhodným způsobem.“

„Když spolupracujeme na nějakém úkolu, zeptáme se nejprve všech ve skupině, jestli mají nějaký nápad.“

V jednu chvíli mluví jeden.



Obrázek 2: Příklad piktogramu pravidla (Dubec, 2007, s. 17)

Když něčemu nerozumím, tak se hned zeptám.



Obrázek 3: Příklad č. 2 piktogramu pravidla (Dubec, 2007, s. 17)

Kopřiva (2008, s. 246) uvádí například z praxe tyto pravidla:

„Budeme se snažit: naslouchat si.“

„Budeme se snažit: řešit problémy v klidu.“

„Budeme se snažit: chovat se k sobě kamarádsky a ohleduplně.“

„Říkáme prosím a děkuji.“

4 Komunikační strategie učitele

V předchozích kapitolách jsme se již dozvěděli charakteristiku a vývoj mladšího školního věku převážně se zaměřením na stránku sociální a emocionální. Jelikož emocionální vývoj ovlivňuje právě ten socializační, navazujeme na kapitolu o třídním a školním klimatu. Třídní klima je důležité pro pedagogickou komunikaci a tu konkretizujeme v další kapitole. Do poslední kapitoly jsme vybrali samotné komunikační techniky a strategie, pomocí nichž dochází k rozvoji komunikačních dovedností žáků. Právě různé techniky, metody, formy a druhy aktivit podporující komunikaci mohou ovlivnit celý proces. Proto si myslíme, že je velmi důležité si připomenout a uvědomit si, co vše zde můžeme zařadit. Zmiňujeme zde organizační formy práce, typy uspořádání třídy, výukové metody a jednotlivé metody podporující rozvoj komunikačních dovedností (komunikační hry, komunitní kruh a další aktivity).

4.1 Organizační formy práce

Organizační formy jsou součástí základních složek vyučovacího procesu (Vališová, Kasíková, 2007). Jedná se o zorganizování celého procesu vyučování-organizace činností žáka i učitele a vytvoření prostředí (Kalhous, Obst, 2009). Výběr organizační formy práce určuje pedagogickou komunikaci (Kolář, Vališová, 2009). Podílejí se na uskutečnění výukových cílů (Vališová, Kasíková, 2007). Pokud učitel propojí vhodnou formu s vhodnou metodou výuky, pak směřuje k naplnění cílů výuky (Kalhous, Obst, 2009). Formy lze členit podle různých kritérií:

- **Čas a délka trvání** – vyučovací hodina, celodenní projekt, výlet, škola v přírodě
- **Místo výuky** – třída, specializované učebny, laboratoř, muzeum
- **Uspořádání žáků** – hromadná výuka, skupinová práce, individuální výuka
- **Role žáků** – kooperativní učení, individualizace
- **Z pohledu učitele** – řízené formy, otevřené formy, volné formy (Vašutová, Ježková, 2015)

Autoři Bendl a Kucharská (2008, s. 189–191) uvádí tento typ dělení:

- 1) *Individuální výuka*
- 2) *Hromadná a frontální výuka*
- 3) *Individualizovaná výuka*
- 4) *Projektová výuka*

5) *Skupinová a kooperativní výuka*

6) *Týmová výuka*

Formy se ve vyučování navzájem doplňují, propojují a kombinují. Úkolem pedagoga je vybrat takovou formu, aby splňovala vhodný cíl práce, charakter látky, specifika a individuální potřeby žáků a možnosti školy (Skalková, 2007).

Charakteristika vybraných forem

1. Individuální výuka

Jedná se o nejstarší formu výuky aplikovanou již ve starověku a středověku. Hlavní řídicí činnost vede učitel. Jeden či více žáků pracuje ve třídě samostatně a každý má individuálně vymezené učivo (Švarcová-Slabinová, 2008). Tato forma sleduje a naplňuje individuální cíle žáků a motivace probíhá snadněji, protože každý žák pracuje svým vlastním tempem dle možností a každý žák může být úspěšný (Kalhous, Obst, 2008). U žáků dochází k rozvoji samostatnosti a autoregulace (Vašutová, Ježková, 2015). Využívá se při distančním vzdělávání, při doučování a ve výuce cizích jazyků (individuální konverzace) (Kalhous, Obst, 2008).

2. Hromadná a frontální výuka

Jedná se o nejběžnější formu na základních školách (Vašutová, Ježková, 2015). V této formě dominuje jednosměrná komunikace učitele k žákům (vysvětlování, vyprávění, popis). Hlavní pozornost se ubírá k předávání obsahu učiva (Lukášová, 2003). Pedagog zároveň vyučuje skupinu žáků třídního kolektivu (Švarcová-Slabinová, 2008).

3. Individualizovaná výuka

První známky individualizace se objevily na počátku 20. století v *Daltonském plánu*¹ a *Winnetské soustavě*². Staví na individuálních možnostech žáka (Vašutová, Ježková, 2015). Snaží se respektovat jednotlivé rozdíly mezi žáky a požaduje žakovu aktivnost ve vyučování, protože pomocí žakova učení a úsilí dochází k trvalejšímu získání vědomostí a dovedností (Bendl, Kucharská, 2008). Probíhá v různorodých třídách s rozlišením obsahu i metodiky (Fialová, 2010).

¹ **Daltonský plán** vytvořila pedagožka H. Parkhurstová ve městě Dalton. Plán představuje školu jako laboratoř, kde budou žáci experimentovat a vybírají si vlastní způsob řešení úlohy. Složka individualizace byla doplněna složkou sociální – součinností dětí (Kalhous, Obst, 2009).

² **Winnetská soustava** byla vytvořena C. W. Washburnem ve městě Winnetka. Tato soustava je lépe propracovaná a snaží se předejít nedokonalostem. Využívá samostatnosti žáků i hromadné výuky (Solfronk, 1994).

4. Projektová výuka

Žáci se snaží pomocí pedagoga vyřešit souhrnný úkol (projekt), který je propojen s praxí. Aby se žáci ztotožnili s projektem, musí být pro žáky poutavý a důležitý. Typickým znakem je propojení obsahu s jinými vzdělávacími obory (Bendl, Kucharská, 2008). Při práci žáci rozvíjí klíčové kompetence, spoluodpovědnost a samostatnost (Tomková, Kašová a Dvořáková, 2009). Dále se učí komunikovat, spolupracovat a řešit problémy. Pro přípravu a provedení je časově náročnější formou (Bendl, Kucharská, 2008).

5. Týmová výuka

„Podstatou týmového vyučování je spolupráce více učitelů v rámci flexibilních žákovských skupin.“ (Bendl, Kucharská, 2008, s. 191)

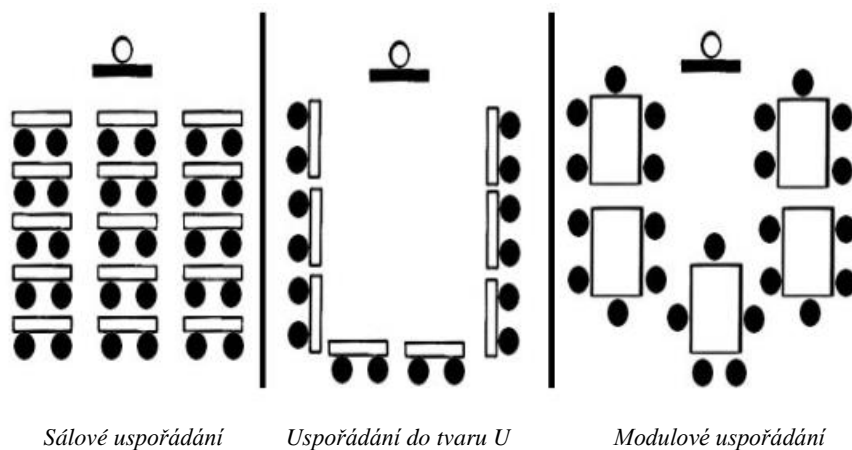
4.2 Typy uspořádání třídy

Pedagogickou komunikaci ovlivňuje prostorové rozmístění žáků ve třídě (Kolář, Vališová, 2009). S různými typy uspořádáním třídy se setkáme například u autorů Nelešovská (2005, s. 36–39), Bradová (2011, s. 193-201) a Šedřová a kol. (2019).

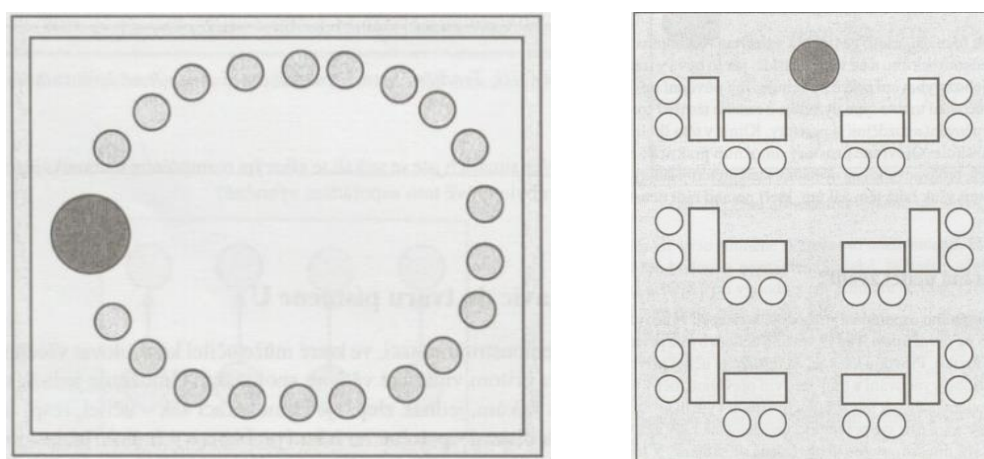
Gavora (2005, s. 123-128) uvádí tyto typy uspořádání:

- **Sálové uspořádání třídy** neboli tradiční uspořádáním třídy s lavicemi v řadách (Gavora, 2005). V českých školách tato forma dominuje. Pedagog má dominantní postavení ve třídě, je zdrojem informací a vede komunikaci ve třídě (Bradová, 2011). Z komunikačního pohledu je pedagog v roli přednášejícího a žáci jsou pasivními posluchači. Uspořádání napomáhá vyšší pozornosti žáků a udržuje disciplínu a pořádek (Šedřová a kol., 2019). Je to typické pro frontální vyučování (Bradová, 2011). V tomto uspořádání se nejčastěji využívá výklad, demonstrace, promítání, písemné práce, diktáty a individuální práce žáků. Výhodou je učitelův přehled o žácích, ale pro zapojení do komunikace je tato struktura nevhodná (Gavora, 2005).
- **Uspořádání do tvaru písmene U** je nejméně používaným, ale nejefektivnějším způsobem rozmístění lavic (Šedřová a kol., 2019). Umožňuje lepší komunikaci mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem (Gavora, 2005). Žáci v tomto útvaru vidí i neverbální komunikaci ostatních spolužáků a jejich reakce. Udržuje žákovu pozornost a vhodné chování (Šedřová a kol., 2019). Je vhodný pro brainstorming, diskusi, rozhovor nebo pro řešení problémových úkolů (Gavora, 2005). Jedinou nevýhodou je potřeba prostorné třídy (Šedřová a kol., 2019).

- **Uspořádání do kruhu** je rozmístění, ve kterém na sebe žáci vidí a učitel má nad žáky přehled a kontrolu (Gavora, 2005). Toto rozmístění probíhá často na kobercích v zadních částech třídy, kdy žáci sedí na zemi nebo na židli. Tato forma uspořádání umožňuje přímou komunikaci mezi žáky a učitelem (Nelešovská, 2005).
- **Modulové uspořádání lavic** je členění žáků do menších skupin, ve kterých spolupracují na projektech či zadaných úkolech. Vzhled modulu závisí na prostorových možnostech třídy (Gavora, 2005). Rozmístění je vhodné pro kooperativní a skupinové vyučování, které napomáhá vzniku soudržnosti a kooperace (Šed'ová a kol., 2019).
- **Uspořádání do tvaru písmene L** je pružná forma uspořádání, která je vhodná především pro hromadnou výuku a skupinové práce. Při komunikaci učitel vidí na žáky a žáci vidí na učitele (Gavora, 2005).



Obrázek 4: Uspořádání třídy (Bradová, 2011, s. 195)



Obrázek 5: Uspořádání do kruhu a uspořádání do L (Gavora, 2005, s. 126–127)

4.3 Metody výuky

Metoda je odvozená z řeckého slova *methodos*, což znamená postupovat k cíli. Pro výchovně-vzdělávací proces má praktický i teoretický význam (Vališová, Kasíková, 2007). Výběr metody výuky ovlivňuje pedagogickou komunikaci (Kolář, Vališová, 2009). Metody se v edukačním procesu prolínají s organizačními formami práce a jednotlivými technikami výuky. Hlavní funkcí metod je ovládnutí procesu učení žáka tak, aby došlo k osvojení si dovedností a vědomostí v rámci výukových cílů (Maňák, Švec, 2003). Právě pomocí výukových metod je realizována interakce mezi učitelem a žákem (Kalhous, Obst, 2009). Výukové metody lze označit jako hlavní nástroj pedagoga (Čapek, 2015). Výběr a způsob využití daných metod závisí na stylu učení žáka a na stylu vyučování učitele (Maňák, Švec, 2003).

Klasifikace metod

Existuje mnoho způsobů dělení metod, se kterými se setkáme u autorů Mojžíšek (1975, s. 67–71), Vališová, Kasíková (2007, s. 191–192), Skalková (2007, s. 184–185) a Pecina, Zormanová (2008, s. 35–41).

Například Maňák a Švec (2003, s. 49) uvádí tento kombinovaný typ dělení:

1. „Klasické výukové metody

- *Metody slovní* (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor)
- *Metody názorně-demonstrační* (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž)
- *Metody dovednostně-praktické* (napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody)

2. Aktivizující metody

- *Metody diskusní*
- *Metody heuristické, řešení problémů*
- *Metody situační*
- *Metody inscenační*
- *Didaktické hry*

3. Komplexní výukové metody

- *Frontální výuka*
- *Skupinová a kooperativní výuka*
- *Partnerská výuka*

- *Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků*
- *Kritické myšlení*
- *Brainstorming*
- *Projektová výuka*
- *Výuka dramatem*
- *Otevřené učení*
- *Učení v životních situacích*
- *Televizní výuka*
- *Výuka podporována počítačem*
- *Sugestopedie a superlearning*
- *Hypnopedie“*

Klasické výukové metody – Jsou složkou tradiční výuky a jsou organizačně, časově nenáročné (Zormanová, 2011). Žáci jsou ve funkci pasivního účastníka, pozorovatele a učitel má dominantní funkci (Sitná, 2009). Z klasických výukových metod se řadí slovní metody mezi nejuniverzálnější metody, protože nejúčinnějším a nejrychlejším prostředkem přenosu informací učitele je slovo (Kalhous, Obst, 2009). Na 1. stupni základních škol dominuje organizace činností žáků, výklad a dotazování – slovní projev (Mareš, Křivohlavý, 1995). Metody názorně-demonstrační jsou podstatné hlavně při úvodních fází poznání, které je spojeno s prožitkem a vjemem (Kalhous, Obst, 2009).

Aktivizující metody – Napomáhají k lepšímu procesu edukace a výuku činí efektivnější. Hlavním cílem je zaujmout žáky, vtáhnout je do problematiky výuky a poskytovat větší prostor k seberozvoji a seberealizaci (Kotrba, 2007). Žáci stojí na pozici centra dění, kdy se podílí na spoluutváření průběhu a obsahu výuky (Sitná, 2009).

Komplexní výukové metody – U komplexních výukových metod se jedná o seskupení základních složek didaktického systému, ve kterém dochází k propojení výukových metod, organizačních forem výuky, didaktických prostředků a životních situací. Dohromady jsou označovány za komplexy, modely a spojovací složkou jsou právě výukové metody (Pecina, Zormanová, 2008).

Vybrané komplexní výukové metody podporující komunikaci žáků

Brainstorming

Brainstorming lze nazývat jako *“bouře mozků či burza nápadů”* (Čapek, 2015). Tato metoda je jednoduchá a snadná na přípravu i organizaci. Učitel ji může využít pro menší skupiny i pro celou třídu (Sitná, 2009). Skládá se ze tří fází realizace – **1. produkce nápadů** (podpora fantazie, navození vhodné atmosféry, zápis nápadů), **2. hodnocení přínosnosti a aktuálnosti způsobu řešení**, **3. návrat k hodnocení původně nepotřebných způsobů řešení** (Lokšová, Lokša, 2003). Základem celého procesu je asociace různých nápadů a myšlenek s cílem nalezení řešení určitého problému. Napomáhá k tvůrčímu myšlení a kreativitě (Čapek, 2015). V rámci klíčové kompetence *řešení problémů* se žáci učí soustředit se na daný problém a hledat způsoby řešení. V *komunikativních klíčových kompetencích* dochází k rozvoji vhodného vyjadřování, naslouchání a respektování pravidel třídy. Ve složce *personální a sociální* se upevňuje pospolitost třídy, pozitivní klima třídy a sebevědomí žáků (Sitná, 2009). Brainstorming má svá pravidla: 1. – *je nepřípustné, jakkoliv kritizovat něčí nápad*, 2. – *svoboda a volnost myšlenek, otevřenost fantazii*, 3. – *tvorba co největšího počtu nápadů a myšlenek*, 4. – *vzájemná inspirace*, 5. – *rovnocennost všech zúčastněných* (Lokšová, Lokša, 2003).

Komunikační kruh

Autor jej označuje jako komunitní kruh. Jedná se o jeden ze specifických nástrojů pro utváření dobrých vztahů třídy (Pecina, Zormanová, 2008). Tento nástroj bývá ve výuce stále častěji užíván (Kopřiva, 2008). Je vhodný pro rozvoj komunikačních a evaluačních dovedností (Čapek, 2015). Je odvozen od slova *komunita*, což znamená společenství. Měl by se uskutečňovat pravidelně alespoň jednou až dvakrát týdně. Hlavními funkcemi je formování pospolitosti, rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností žáků, jako je umění naslouchat, respektovat názor ostatních, výstup před spolužáky a trpělivost. Velmi důležitou roli zde hrají otázky, jejich kladení a formulace (3. osoba čísla jednotného, množného nebo 1. osoba čísla množného). Vyznačuje se **čtyřmi základními pravidly** – **1. právo mluvit** (mluví jen ten, kdo má předmět, který značí symbol mluvení, například balonek, kaštan, kámen), **2. právo zdržet se** (utváří pocit bezpečí, nikoho nenutíme mluvit, pokud nechce, předmět poté předáváme ostatním), **3. vzájemná úcta, respekt** (neposmíváme se, učíme se důvěry, respektujeme názor ostatních), **4. diskrétnost** (vše, co je v komunitním kruhu, si necháváme pro sebe a nevynášíme informace mezi ostatní). Další možností, jak pracovat v kruhu, je

diskusní kruh nebo *učební kruh* – liší se tím, že zde nekoluje žádný předmět a pedagog je zde více aktivní (Pecina, Zormanová, 2008).

Dramatická výchova

Dramatickou výchovu lze označit jako „*tvořivé drama, dramatiku či výchovné drama*“ (Čapek, 2015). Je to výchova zkušeností, prožíváním, hrou a tvořivostí. Na zkušenosti se dramatická výchova vyvinula (Machková, 2004). Principy a složky dramatisace využívá k dosažení edukačních a výukových cílů (Pecina, Zormanová, 2009). Pomocí dramatiky dochází k rozvoji kompetencí komunikačních, sociálních, personálních, občanských a k řešení problémů. Základními prvky je hra v roli a improvizace s příběhem (Machková, 2018). Na základních školách dochází dramatikou k propojování předmětů (Machková, 2004).

II EMPIRICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření

V předchozí části diplomové práce byla vymezena teoretická východiska týkající se specifík komunikace mezi učitelem a žáky na 1. stupni základních škol. Na základě odborných pramenů jsme vymezili, co vše je s komunikací spojeno a jakým způsobem a pomocí čeho dochází k ovlivňování pedagogické komunikace a rozvoji komunikačních dovedností žáků mladšího školního věku. V další části diplomové části se zabýváme empirickou částí, která se zaměřuje na oblast komunikace. Tématem výzkumné části je komunikace mezi učitelem a žáky jako podpora učení, vzdělávání a spolupráce. Výzkumné šetření je kvantitativního charakteru.

V úvodu samotného popisu výzkumu nejprve určujeme výzkumný problém, hlavní cíle, dílčí cíle, výzkumné otázky a k nim odpovídající věcné hypotézy. Výzkumný problém zní: *„Jak ovlivnila studijní praxe názory studentů ke komunikaci mezi učitelem a žákem na 1. stupni ZŠ?“* Dále popisujeme předvýzkum, který je velmi důležitý pro samotný výzkum a následuje popis výzkumného vzorku a samotného metodologického výzkumného nástroje – dotazníku. V závěrečné části práce se zabýváme analýzou a interpretací dat, která nejprve statisticky ověříme. Následuje diskuse a závěrečné shrnutí výsledků výzkumu.

5.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumného šetření je *„zjistit a popsat, jaký přístup mají budoucí učitelé ke komunikaci mezi učitelem a žáky na 1. stupni základních škol a jaké zkušenosti mají studenti s komunikací mezi učiteli a žáky ze studijních praxí.“*

Dílčí cíle jsme rozdělili na:

Intelektuální cíl: *„Popsat přístupy studentů ke komunikaci mezi učitelem a žáky na 1. stupni základních škol 21. století.“*

Praktický cíl: *„Zjistit, s čím se studenti setkávají na praxi v oblasti pedagogické komunikace.“*

Personální cíl: *„Zjistit, co studenti předpokládají, že budou v oblasti pedagogické komunikace používat za strategie ve své vlastní pedagogické praxi.“*

5.2 Výzkumné otázky a věcné hypotézy

Pro další postup ve výzkumném šetření bylo důležité zformulovat výzkumné otázky a obsahové hypotézy týkající se komunikace mezi učitelem a žákem na primární škole z pohledu studentů.

1. **Výzkumná otázka:** „S jakými komunikačními pravidly se student setkal na praxi a jak k pravidlům přistupuje v rámci své budoucí role učitele?“
2. **Výzkumná otázka:** „Setkal se student častěji na své praxi s jednosměrnou komunikací nebo s komunikací obousměrnou a k jaké komunikaci se přiklání jako budoucí učitel?“
3. **Výzkumná otázka:** „S jakými organizačními formami podporující rozvoj komunikace u žáků se student setkal na praxi a jak přistupuje ke skupinovým pracím?“
4. **Výzkumná otázka:** „S jakými metodami výuky podporující komunikaci mezi učitelem a žáky se student setkal v praxi nejčastěji a které z metod by sám v budoucnu rád využíval?“
5. **Výzkumná otázka:** „S jakým uspořádáním třídy v rámci komunikace mezi učitelem a žáky se student setkal na své praxi a které uspořádání chce v budoucnu využívat?“
6. **Výzkumná otázka:** „S jakými způsoby hodnocení žáků podporující komunikaci mezi učitelem a žákem se student setkal na praxi a které z nich by rád v budoucnu aplikoval?“
7. **Výzkumná otázka:** „S jakými sebehodnotícími strategiemi žáka podporujícími komunikaci mezi učitelem a žákem se student setkal na praxi a jaké plánuje v budoucnu sám využívat?“

Obsahové hypotézy:

H1: „Jestliže se většina studentů setkala s většinou komunikačních pravidel, pak přistupuje pozitivně k jejich budoucímu využívání.“

H2: „Jestliže se většina studentů setkala na praxi s jednosměrnou komunikací, pak ji v praxi chce využívat v kombinaci s obousměrnou komunikací, anebo vůbec.“

H3: „Pokud se studenti setkali na praxi nejčastěji s formou hromadné výuky, bude student přistupovat ke skupinovým pracím pozitivně v rámci podpory rozvoje komunikačních dovedností.“

H4: „*Jestliže se studenti setkali nejčastěji s metodou slovní, pak v budoucnu budou chtít metody střídát.*“

H5: „*Jestliže se student nejčastěji setkal s tradičním uspořádáním třídy, pak v budoucnu toto uspořádání také bude chtít využívat.*“

H6: „*Pokud se studenti na praxi setkali nejčastěji s hodnocením pomocí klasifikace, pak v budoucnu budou chtít využívat spíše kombinaci klasifikace s dalšími typy hodnoceními.*“

H7: „*Jestliže se studenti setkali se sebehodnocením na praxi, pak budou žáky vést k sebehodnocení i ve své vlastní praxi.*“

5.3 Předvýzkum

Předvýzkum je velmi užitečnou částí výzkumu, která předcházela samotnému šetření a velmi nám pomohla. Než jsme poslali finální verzi dotazníku respondentům, nejprve jsme provedli předvýzkum. Vytvořený dotazník obsahoval 17 položek, kdy 3 položky z dotazníku byly otevřené a zároveň povinné. Dále následovalo 7 povinných položek otevřených a zbylých 7 položek se zaměřovalo na seřazení nebo škálu, doplněné dobrovolnou volnou odpovědí. Dotazník jsme poslali čtyřem spolužačkám-studentkám 5. ročníku Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Po několika dnech studentky napsaly, co pro ně bylo těžké, nesrozumitelné, nebo naopak, co vyzdvihovaly. Prvním problémem, který nastal, byla obtížnost otázky č. 4: „***Které z komunikačních struktur jste na praxi zaznamenal/a běžněji?***“ Vybírat měly z odpovědí *jednosměrná komunikace* a *obousměrná komunikace*. Pro všechny 4 studentky byla tato otázka obtížná a nevěděly přesně, co tyto pojmy znamenají, což nás vedlo k doplnění otázky o stručné vysvětlení pojmů. Jedna ze studentek vytkla také náročnost otázek, což nás vedlo k tomu, abychom zdůraznili, že všechny otevřené otázky nejsou povinné. Naopak z kladné zpětné vazby zazněla velmi pěkná struktura dotazníku, volba vhodného systému pro tvorbu dotazníku a zajímavost volby typu otázek. Velkým potěšením byla skutečnost, že se studentky opravdu nad jednotlivými položkami zamýšlely, odpovědi pečlivě promýšlely a samy si uvědomily, co v budoucnu chtějí využívat, co vše již na praxi zažily a jaký k tomuto tématu mají přístup. Po následné konzultaci upravené formy dotazníku již všem studentkám bylo vše jasné a průzkum jsme mohli spustit.

5.4 Výzkumný vzorek

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 100 respondentů. Návratnost nebyla vysoká, jelikož jsme byli orientováni pouze na elektronickou formu – je možné, že

respondenti neměli čas, neměli náladu dotazník vyplňovat anebo také možná neměli dostatečnou motivaci. Věříme, že za klasických podmínek by vše probíhalo jinak a mezi mnou a respondenty by proběhl osobní kontakt, čímž by vznikl prostor na dotazy či vysvětlení. Všichni respondenti jsou studenti studující 5. ročník Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a studenti 5. ročníku studující Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogiku na pedagogických fakultách. V úvodu jsme vymezili orientační čas vyplňování na 20 minut. Průměrná doba vyplňování však činila 11 minut, 21 vteřin.

5.5 Metodologie výzkumného šetření

Z důvodu výběru druhu výzkumného šetření jsme zvolili formu kvantitativní. Ke sběru výzkumných dat byla aplikována metoda dotazníku. K tvorbě dotazníku jsme využili internetové stránky <https://www.click4survey.cz/>. Metodu dotazníku jsme zvolili, protože získává velké množství dat a je časově nenáročná. V dotazník jsme zvolili položky uzavřené (strukturované – výběr z odpovědí *ano, ne, nevím*), otevřené (volné odpovědi) a polouzavřené, ve kterých studenti vybírali z možností a zároveň měli možnost doplnit odpověď o své odůvodnění, názor či zkušenost. Dotazník je určen pro budoucí učitele 1. stupně základních škol, tedy pro studenty 5. ročníku Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Protože jsme potřebovali zjistit, *zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností*, využili jsme statistického ověření dat, konkrétně testu dobré shody chí-kvadrát. Na základě testování nulové hypotézy přijímáme nebo vyvracíme stanovené hypotézy. Vypočítáme testové kritérium, které porovnáme s kritickou hodnotou uvedenou ve statistických tabulkách. Pokud je testové kritérium větší než kritická hodnota, pak odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Pokud je testové kritérium menší než kritická hodnota, pak odmítáme hypotézu alternativní a přijímáme hypotézu nulovou (Chráška, 2016).

6 Analýza a interpretace sběru dat

6.1 Komunikační pravidla

Otázka č. 1: Jak často jste se na praxi setkával/a s uvedenými komunikačními pravidly?

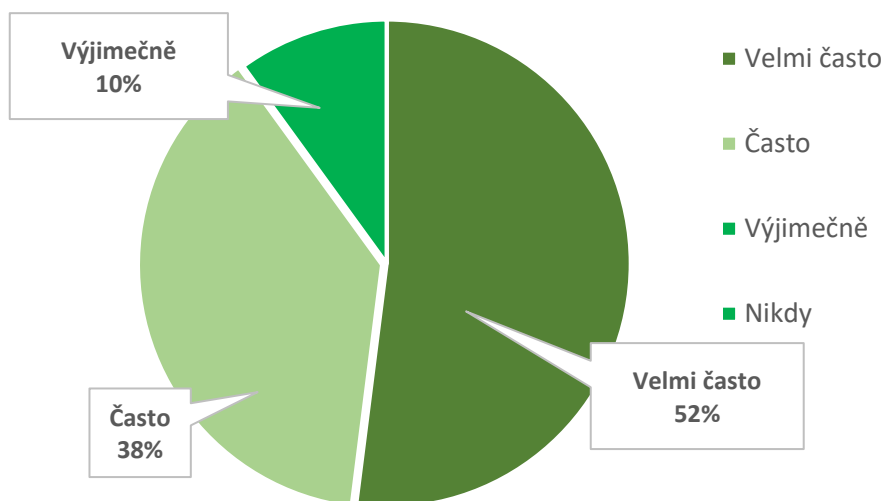
Mluví vždy pouze jeden – neskáče si do řeči

H_0 = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla mluví vždy pouze jeden – neskáče si do řeči na praxích, je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla mluví vždy pouze jeden – neskáče si do řeči na praxích, je rozdílná.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	52
Často	38
Výjimečně	10
Nikdy	0

Tabulka 2: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 1



Graf 1: Relativní četnost odpovědí k položce č. 1

Na základě našich zkušeností z praxí a na základě odborné literatury (viz kapitola 3.4 – Komunikační pravidla) jsme očekávali, že se studenti s tímto pravidlem setkali často nebo velmi často.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 69,92$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla mluví vždy pouze jeden – neskáče si do řeči, je rozdílná.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož **52 %** studentů odpovědělo „*velmi často*“ a **38 %** studentů odpovědělo „*často*“. Pouze **10 %** studentů uvedlo odpověď „*výjimečně*“.

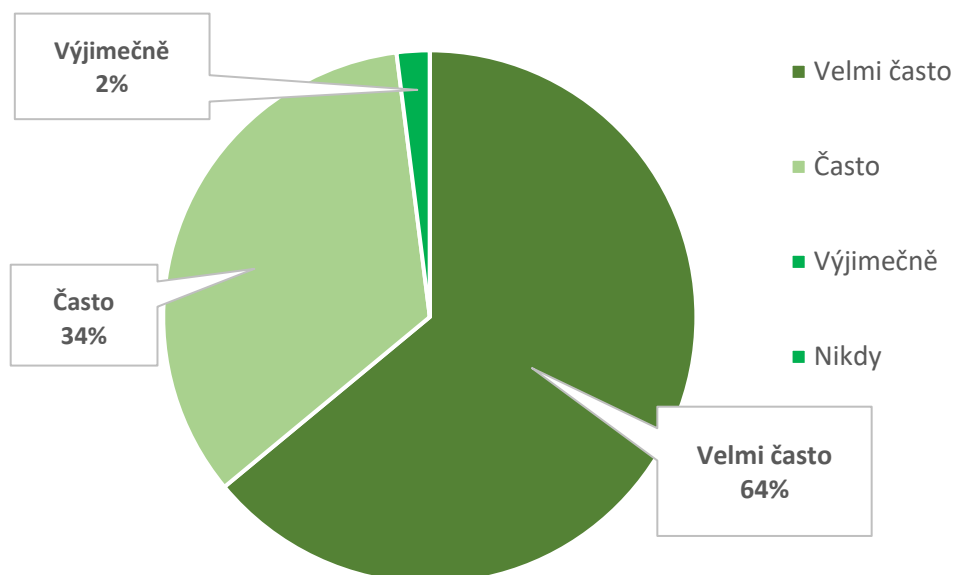
Pokud chci něco říct – přihlásím se

H_0 = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla, pokud chci něco říct – přihlásím se na praxích, je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla, pokud chci něco říct – přihlásím se na praxích, je rozdílná.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	64
Často	34
Výjimečně	2
Nikdy	0

Tabulka 3: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 1



Graf 2: Relativní četnost odpovědí k položce č. 1

Na základě našich zkušeností z praxí a na základě odborné literatury (viz kapitola 3.4 – Komunikační pravidla) jsme očekávali, že se studenti s tímto pravidlem setkali velmi často.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 110,24$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla, pokud chci něco říct – přihlásím se, je rozdílná.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož **64 %** studentů odpovědělo „*velmi často*“, dalších **34 %** studentů odpovědělo „*často*“. Pouhá **2 %** studentů odpověděla, že se s tímto pravidlem v praxi setkali „*výjimečně*“.

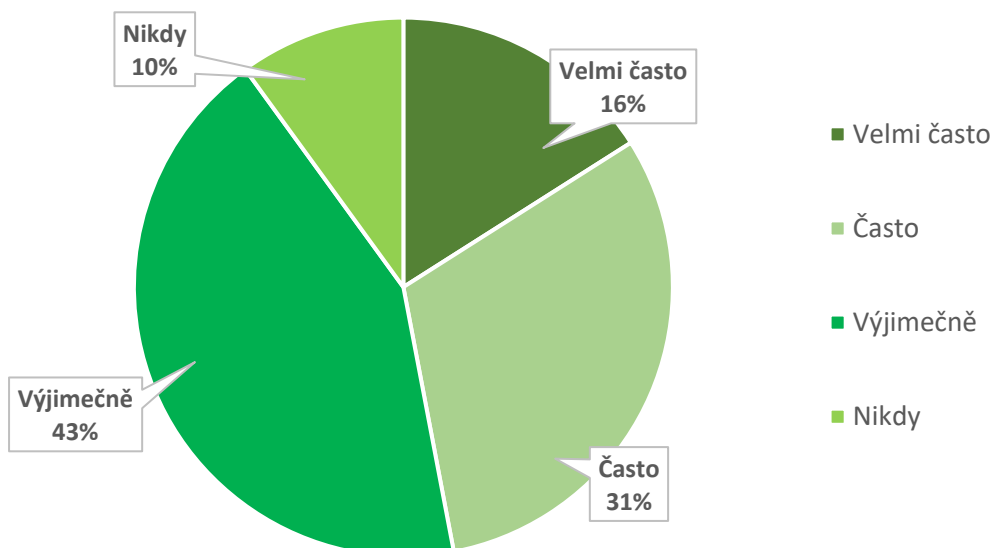
Pravidelný komunitní kruh v určitém dni v týdnu

H_0 = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla komunitního kruhu v určitém dni v týdnu na praxích, je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla komunitního kruhu v určitém dni v týdnu na praxích, je rozdílná.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	16
Často	31
Výjimečně	43
Nikdy	10

Tabulka 4: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 1



Graf 3: Relativní četnost odpovědí k položce č. 1

Na základě našich zkušeností z praxí a na základě odborné literatury (viz kapitola 3.4 – Komunikační pravidla) jsme očekávali, že se studenti s tímto pravidlem setkali často.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 26,64$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla komunitního kruhu v určitém dni v týdnu na praxích, je rozdílná.

Tímto se naše očekávání nepotvrdilo, jelikož **43 %** studentů odpovědělo, že se s tímto pravidlem setkali „**výjimečně**“, dalších **10 %** studentů odpovědělo „**nikdy**“. Odpověď „**velmi často**“ odpovědělo **16 %** studentů a odpověď „**často**“ zvolilo **31 %** studentů.

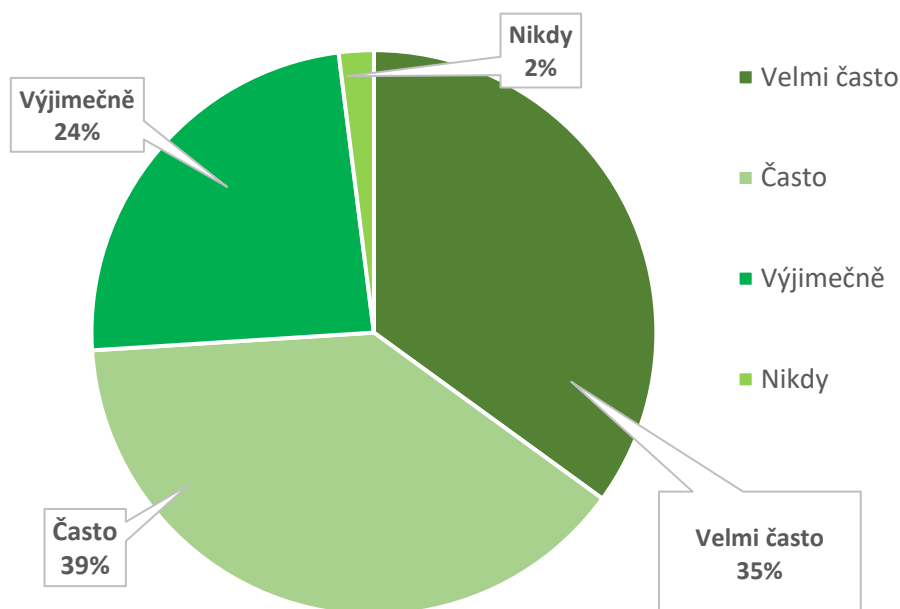
Pravidlo zvednuté ruky

H_0 = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla zvednuté ruky na praxích, je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla zvednuté ruky na praxích, je rozdílná.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	35
Často	39
Výjimečně	24
Nikdy	2

Tabulka 5: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 1



Graf 4: Relativní četnost odpovědí k položce č. 1

Na základě našich zkušeností z praxí a na základě odborné literatury (viz kapitola 3.4 – Komunikační pravidla) jsme očekávali, že se studenti s tímto pravidlem setkali často.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 33,04$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla zvednuté ruky, je rozdílná.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož **35 %** studentů odpovědělo, že se s tímto pravidlem setkalo „*velmi často*“ a **39 %** studentů odpovědělo, že se s tímto pravidlem setkalo „*často*“. Odpověď „*výjimečně*“ se objevila ve **24 %** a odpověď „*často*“ ve **2 %** odpovědích studentů.

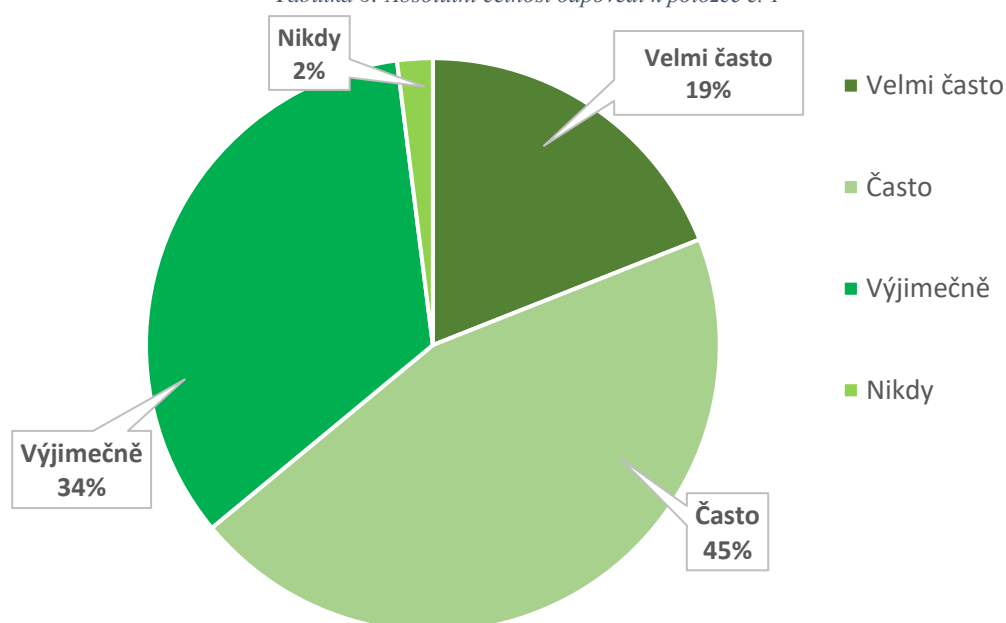
Když něčemu nerozumím, tak se hned zeptám

H_0 = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla – když něčemu nerozumím, tak se hned zeptám na praxích, je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla – když něčemu nerozumím, tak se hned zeptám na praxích, je rozdílná.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	19
Často	45
Výjimečně	34
Nikdy	2

Tabulka 6: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 1



Graf 5: Relativní četnost odpovědí k položce č. 1

Na základě našich zkušeností z praxí a na základě odborné literatury (viz kapitola 3.4 – Komunikační pravidla) jsme očekávali, že se studenti s tímto pravidlem setkali často nebo velmi často.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 41,84$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla – když něčemu nerozumím, tak se hned zeptám, je rozdílná.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož 19 % studentů odpovědělo, že se s tímto pravidlem setkalo „*velmi často*“ a 45 % studentů odpovědělo, že se s pravidlem setkalo „*často*“. Odpověď „*výjimečně*“ se objevila ve 34 % a odpověď „*nikdy*“ v pouhých 2 % odpovědích studentů.

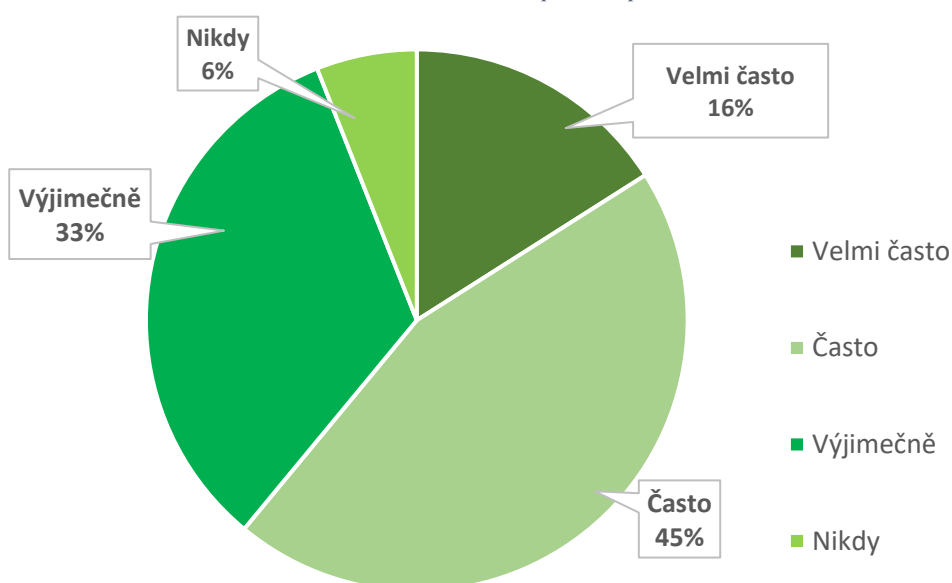
Nabízíme si navzájem pomoc

H_0 = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla vzájemné pomoci na praxích, je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla vzájemné pomoci na praxích, je rozdílná.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	16
Často	45
Výjimečně	33
Nikdy	6

Tabulka 7: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 1



Graf 6: Relativní četnost odpovědí k položce č. 1

Na základě našich zkušeností z praxí a na základě odborné literatury (viz kapitola 3.4 – Komunikační pravidla) jsme očekávali, že se studenti s tímto pravidlem setkali často nebo velmi často.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 36,24$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla vzájemné pomoci na praxích, je rozdílná.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož **16 %** studentů odpovědělo, že se s tímto pravidlem setkalo „*velmi často*“ a **45 %** studentů uvedlo, že se s tímto pravidlem setkalo „*často*“. Odpověď „*výjimečně*“ se objevila ve **33 %** a odpověď „*nikdy*“ se objevila v pouhých **6 %** odpovědích studentů.

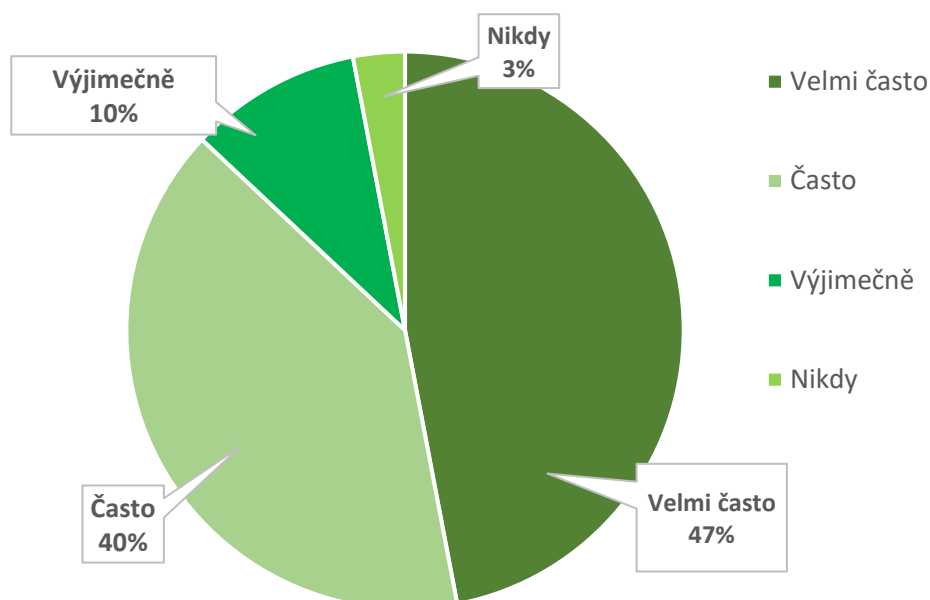
Oslovujeme se křestními jmény nebo vyžádanou přezdívkou

H_0 = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla oslovování křestními jmény či přezdívkou na praxích, je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla oslovování křestními jmény či přezdívkou na praxích, je rozdílná.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	47
Často	40
Výjimečně	10
Nikdy	3

Tabulka 8: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 1



Graf 7: Relativní četnost odpovědí k položce č. 1

Na základě našich zkušeností z praxí a na základě odborné literatury (viz kapitola 3.4 – Komunikační pravidla) jsme očekávali, že se studenti s tímto pravidlem setkali často nebo velmi často.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 56,72$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, hodnotících četnost užívání pravidla oslovování křestními jmény či přezdívkou na praxích, je rozdílná.

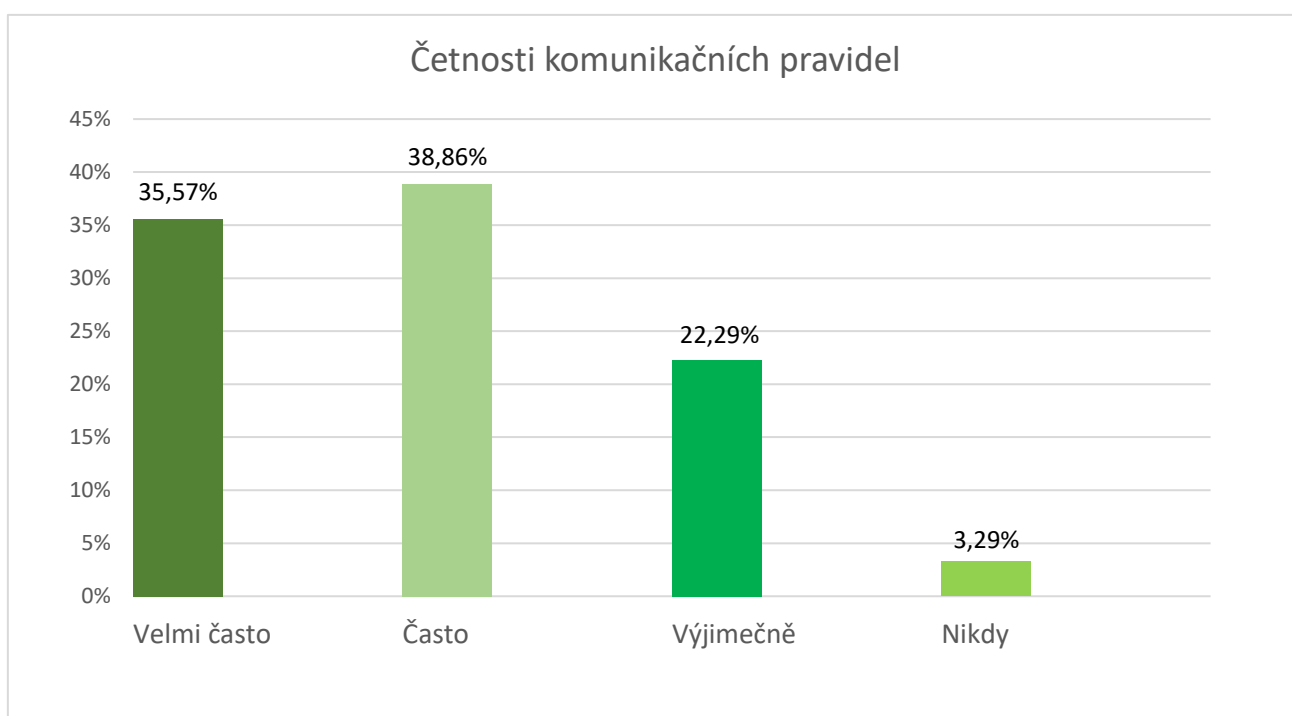
Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož **47 %** studentů odpovědělo, že se s tímto pravidlem setkalo „**velmi často**“ a **40 %** studentů uvedlo, že se s tímto pravidlem setkalo „**často**“. Odpověď „**výjimečně**“ se objevila v **10 %** a odpověď „**nikdy**“ ve **3 %** odpovědích studentů.

Souhrnný přehled četnosti výskytu jednotlivých komunikačních pravidel na praxích

V položce č. 1 jsme zjišťovali, jak často se studenti setkávali na praxích s jednotlivými komunikačními pravidly. Zde je souhrnný přehled, ve kterém můžeme vidět absolutní četnost i relativní četnost odpovědí studentů. Položka č. 1 se skládala celkem ze sedmi komunikačních pravidel. Každé pravidlo bylo statisticky ověřeno zvlášť. Z tabulky absolutních četností vyplývá, že se studenti s pravidly setkali často nebo velmi často, jelikož **272** studentů odpovědělo „často“ a **249** studentů odpovědělo „velmi často“.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	249
Často	272
Výjimečně	156
Nikdy	23

Tabulka 9: Absolutní četnost odpovědí otázky č. 1



Graf 8: Graf souhrnné četnosti komunikačních pravidel

Z grafu vyplývá, že se studenti s pravidly setkávali v **35,57 % velmi často**, v **38,86 % často**, ve **22,29 % výjimečně** a pouhé **3,29 %** studentů se s pravidly neseťkalo **nikdy**.

Lze tedy říct, že komunikační pravidla se ve školství používají aktivně, tedy často a velmi často.

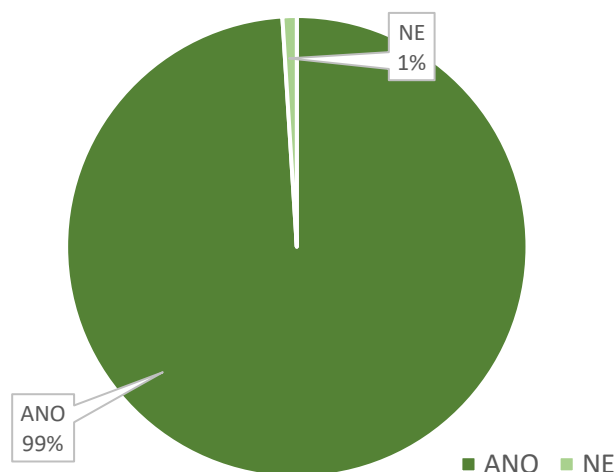
Otázka č. 2: **Považujete komunikační pravidla ve třídě za podporu učení a vzdělávání?**

H_0 = Četnost studentů, kteří považují pravidla za podporu vzdělávání a učení, je stejná jako četnost studentů, kteří nepovažují pravidla za podporu vzdělávání a učení.

H_A = Četnost studentů, kteří považují pravidla za podporu vzdělávání a učení, je rozdílná od četnosti studentů, kteří nepovažují pravidla za podporu vzdělávání a učení.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Ano	99
Ne	1

Tabulka 10: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 2



Graf 9: Relativní četnost odpovědí k položce č. 2

Na základě našich praxí ve školách, zkušenostech, a především na základě odborné literatury (viz kapitola 3.4 – Komunikační pravidla), jsme očekávali vysoké procentuální zastoupení kladných odpovědí.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 96,04$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, kteří považují pravidla za podporu vzdělávání a učení, se liší od četnosti studentů, kteří nepovažují pravidla za podporu vzdělávání a učení.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož **99 %** studentů odpovědělo „*ano*“ a pouze **1 %** odpovědělo „*ne*“. Součástí položky byl i prostor na odůvodnění, proč studenti považují pravidla za důležitá, či nikoliv. Nejčastěji se v odpovědích objevovaly odpovědi: „*Pravidla vedou k efektivnější komunikaci.*“, „*Komunikace je důležitá pro správné klima třídy, a to ovlivňuje proces učení.*“ A z posledních odpovědí vyzdvihneme jednu rozvinutou odpověď: „*Vhodně nastavená pravidla komunikace vedou k vytvoření bezpečného a podporujícího prostředí, které je základní podmínkou pro učení a vzdělávání. Potřeby jako bezpečí, jistota, přijetí musí být uspokojeny, aby mohlo dojít k seberealizaci.*“

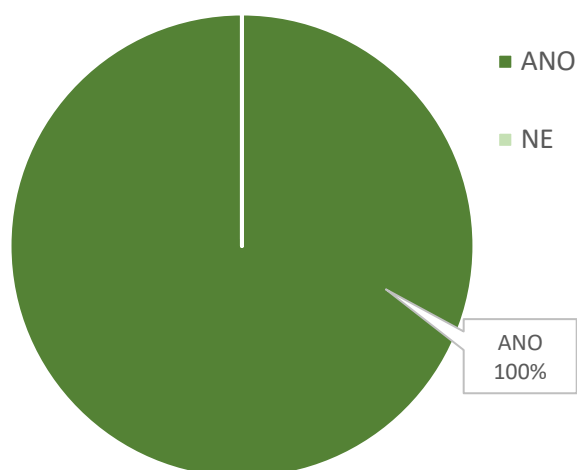
Otázka č. 3: **Plánujete v budoucnu ve své vlastní praxi využívat komunikační pravidla v rámci podpory komunikačních dovedností a podpory třídních vztahů?**

H_0 = Četnost studentů, kteří plánují využívat komunikační pravidla ve své budoucí praxi, je stejná, jako četnost studentů, kteří neplánují využívat komunikační pravidla ve své budoucí praxi.

H_A = Četnost studentů, kteří plánují využívat komunikační pravidla ve své budoucí praxi, je rozdílná od četnosti studentů, kteří neplánují využívat komunikační pravidla ve své budoucí praxi.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Ano	100
Ne	0

Tabulka 10: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 3



Graf 10: Relativní četnost odpovědí k položce č. 3

Na základě důležitosti a charakteristiky komunikačních pravidel (viz kapitola 3.4 – Komunikační pravidla) jsme předpokládali, že mezi studenty se neobjeví mnoho jedinců, kteří by pravidla používat nechtěli.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 100$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, kteří plánují používat komunikační pravidla v budoucí praxi, se liší od četnosti studentů, kteří neplánují používat komunikační pravidla v budoucí praxi.

Naše očekávání se potvrdilo, jelikož **100 %** studentů odpovědělo „*ano*“ a žádný ze studentů neodpověděl „*ne*“. Součástí položky byl i prostor, kde mohli studenti uvést, která z komunikačních pravidel by rádi v budoucnu využívali. Nejčastěji se objevovala tato pravidla: „*Mluví vždy pouze jeden*“, „*Hlásíme se, nevykřikujeme*“, „*Pravidlo zvednuté ruky*“, „*Nasloucháme si a pomáháme si navzájem*“, a také se velmi často objevoval „*komunitní kruh*“. Nejvíce nás zaujala tato odpověď: „*Respekt k názorům druhého. Nevykřikovat, hlásit se. Ohleduplnosti vůči druhým. Empatie s méně nadanými a znevýhodněnými spolužáky. Pravidla slušného chování.*“

6.2 Komunikační struktury

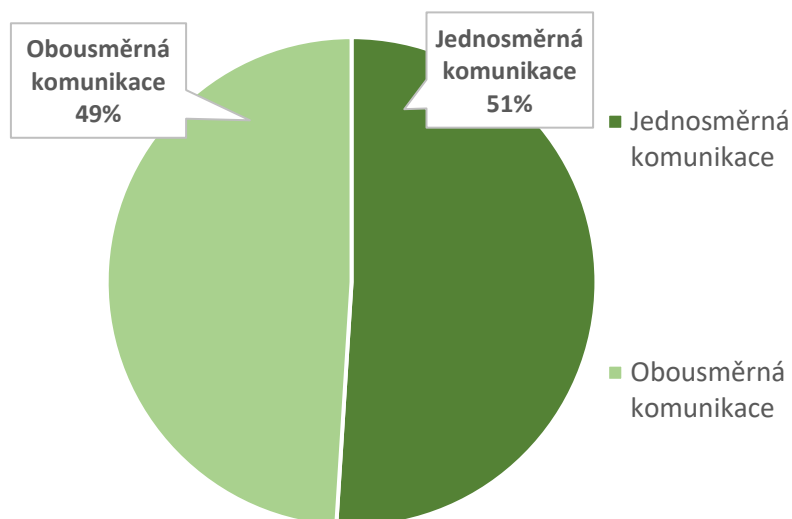
Otázka č. 4: **Které z komunikačních struktur jste na praxi zaznamenal/a běžněji?**

H_0 = Četnost studentů, kteří se setkali běžněji s jednosměrnou komunikací, je stejná jako četnost studentů, kteří se běžněji setkali s obousměrnou komunikací.

H_A = Četnost studentů, kteří se setkali běžněji s jednosměrnou komunikací, je rozdílná od četnosti studentů, kteří se běžněji setkali s obousměrnou komunikací.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Jednosměrná komunikace	51
Obousměrná komunikace	49

Tabulka 11: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 4



Graf 11: Relativní četnost odpovědí k položce č. 4

Na základě odborné literatury (viz kapitola 3.2 – Účastníci komunikace – komunikační struktury) jsme předpokládali, že bude poměr komunikačních struktur vyvážený.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,04$ je **menší než** hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$, **neodmítáme nulovou hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, kteří se běžněji setkali s jednosměrnou komunikací, se liší od četnosti studentů, kteří se běžněji setkali s obousměrnou komunikací.

Naše očekávání se téměř potvrdilo, jelikož **51 %** studentů se běžněji setkalo s komunikací jednosměrnou a **49 %** se setkalo běžněji s komunikací obousměrnou. Rozdíl činí pouhá **2 %**.

Z této položky vyplývá, že tak, jak se píše v odborné literatuře, to zřejmě funguje i v praxi, což znamená, že učitel se opravdu snaží využívat kombinaci jednosměrné a obousměrné komunikace a je třeba dbát na to, aby se nevyužívala pouze komunikace jednosměrná, která nerozvíjí všechny potřebné kompetence žáků.

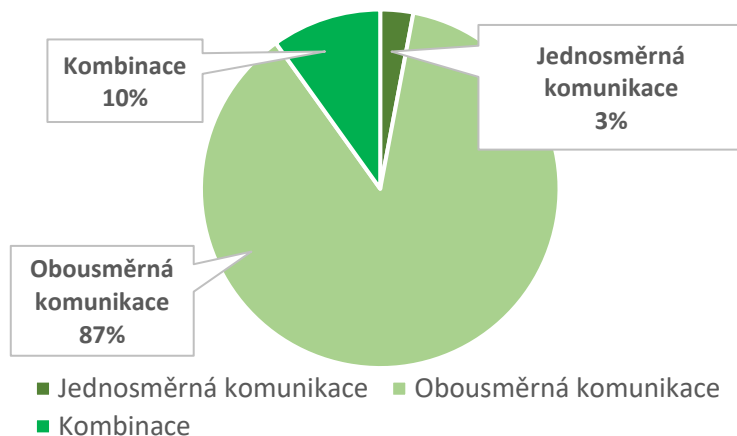
Otázka č. 5: Ke které z vyjmenovaných komunikačních struktur byste se přikláněl/a ve své vlastní praxi a proč?

H_0 = Četnost studentů přiklánějících se k určité komunikační struktuře, je stejná.

H_A = Četnost studentů přiklánějících se k určité komunikační struktuře, se liší.

Možnosti odpovědí	Počet odpovědí
Jednosměrná komunikace	3
Obousměrná komunikace	87
Kombinace jednosměrné a obousměrné komunikace	10

Tabulka 12: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 5



Graf 12: Relativní četnost odpovědí k položce č. 5

Na základě odborné literatury (viz kapitola 3.3 – Účastníci pedagogické komunikace a vztahy mezi nimi – komunikační struktury) jsme předpokládali, že studenti budou chtít využívat kombinaci obou zmíněných struktur. Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 130,34$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(2) = 9,210$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů přiklánějících se k určité komunikační struktuře, se liší.

Naše předpoklady se nepotvrdily, jelikož **87 %** studentů uvedlo, že by rádi využívali **obousměrnou komunikaci**. Vybrali jsme tato odůvodnění: „*K obousměrné – rozhodně má tento druh komunikace větší vliv na rozvoj řečového projevu, což je jedna z cílových kompetencí zmiňovaných v RVP ZV.*“ „*Obousměrná komunikace, která více rozvíjí kritické myšlení, upevňuje vztahy ve skupině a souvisí s aktivním zapojením žáka i s efektivnějším učením (i když na úkor kvantity).*“ a „*Obousměrná-žáci mají větší možnost se vyjádřit, je vhodné vést diskuse ve třídě.*“ Ke kombinaci uvedených struktur se přiklání 10 % ze studentů. Studenti odpovídali například: „*Podle toho, v jaké situaci. Obousměrná komunikace mi přijde přínosnější, ale myslím si, že v určitých situacích je nutné použít i jednostrannou komunikaci.*“, „*Volila bych vyváženost.*“, „*Každá má své pro a proti. Je potřeba aby se žáci naučili komunikovat a umět si obhájit svůj názor, ale také se musí naučit vnímat, co jim říká učitel a také výklad má své opodstatněné místo.*“ K jednostranné struktuře se přiklání pouze 3 % ze studentů. Zde nebyly uvedeny konkrétní odůvodnění, proč se respondenti přiklání spíše k jednosměrné komunikaci.

6.3 Organizační formy práce a metody výuky

Otázka č. 6: Seřad'te, se kterými organizačními formami práce jako podpory pedagogické komunikace a interakce mezi učitelem a žákem jste se setkal/a na praxi. (1–nejčastěji, 4–nejméně často)

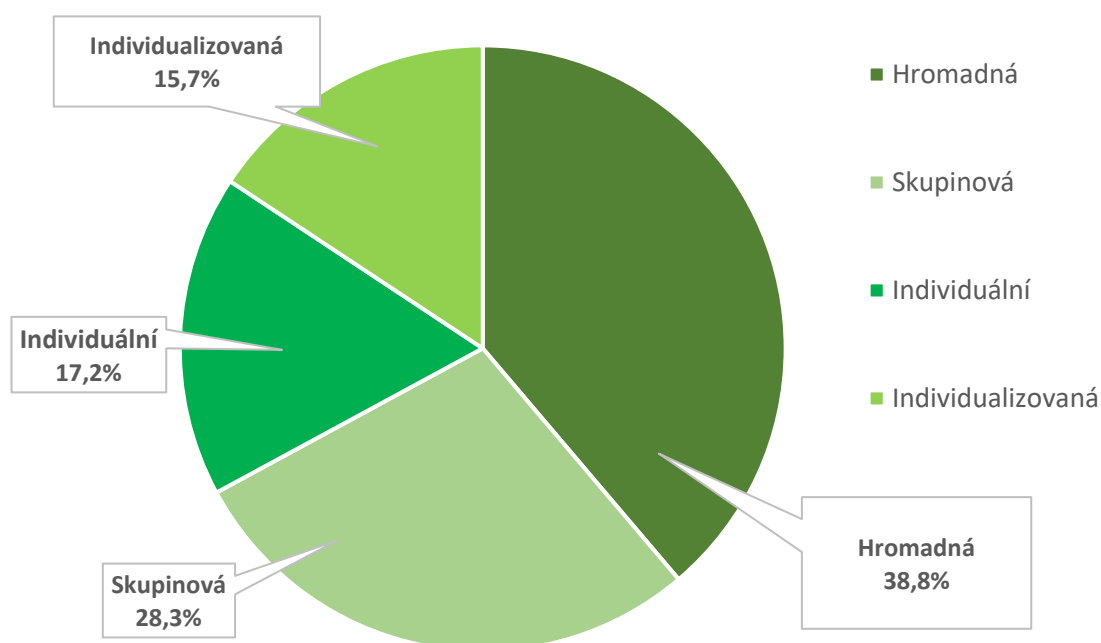
H_0 = Četnosti pořadí jednotlivých organizačních forem, jsou stejné.

H_A = Četnosti pořadí jednotlivých organizačních forem, jsou rozdílné.

Při vyhodnocování jsme si stanovili hodnotící tabulku, která udává za každé pořadí určitý počet bodů. Pokud se forma umístila na 1. místě, získává 4 body, pokud na 2. místě, získává 3 body, pokud na 3. místě, získává 2 body a pokud na posledním místě, pak má 1 bod. Touto formou jsme vyhodnotili pořadí jednotlivých forem, se kterými se studenti na praxích setkali.

Forma	1. místo	2. místo	3. místo	4. místo	Σ	body
Hromadná	90x	8x	2x	0x	100	388
Skupinová	8x	71x	17x	4x	100	283
Individuální	0x	13x	46x	41x	100	172
Individualizovaná	2x	8x	35x	55x	100	157

Tabulka 13: Absolutní četnosti odpovědi k položce č. 6



Graf 13: Relativní četnost odpovědi k položce č. 6

Na základě odborné literatury (viz kapitola 4.1 – Organizační formy práce) jsme předpokládali, že nejčastěji používanou organizační formou bude forma hromadná.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 139,46$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost pořadí jednotlivých organizačních forem, jsou rozdílné.

Naše očekávání se potvrdilo, jelikož **38,8 %** studentů umístilo hromadnou formu na 1. místo. Celkem 1. místo získalo dle výpočtů **388 bodů**. Na 2. místo umístili studenti formu skupinovou s **28,3 %**, kdy skupinová forma získala **283 bodů**. Na třetí pozici se nachází individuální forma práce se **17,2 %**, kdy individuální forma získala **172 bodů**, a na poslední pozici studenti uváděli v **15,7 %** formu individualizovanou se **157 body**.

Pořadí	Forma	Počet získaných bodů
1. místo	Hromadná forma práce	388
2. místo	Skupinová forma práce	283
3. místo	Individuální forma práce	172
4. místo	Individualizovaná forma práce	157

Tabulka 14: Výsledné pořadí organizačních forem

Z těchto údajů vyplývá, že v praxi je opravdu nejběžněji používanou formou práce hromadná výuka, která je doplňována dalšími formami práce.

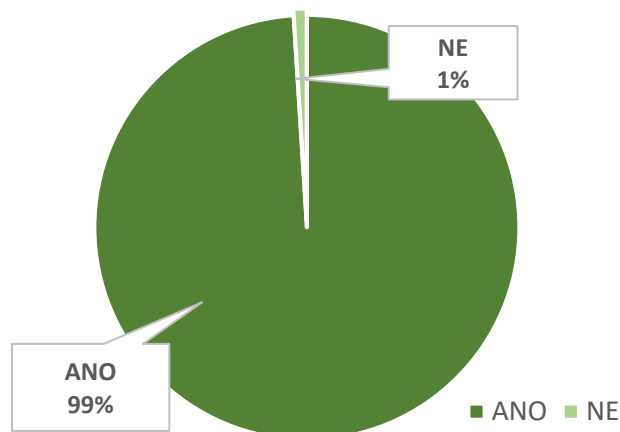
Otázka č. 7: **Zařadil/a byste skupinové práce do své budoucí výuky v rámci rozvoje komunikačních dovedností a spolupráce žáků?**

H_0 = Četnost studentů, kteří by zařadili skupinové práce do výuky je stejná jako četnost studentů, kteří by skupinové práce do výuky nezařadili.

H_A = Četnost studentů, kteří by zařadili skupinové práce do výuky je rozdílná od četnosti studentů, kteří by skupinové práce do výuky nezařadili.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Ano	99
Ne	1

Tabulka 15: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 7



Graf 14: Relativní četnost odpovědí k položce č. 7

Na základě našich zkušeností z praxí, a především na základě odborné literatury (viz kapitola 2.3 – Metody podporující klima třídy a vztahy mezi žáky – skupinové práce), jsme očekávali vysoké procentuální zastoupení kladných odpovědí, jelikož právě komunikace je základ úspěšné skupinové práce.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 96,04$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, kteří by zařadili skupinové práce do výuky, se liší od četnosti studentů, kteří by skupinové práce do výuky nezařadili.

Naše očekávání se potvrdilo, jelikož **99 %** studentů odpovědělo „*ano*“ a pouze **1 %** odpovědělo „*ne*“. Součástí položky byl i prostor na odůvodnění, proč by skupinové práce chtěli nebo naopak nechtěli zařazovat. Z odpovědí studentů se nám velmi zalíbily tyto odpovědi: „*Určitě ano, jak jsem uvedla výše, líbí se mi myšlenka vrstevnického učení (samozřejmě koordinovaného) a vidím (i po svých vlastních výstupech v rámci praxe) potenciál skupinové (kooperativní) práce zejména v naplňování klíčových kompetencí a o tom by vzdělávání na základní škole mělo být především. Skupinová práce na mě navíc působí jako jedna z mála příležitostí, když žáci opravdu mohou pracovat s komunikačními pravidly v plné míře a musí si sami hlídat jejich dodržování, protože záhy zjistí, že se bez jejich dodržování nikam nedostanou a práci nesplní v daném časovém limitu nebo ji vůbec nedokončí.*“

Otázka č. 8: Seřad'te metody výuky, se kterými jste se setkal/a při pedagogické komunikaci na praxi (1=nejčastěji užívaná, 4=nejméně užívaná).

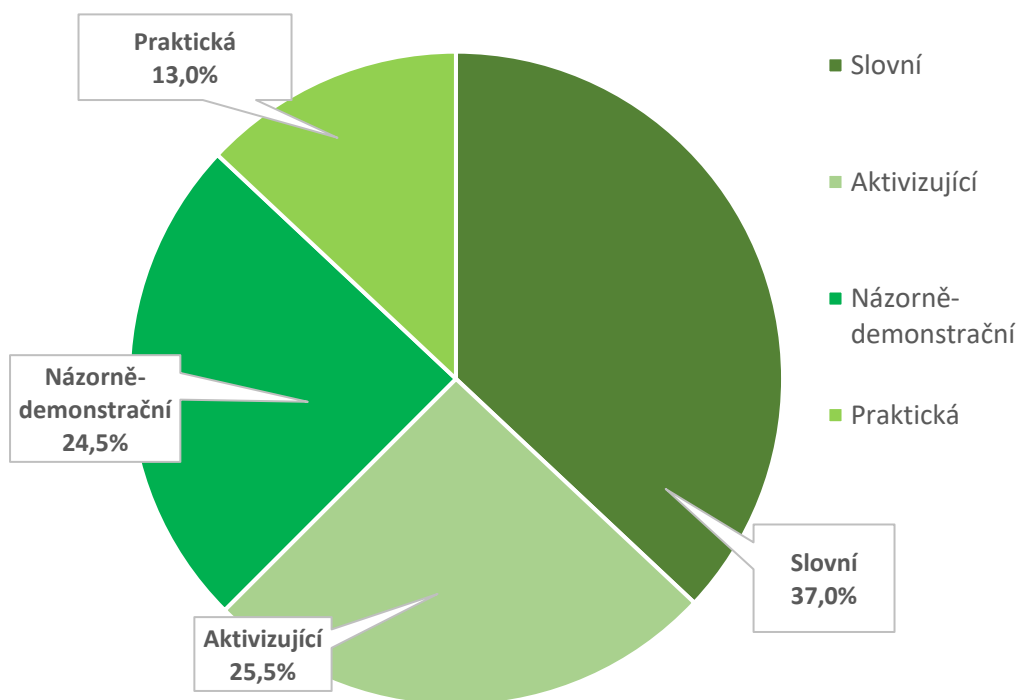
H_0 = Četnosti pořadí jednotlivých metod výuky, jsou stejné.

H_A = Četnosti pořadí jednotlivých metod výuky, jsou rozdílné.

Při vyhodnocování jsme si stanovili hodnotící tabulku, která udává za každé pořadí určitý počet bodů. Pokud se metoda umístila na 1. místě, získává 4 body, pokud na 2. místě, získává 3 body, pokud na 3. místě, získává 2 body a pokud na posledním místě, pak má 1 bod. Touto formou jsme vyhodnotili pořadí jednotlivých metod, se kterými se studenti na praxích setkali.

Metoda	1. místo	2. místo	3. místo	4. místo	Σ	body
Slovní	83x	6x	9x	2x	100	370
Aktivizující	8x	49x	33x	10x	100	255
Názorně-demonstrační	7x	39x	46x	8x	100	245
Praktická	2x	6x	12x	80x	100	130

Tabulka 16: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 8



Graf 15: Relativní četnost odpovědí k položce č. 8

Na základě odborné literatury (viz kapitola 4.3 – Metody výuky-klasické výukové metody) jsme předpokládali, že nejčastěji používanou metodou výuky bude metoda slovní.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 115,4$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$ **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost pořadí jednotlivých metod výuky, jsou rozdílné.

Naše očekávání se potvrdilo, jelikož **37 %** studentů umístilo metodu slovní na 1. místo. Celkem 1. místo získalo dle výpočtů **370 bodů**. Na 2. místo umístili studenti metodu aktivizující s **25,5 %**, kdy aktivizující metoda získala **255 bodů**. Na třetí pozici se nachází názorně-demonstrační metoda s **24,5 %**, kdy názorně-demonstrační metoda získala **245 bodů**, a na poslední pozici studenti uváděli v **13 %** metodu praktickou se **130 body**.

Pořadí	Metoda	Počet získaných bodů
1. místo	Slovní	370
2. místo	Aktivizující	255
3. místo	Názorně-demonstrační	245
4. místo	Praktická	130

Tabulka 17: Výsledné pořadí jednotlivých metod výuky

Z těchto údajů vyplývá, že v praxi je opravdu nejběžněji používanou výukovou metodou metoda slovní, která je doplňována dalšími metodami výuky.

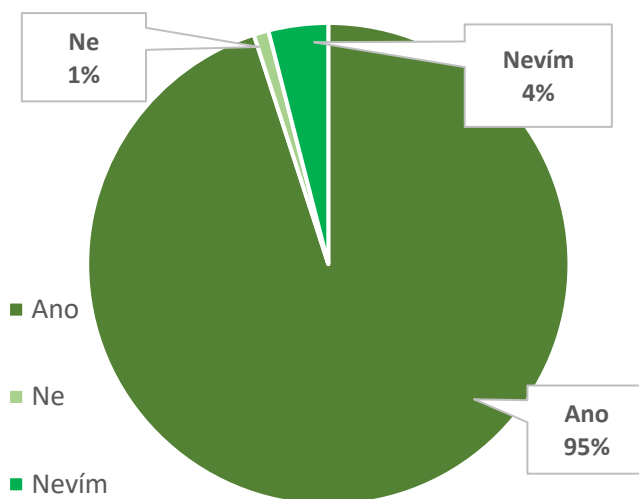
Otázka č. 9: **Považujete střídání metod výuky za podporu vzdělávání, učení a spolupráce?**

H_0 = Četnost studentů, kteří považují střídání metod výuky za podporu učení, je stejná jako četnost studentů, kteří střídání metod za podporu učení nepovažují nebo se neumí rozhodnout.

H_A = Četnost studentů, kteří považují střídání metod výuky za podporu učení, je rozdílná od četnosti studentů, kteří střídání metod za podporu učení nepovažují nebo se neumí rozhodnout.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Ano	95
Ne	1
Nevím	4

Tabulka 18: Absolutní četnost odpovědi k položce č. 9



Graf 16: Relativní četnost odpovědi k položce č. 9

Na základě našich zkušeností z praxí, a především na základě odborné literatury, (viz kapitola 1.1 – Kognitivní složka, psychomotorická složka a složka řeči – pozornost), ve které se zmiňuje důležitost střídání metod, jsme očekávali vysoké procentuální zastoupení kladných odpovědí.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 171,26$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(2) = 9,210$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, kteří považují střídání metod výuky za podporu, učení se liší od četnosti studentů, kteří střídání metod za podporu učení nepovažují nebo se neumí rozhodnout.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož **95 %** studentů odpovědělo „*ano*“, **4 %** studentů odpovědělo „*nevím*“ a pouze **1 %** odpovědělo „*ne*“. Součástí položky byl i prostor na odůvodnění, proč považují střídání metod za přínosné, či ne. V odpovědích nejčastěji zaznívaly důvody *větší pozornosti a soustředěnosti žáků*, lepší *zapamatování učiva, pestřejší a zajímavější výuka*, větší *aktivita žáků, efektivita výuky*, vhodnost pro *mladší ročníky* a také *motivace*. Vybrali jsme jednu z nejzajímavějších odpovědí: „*Střídání metod pomáhá žákům lépe se soustředit na činnost, pomáhá jim lépe porozumět probíranému učivu a je užitečné*

také v dalších etapách práce s učivem. Využívání jen jedné metody nebo pouze jedné skupiny metod je dle mě na prvním stupni ZŠ nevhodné (o čemž mě přesvědčila loňská náslechová hodina prvouky, kdy se jednalo o přednášku na téma Ropa a zemní plyn ve 3. ročníku).“

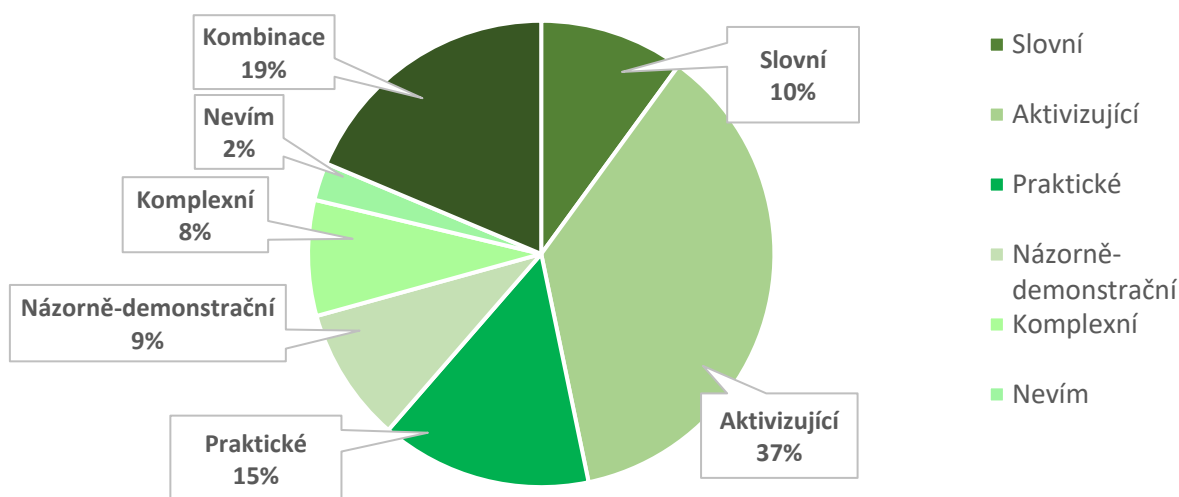
Otázka č. 10: Uved'te, ke kterým metodám výuky v pedagogické komunikaci se do budoucna přikláníte a proč.

H_0 = Četnost studentů, přiklánějících se k určité metodě výuky ve vlastní praxi, jsou stejná.

H_A = Četnost studentů, přiklánějících se k určité metodě výuky ve vlastní praxi, se liší.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Slovní (popis, vyprávění, instruktáž, přednáška)	15
Aktivizující (hry, didaktické hry, brainstorming, heuristické úlohy)	55
Praktické (pokusy, grafické práce, experiment, napodobování)	22
Názorně-demonstrační (pozorování, předvádění)	14
Komplexní (samostatná práce, párová výuka, skupinová práce, kooperativní výuka)	12
Nevím, nepřemýšlel jsem o tom	4
Kombinace všech	28

Tabulka 19: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 10



Graf 17: Relativní četnost odpovědí k položce č. 10

Předpokládali jsme, že studenti budou chtít využívat kombinaci všech zmíněných metod.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 77,45$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(6) = 16,812$, **neodmítáme alternativní hypotézu.**

Z toho vyplývá, že četnost studentů, přiklánějících se k určité metodě výuky ve vlastní praxi, se liší. Tímto se naše předpoklady nepotvrdily, jelikož odpověď „kombinace všech metod“ se objevila na 2. místě. U studentů převažovaly metody „aktivizující“, s počtem 55 odpovědí (37 %). Z důvodů proč, jsme vybrali nejzajímavější odpověď: „Všechny jsou v hodině důležité a mají svůj účel. Přikláním se k využití všech, ale v nějaké rozumné míře, kdy je nutné reagovat na aktivitu a spolupráci třídy. Určitě bych zařadila i aktivizující metody výuky.“

6.4 Typy uspořádání učebny

Otázka č. 11: Zaškrtněte, jak často jste se setkal/a na praxi s níže vyjmenovanými uspořádáními lavic jakožto komunikačními prostory mezi učitelem a žáky?

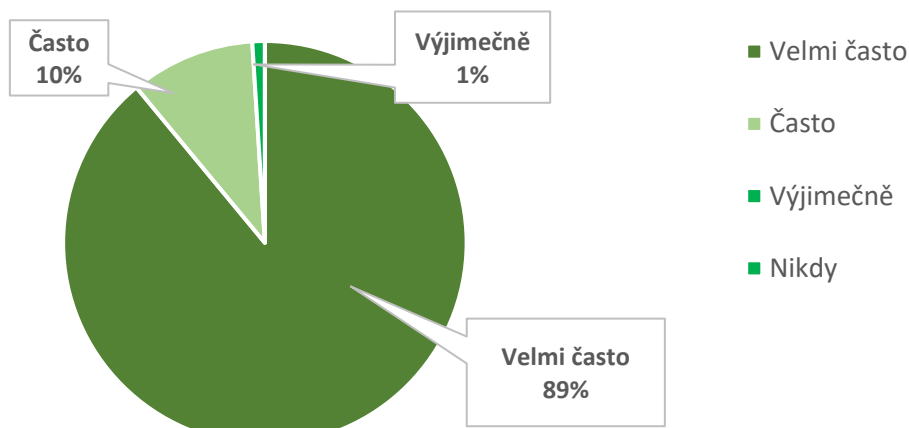
Tradiční uspořádání lavic

H_0 = Četnost studentů, hodnotící četnost užívání tradičního uspořádání lavic na praxích, je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotící četnost užívání tradičního uspořádání lavic na praxích, je rozdílná.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	89
Často	10
Výjimečně	1
Nikdy	0

Tabulka 20: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 11



Graf 18: Relativní četnost odpovědí k položce č. 11

Na základě našich zkušeností z praxí, a především na základě odborné literatury (viz kapitola 4.2 – Typy uspořádání třídy) jsme očekávali, že se studenti s tímto typem uspořádání setkali nejčastěji.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 220,88$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, neodmítáme alternativní hypotézu. Z toho vyplývá, že četnost studentů, hodnotících četnost užívání tradičního uspořádání lavic na praxích, je rozdílná.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož 89 % studentů odpovědělo, že se s tímto typem uspořádání na praxích setkala „velmi často“ a 10 % uvedlo odpověď „často“. Pouhé 1 % studentů uvedlo, že se s tímto typem uspořádáním setkala „výjimečně“.

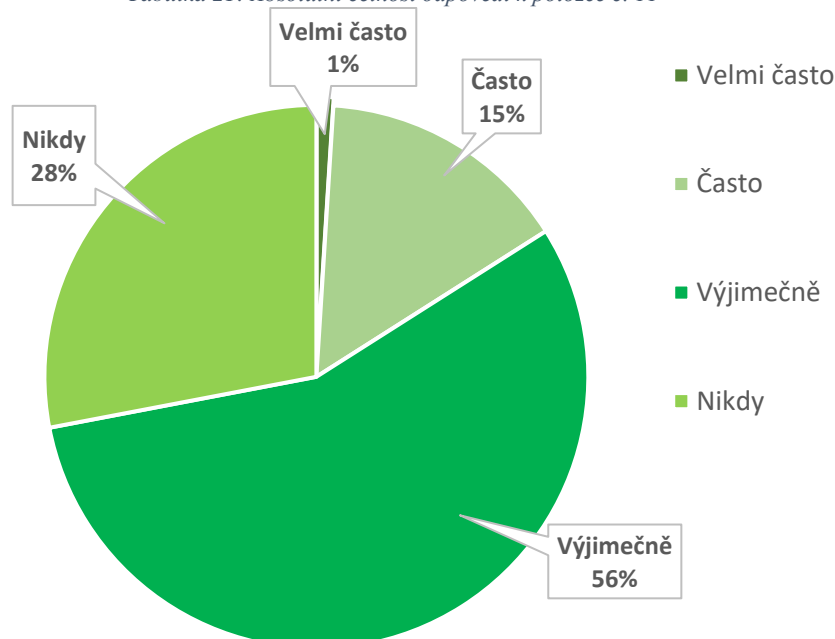
Uspořádání do písmene U

H_0 = Četnost studentů, hodnotící četnost užívání uspořádání lavic do tvaru písmene U na praxích, je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotící četnost užívání uspořádání lavic do tvaru písmene U na praxích, je rozdílná.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	1
Často	15
Výjimečně	56
Nikdy	28

Tabulka 21: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 11



Graf 19: Relativní četnost odpovědí k položce č. 11

Na základě našich zkušeností z praxí, a především na základě odborné literatury (viz kapitola 4.2 – Typy uspořádání třídy) jsme očekávali, že se studenti s tímto typem uspořádání setkali nejméně.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 65,84$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, hodnotící četnost užívání uspořádání lavic do tvaru písmene U na praxích, je rozdílná.

Tímto se naše očekávání nepotvrdilo, jelikož **56 %** studentů odpovědělo, že se s tímto typem uspořádání na praxích setkala „výjimečně“ a **28 %** uvedlo odpověď „nikdy“. Odpověď „velmi často“ zazněla pouze v **1 %** odpovědí a odpověď „často“ zazněla v **15 %** odpovědí. Tento typ uspořádání se umístil na 2. nejméně užívaném uspořádání na praxích.

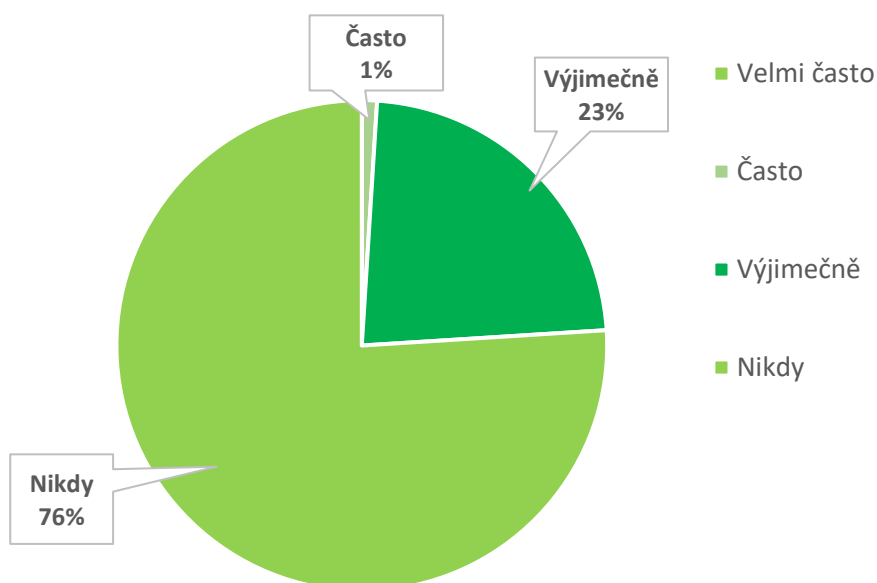
Uspořádání lavic do kruhu

H_0 = Četnost studentů, hodnotící četnost užívání uspořádání lavic do kruhu na praxích, je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotící četnost užívání uspořádání lavic do kruhu na praxích, je rozdílná.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	0
Často	1
Výjimečně	23
Nikdy	76

Tabulka 22: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 11



Graf 20: Relativní četnost odpovědí k položce č. 11

Na základě našich zkušeností z praxí, a především na základě odborné literatury (viz kapitola 4.2 – Typy uspořádání třídy) jsme očekávali, že se studenti s tímto typem uspořádání setkali velmi málo nebo vůbec.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 152,24$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, hodnotící četnost užívání uspořádání lavic do kruhu na praxích, je rozdílná.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož **23 %** studentů odpovědělo, že se s tímto typem uspořádání na praxích setkalo „**výjimečně**“ a **76 %** uvedlo odpověď „**nikdy**“. Pouhé **1 %** studentů uvedlo, že se s tímto typem uspořádání setkalo „**často**“. Tento typ uspořádání se na praxích studentů objevil nejméně.

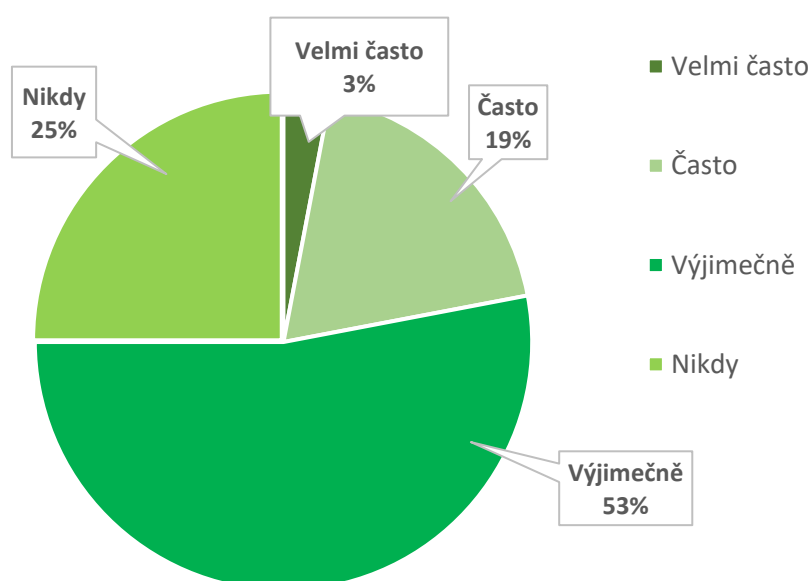
Uspořádání ve skupinách po 4

H_0 = Četnost studentů, hodnotící četnost užívání uspořádání lavic do skupin po 4 na praxích, je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotící četnost užívání uspořádání lavic do skupin po 4 na praxích, je rozdílná.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	3
Často	19
Výjimečně	53
Nikdy	25

Tabulka 23: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 11



Graf 21: Relativní četnost odpovědí k položce č. 11

Na základě našich zkušeností z praxí, a především na základě odborné literatury (viz kapitola 4.2 – Typy uspořádání třídy) jsme očekávali, že se studenti s tímto typem uspořádání setkali méně často.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 52,16$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, hodnotící četnost užívání uspořádání lavic do skupin po 4 na praxích, je rozdílná.

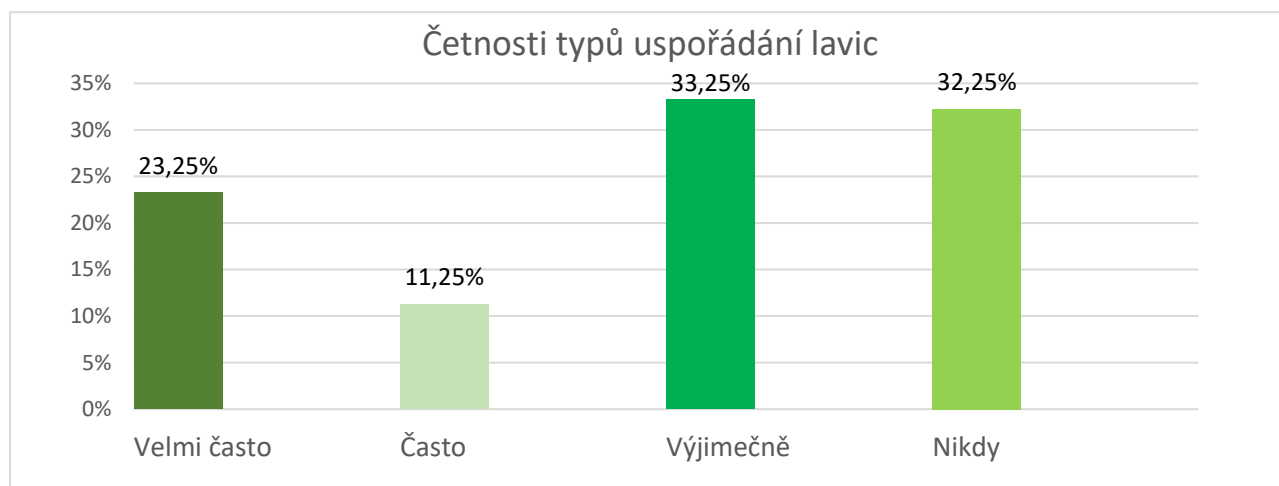
Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož **53 %** studentů odpovědělo, že se s tímto typem uspořádání na praxích setkalo „výjimečně“ a **25 %** uvedlo odpověď „nikdy“. Dále **3 %** studentů uvedla odpověď „velmi často“ a **19 %** studentů uvedlo odpověď „často“. Tento typ uspořádání se umístil na 2. nejčastěji užívaném uspořádání na praxích.

Souhrnný přehled četností výskytu jednotlivých typů uspořádání na praxích

V položce č. 11 jsme zjišťovali, jak často se studenti setkávali na praxích s jednotlivými typy uspořádání lavic. Zde je souhrnný přehled, ve kterém můžeme vidět absolutní četnost i relativní četnost odpovědí studentů. Položka č. 11 se skládala celkem ze 4 typů uspořádání lavic. Každé uspořádání bylo statisticky ověřeno zvlášť. Z tabulky absolutních četností vyplývá, že se studenti s uspořádáními setkali výjimečně nebo nikdy, jelikož **133** respondentů odpovědělo „výjimečně“ a **129** respondentů odpovědělo „nikdy“.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	93
Často	45
Výjimečně	133
Nikdy	129

Tabulka 24: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 11



Graf 22: Souhrnný graf četností odpovědí k položce č. 11

Z grafu vyplývá, že se studenti s jednotlivými typy uspořádání setkávali ve **33,25 % výjimečně**, v **32,25 % nikdy**, ve **23,25 % velmi často** a v pouhých **11,25 %** se s pravidly setkávali **často**.

Na základě teoretické části se nám potvrdilo, že nejčastěji využívaným typem uspořádání je tradiční (sálové) uspořádání. Naopak nejméně užívaným typem se nám nepotvrdilo uspořádání do tvaru písmene U, ale uspořádání do kruhu. Lze tedy říct, že v praxi, tedy při klasické výuce, se opravdu nejvíce používá tradiční (sálové) uspořádání lavic. Občas se také studenti mohli setkat i s uspořádáním ve skupinách po 4, méně s uspořádáním do kruhu a nejméně s uspořádáním do tvaru písmene U.

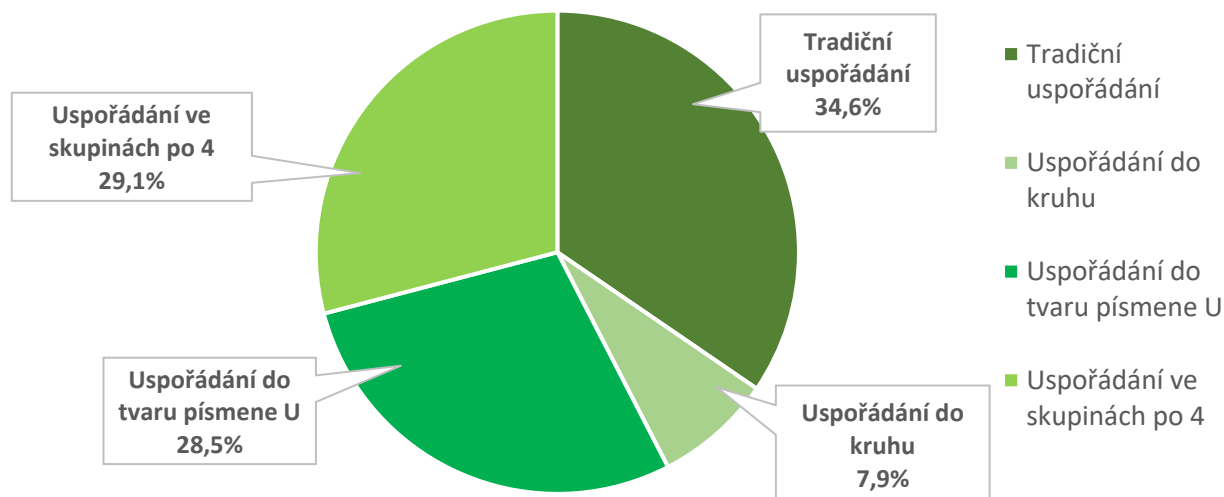
Otázka č. 12: **Které uspořádání lavic byste rád/a využíval/a v budoucnu Vy v rámci zlepšení vzájemné komunikace mezi učitelem a žáky a proč?**

H_0 = Četnost studentů, přiklánějících se k určitému typu uspořádání ve vlastní praxi, je stejná.

H_A = Četnost studentů, přiklánějících se k určitému typu uspořádání ve vlastní praxi, se liší.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Tradiční uspořádání	57
Uspořádání do kruhu	13
Uspořádání do tvaru písmene U	47
Uspořádání ve skupinách po 4	48

Tabulka 25: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 12



Graf 23: Relativní četnost odpovědí k položce č. 12

Předpokládali jsme, že studenti budou chtít využívat tradiční uspořádání tak, jak tomu je reálně i na praxích.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 27,26$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, přiklánějících se k určitému typu uspořádání ve vlastní praxi, se liší.

Tímto se potvrdily naše předpoklady, jelikož odpověď tradiční uspořádání vyplnilo **34,6 %** studentů. Studenti mimo výše zmíněné do kolonky „jiné“ odpověděli „*uspořádání na zemi*“, „*uspořádání samostatných lavic*“ a „*uspořádání ve skupinách po cca 4 s pravidelnými kompletními měsíčními obměnami míst všech členů skupiny*“.

6.5 Hodnocení žáků

Otázka č. 13: Určete, jak často jste se setkal/a s uvedenými formami hodnocení pro podporu komunikace mezi učitelem a žáky?

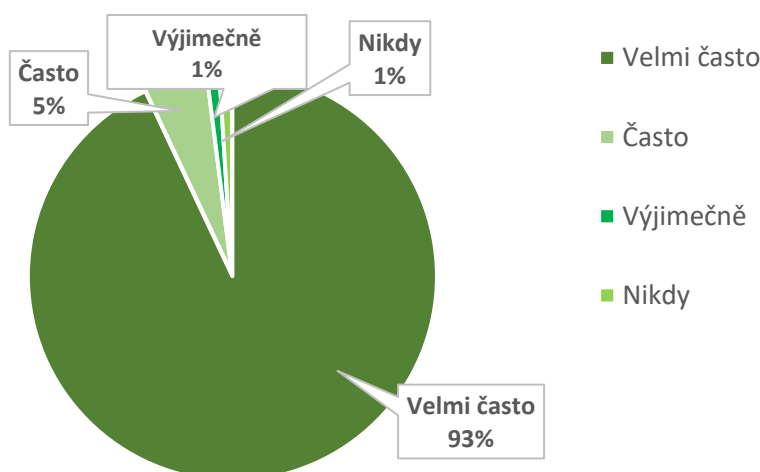
Klasifikace

H₀ = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání klasifikace na praxích, je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání klasifikace na praxích, je rozdílná.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	93
Často	5
Výjimečně	1
Nikdy	1

Tabulka 26: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 13



Graf 24: Relativní četnost odpovědí k položce č. 13

Na základě našich zkušeností z praxí, a především na základě odborné literatury (viz kapitola 2.3 – Hodnocení žáků učitelem) jsme očekávali, že se studenti s touto formou hodnocení setkali nejčastěji.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 247,04$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, neodmítáme alternativní hypotézu. Z toho vyplývá, že četnost studentů, hodnotících četnost užívání klasifikace na praxích, je rozdílná.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož 93 % studentů odpovědělo, že se s touto formou hodnocení na praxích setkala „velmi často“ a 5 % uvedlo odpověď „často“. Pouze 1 % studentů uvedlo odpověď „výjimečně“ a 1 % studentů odpovědělo „nikdy“. Tato forma hodnocení se na praxích studentů objevila nejčastěji, čímž se potvrdilo, že v praxi se opravdu nejvíce využívá forma hodnocení klasifikace.

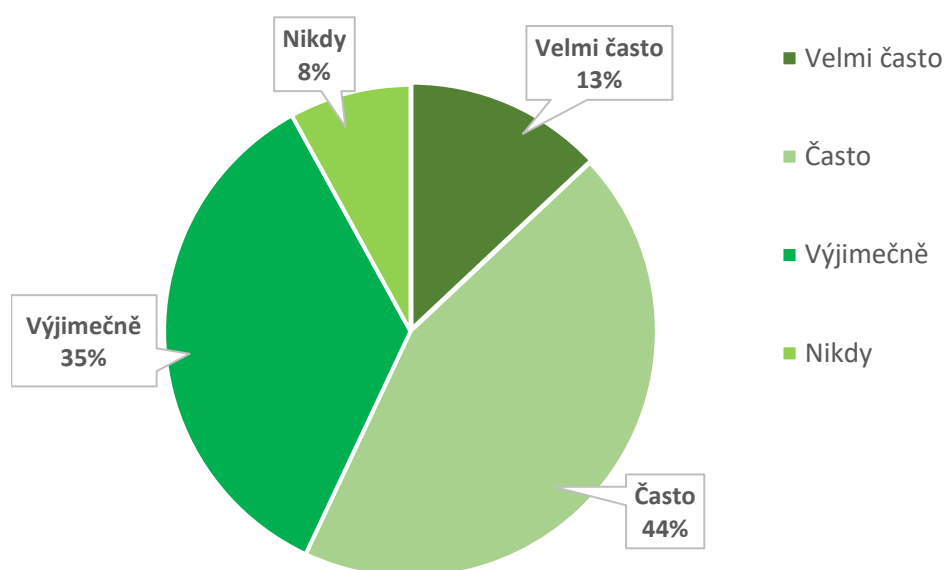
Slovní hodnocení

H_0 = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání slovního hodnocení na praxích, je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání slovního hodnocení na praxích, je rozdílná.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	13
Často	44
Výjimečně	35
Nikdy	8

Tabulka 27: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 13



Graf 25: Relativní četnost odpovědí k položce č. 13

Na základě našich zkušeností z praxí, a především na základě odborné literatury (viz kapitola 2.3 – Hodnocení žáků učitelem) jsme očekávali, že se studenti s touto formou hodnocení setkali často, ale méně často než s hodnocením formou klasifikace.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 35,76$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, hodnotících četnost užívání slovního hodnocení na praxích, je rozdílná.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož **13 %** studentů odpovědělo, že se s touto formou hodnocení na praxích setkala „**velmi často**“ a **44 %** uvedlo odpověď „**často**“. Odpověď „**výjimečně**“ uvedlo **35 %** studentů a **8 %** studentů odpovědělo „**nikdy**“. Tato forma hodnocení se na praxích studentů objevila méně často než forma klasifikace, ale slovní hodnocení má i přes to, vysoké zastoupení ve výuce.

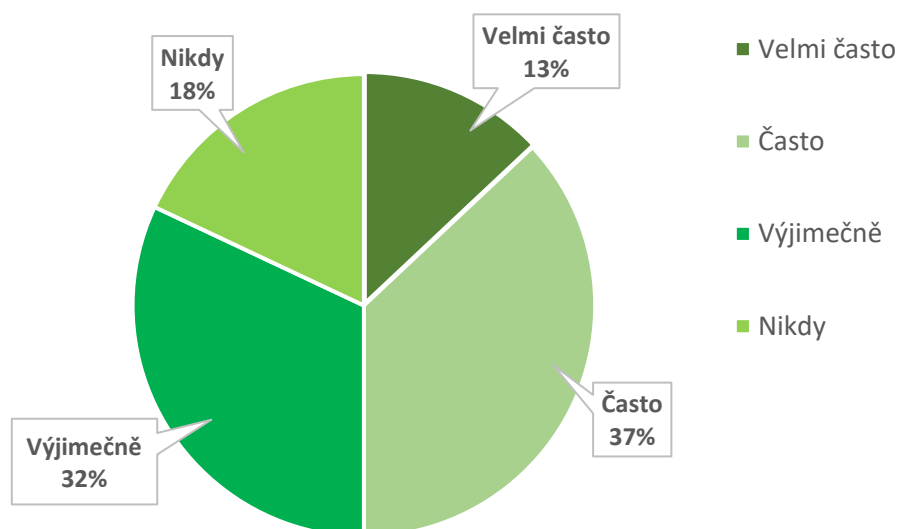
Kombinace slovního hodnocení a klasifikace

H₀ = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání kombinace slovního hodnocení a klasifikace na praxích, je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání kombinace slovního hodnocení a klasifikace na praxích, je rozdílná.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	13
Často	37
Výjimečně	32
Nikdy	18

Tabulka 28: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 13



Graf 26: Relativní četnost odpovědí k položce č. 13

Na základě našich zkušeností z praxí, a především na základě odborné literatury (viz kapitola 2.3 – Hodnocení žáků učitelem) jsme očekávali, že se studenti s touto formou setkali, ale méně často než s hodnocením formou klasifikace.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 15,44$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, hodnotících četnost užívání kombinace slovního hodnocení a klasifikace na praxích je rozdílná.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož **13 %** studentů odpovědělo, že se s touto formou hodnocení na praxích setkalo „**velmi často**“ a **37 %** uvedlo odpověď „**často**“. Odpověď „**výjimečně**“ uvedlo **32 %** studentů a **18 %** studentů odpovědělo „**nikdy**“. Tato forma hodnocení se na praxích studentů objevila méně často než forma klasifikace.

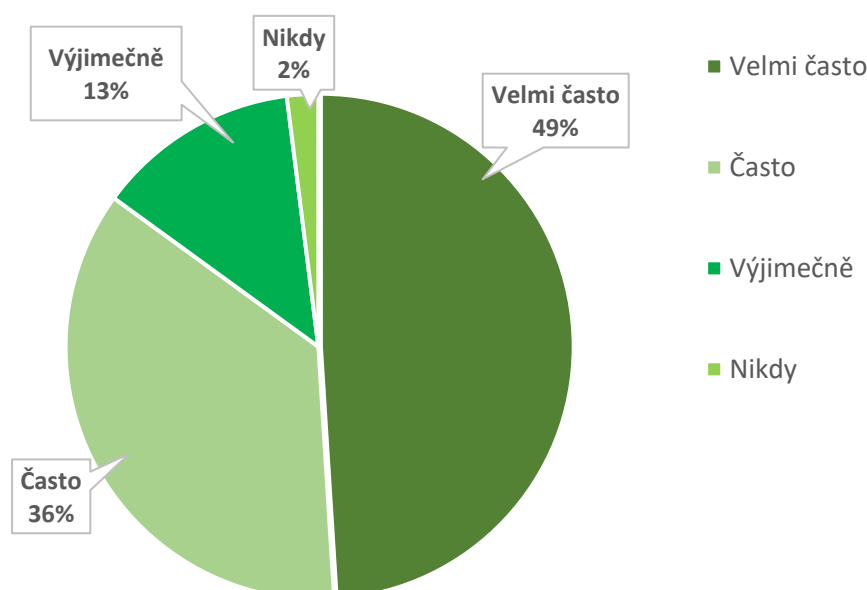
Obrázky/ razítka/samolepky

H₀ = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání obrázků/razítek/samolepek na praxích, je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání obrázků/razítek/samolepek na praxích, je rozdílná.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	49
Často	36
Výjimečně	13
Nikdy	2

Tabulka 29: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 13



Graf 27: Relativní četnost odpovědí k položce č. 13

Na základě našich zkušeností z praxí jsme očekávali, že se studenti s touto formou hodnocení setkali velmi často.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2=54,8$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) =11,341$ neodmítáme alternativní hypotézu. Z toho vyplývá, že četnost studentů, hodnotících četnost užívání obrázků/razítek/samolepek na praxích, je rozdílná.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož 49 % studentů odpovědělo, že se s touto formou hodnocení na praxích setkala „velmi často“ a 36 % uvedlo odpověď „často“. Odpověď „výjimečně“ uvedlo 13 % studentů a 2 % studentů odpovědělo „nikdy“. Tato forma hodnocení se na praxích studentů objevila velmi často. Jedná se o formu hodnocení, která je alternativní a doplňuje tak ostatní formy hodnocení.

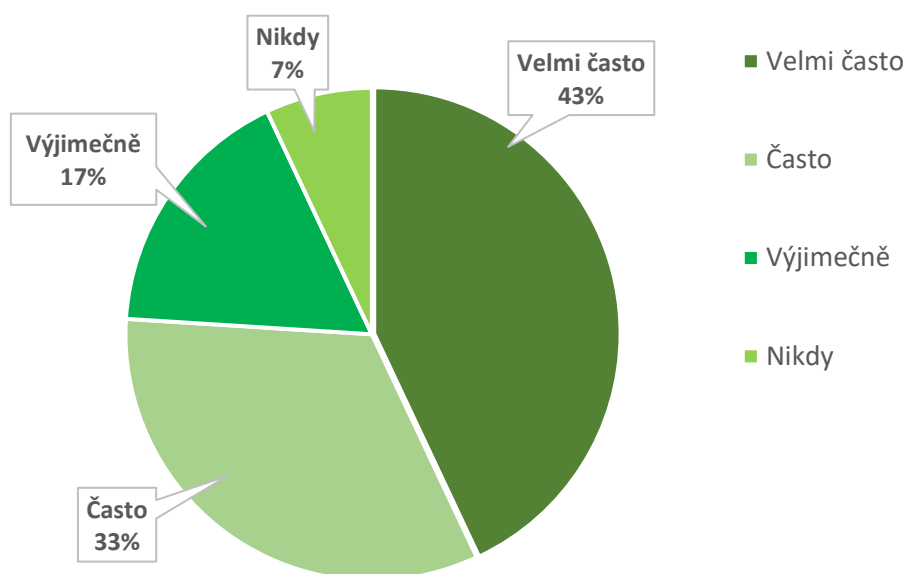
Gesta/mimika

H_0 = Četnost studentů, hodnotící četnost užívání gest a mimiky na praxích, je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotící četnost užívání gest a mimiky na praxích, je rozdílná.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	43
Často	33
Výjimečně	17
Nikdy	7

Tabulka 30: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 13



Graf 28: Relativní četnost odpovědí k položce č. 13

Na základě našich zkušeností z praxí jsme očekávali, že se studenti s touto formou hodnocení setkali velmi často.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 31,04$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, hodnotících četnost užívání gest a mimiky na praxích, je rozdílná.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož **43 %** studentů odpovědělo, že se s touto formou hodnocení na praxích setkalo „**velmi často**“ a **33 %** uvedlo odpověď „**často**“. Odpověď „**výjimečně**“ uvedlo **17 %** a **7 %** studentů odpovědělo „**nikdy**“. Tato forma hodnocení se na praxích studentů objevila velmi často a často. Jedná se o doplňující verbální hodnocení, které je prováděno gesty či mimikou.

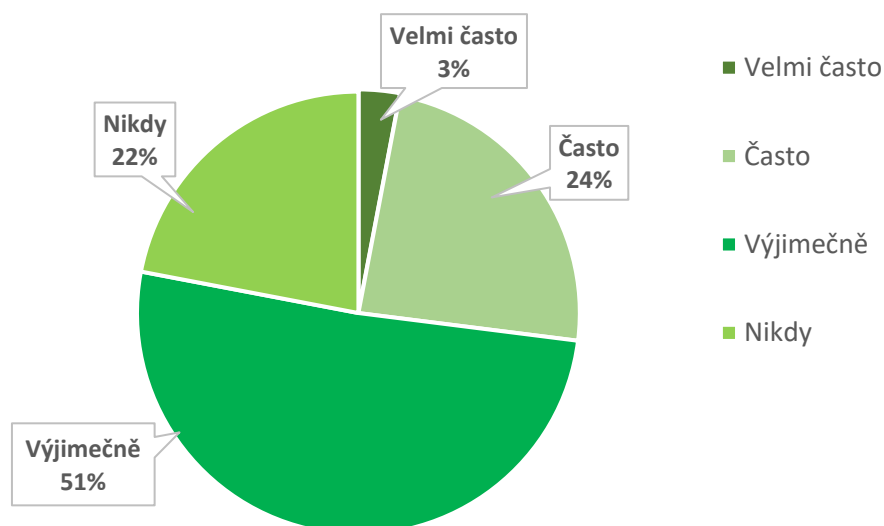
Hodnocení žáků navzájem

H_0 = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání hodnocení žáků navzájem na praxích, je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotících četnost užívání hodnocení žáků navzájem na praxích, je rozdílná.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	3
Často	24
Výjimečně	51
Nikdy	22

Tabulka 31: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 13



Graf 29: Relativní četnost odpovědí k položce č. 13

Na základě našich zkušeností z praxí, a především na základě odborné literatury (viz kapitola 2.3 – Hodnocení žáků navzájem), kde jsou vymezena pozitiva využívání hodnocení žáků navzájem, jsme očekávali, že se studenti s touto formou hodnocení setkali často.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 46,8$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, hodnotících četnost užívání hodnocení žáků navzájem na praxích je rozdílná.

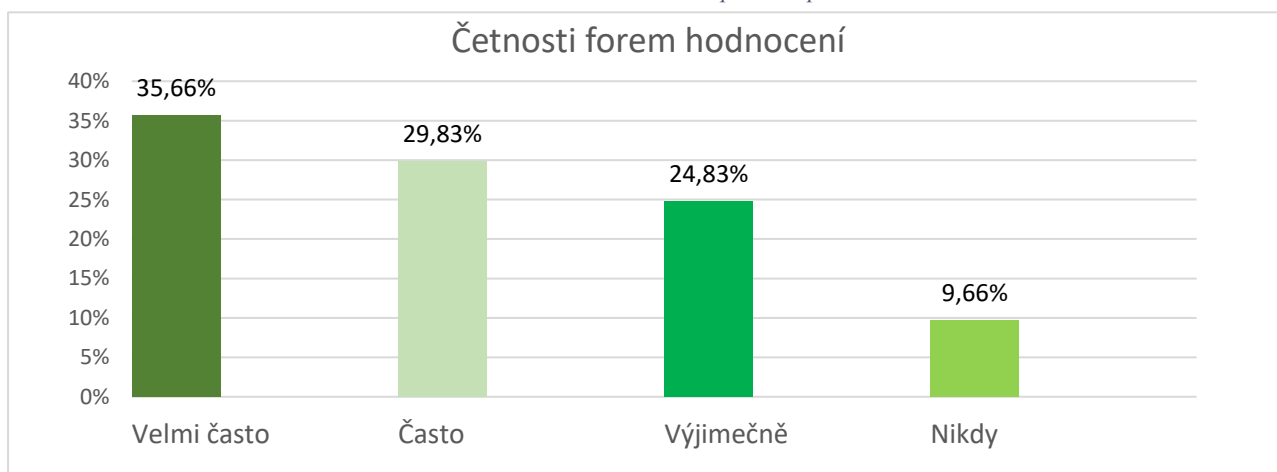
Tímto se naše očekávání nepotvrdilo, jelikož **51 %** studentů uvedlo odpověď „výjimečně“ a **22 %** studentů odpovědělo „nikdy“. Pouhá **3 %** studentů odpověděla, že se s touto formou hodnocení na praxích setkali „velmi často“, a **24 %** uvedlo odpověď „často“. Tato forma hodnocení se v praxích studentů objevovala výjimečně nebo vůbec.

Souhrnný přehled četností výskytu jednotlivých forem hodnocení na praxích

V položce č. 13 jsme zjišťovali, jak často se studenti setkávali na praxích s jednotlivými formami hodnocení. Zde je souhrnný přehled, ve kterém můžeme vidět absolutní četnost i relativní četnost odpovědí studentů. Položka č. 13 se skládala celkem ze šesti forem hodnocení žáků. Každá forma hodnocení byla statisticky ověřena zvlášť. Z tabulky absolutních četností vyplývá, že se studenti s formami hodnocení setkali velmi často nebo často, jelikož **214** studentů odpovědělo „**velmi často**“ a **179** studentů odpovědělo „**často**“.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	214
Často	179
Výjimečně	149
Nikdy	58

Tabulka 32: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 13



Graf 30: Souhrnný graf četností odpovědí k položce č. 13

Z grafu vyplývá, že se studenti s jednotlivými formami hodnocení setkávali ve **35,66 % velmi často**, v **29,83 % často**, ve **24,83 % výjimečně** a v pouhých **9,66 %** se s formami hodnocení nesetkali **nikdy**.

Na základě teoretické části se nám potvrdilo, že nejčastěji využívanou formou hodnocení je forma klasifikace (známky). Naopak nejméně užívanou formou hodnocení se nám ukázala forma hodnocení žáků navzájem, i když tato forma hodnocení je pro žáky důležitá právě z důvodu rozvoje komunikačních dovedností, přijímání názorů a zpětné vazby vrstevníků, kdy se žáci učí hodnotit nejen sami sebe, ale i své vrstevníky. Lze tedy říct, že v praxi, tedy při klasické výuce se opravdu nejvíce používá nejběžnější forma hodnocení pomocí klasifikace, která je doplněna slovním hodnocením a alternativními formami hodnocení (obrázky, smajlíci, razítka, gesta, mimika) a také kombinace klasifikace a slovního hodnocení.

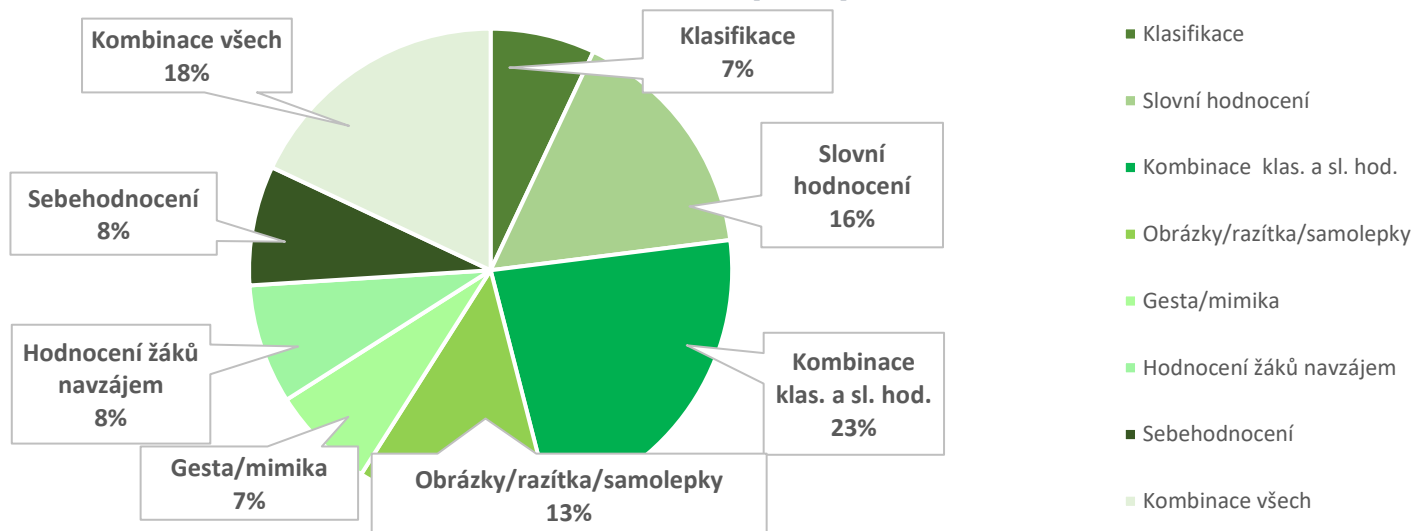
Otázka č. 14: **Jaký typ hodnocení byste rád/a využíval/a ve své vlastní praxi pro podporu komunikace mezi učitelem a žákem a proč?**

H_0 = Četnost studentů, přiklánějících se k určité formě hodnocení ve vlastní praxi, jsou stejná.

H_A = Četnost studentů, přiklánějících se k určité formě hodnocení ve vlastní praxi, se liší.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Klasifikace	12
Slovní hodnocení	26
Kombinace klasifikace a slovního hodnocení	38
Obrázky/samolepky/razítka	21
Gesta/mimika	11
Hodnocení žáků navzájem	13
Sebehodnocení	13
Kombinace všech	29

Tabulka 33: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 14



Graf 31: Relativní četnost odpovědí k položce č. 13

Předpokládali jsme, že studenti budou chtít využívat kombinaci všech zmíněných forem hodnocení. Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 33,56$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(7) = 18,475$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, přiklánějících se k určité formě hodnocení ve vlastní praxi, se liší.

Tímto se naše předpoklady nepotvrdily, jelikož odpověď „*kombinace všech*“ se umístila na 2. nejčastější pozici. U studentů převažovaly formy kombinace klasifikace a slovního hodnocení ve **23 %** odpovědí (38 studentů). Vybrali jsme odůvodnění, proč by studenti zvolili právě tuto formu: „*Kombinace slovního hodnocení a klasifikace. Žáci by měli vědět nejen výslednou známku, ale také v čem se posunuli a na čem je třeba zapracovat*“.

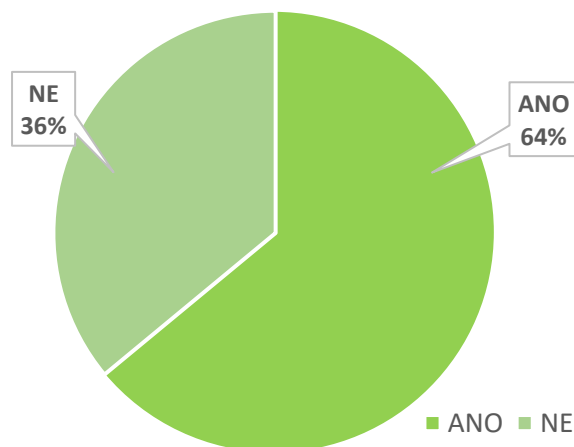
Otázka č. 15: **Setkal/a jste se s rozvojem komunikačních dovedností formou sebehodnocení žáka ve výuce?**

H_0 = Četnost studentů, kteří se setkali se sebehodnocením na praxi je stejná jako četnost studentů, kteří se neseťkali se sebehodnocením na praxi.

H_A = Četnost studentů, kteří se setkali se sebehodnocením na praxi je rozdílná od četnosti studentů, kteří se neseťkali se sebehodnocením na praxi.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Ano	64
Ne	36

Tabulka 34: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 15



Graf 32: Relativní četnost odpovědí k položce č. 15

Na základě našich praxí ve školách, a především na základě odborné literatury (viz kapitola 2.3 – Sebehodnocení žáků), jsme očekávali vysoké procentuální zastoupení kladných odpovědí, jelikož sebehodnocením se žáci učí hodnotit svou práci, své pokroky – tedy rozvíjí své komunikační dovednosti.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 7,84$ je **větší než** hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, kteří se setkali se sebehodnocením na praxi je rozdílná od četnosti studentů, kteří se neseťkali se sebehodnocením na praxi.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož **64 %** studentů odpovědělo „*ano*“ a **36 %** odpovědělo „*ne*“. Součástí položky byl i prostor na odpovědi, kde studenti mohli zapsat, jakou formou sebehodnocení probíhalo. Nejčastěji se objevovaly odpovědi: „pomocí smajlíků, gest, zvednutý počet prstů jako známky ve škole, slovní zhodnocení, rozhovor, sebehodnotící listy, semafor“. Vybrali jsme zajímavé odpovědi: „*Každý žák vyplňoval na konci měsíce svůj hodnotící list. Tyto listy se schovávaly do portfolia. Žáci se v listu ohodnotili, následně je ohodnotila a napsala vzkaz sama učitelka*“. „*Každý týden v komunitním kruhu žák hodnotil svou práci, progres atd.*“. „*Jednou žáci každý měsíc vyplňovali list, kde paní učitelka vypsala jednotlivé učivo a žáci formou smajlíků hodnotili, jak jim to jde. (2. třída)*“.

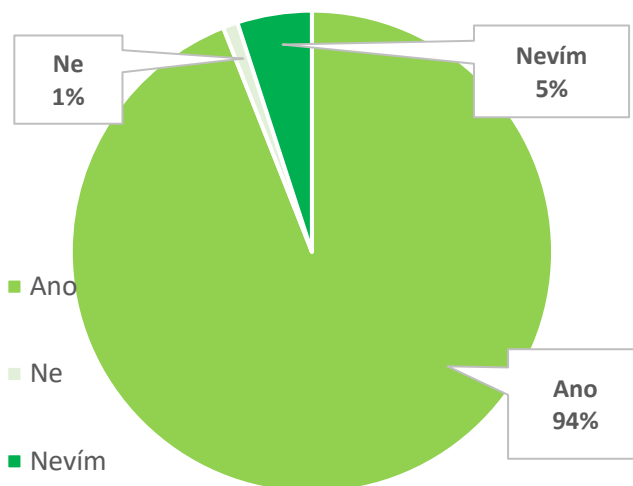
Otázka č. 16: **Chtěl/a byste v budoucnu vést žáky v rámci rozvoje komunikace k sebehodnocení?**

H_0 = Četnost studentů, kteří by chtěli využívat sebehodnocení ve své vlastní praxi je stejná jako četnost studentů, kteří sebehodnocení nechtějí ve své vlastní praxi využívat.

H_A = Četnost studentů, kteří by chtěli využívat sebehodnocení ve své vlastní praxi je rozdílná od četnosti studentů, kteří sebehodnocení nechtějí ve své vlastní praxi využívat.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Ano	94
Ne	1
Nevím	5

Tabulka 35: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 16



Graf 33: Relativní četnost odpovědí k položce č. 16

Na základě odborné literatury (viz kapitola 2.3 – Sebehodnocení žáků) a kladných vlastností sebehodnotících technik jsme předpokládali, že studenti by rádi v budoucnu ve své vlastní praxi sebehodnocení sami využívali.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 165,86$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(2) = 9,210$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, kteří by chtěli využívat sebehodnocení ve své vlastní praxi je rozdílná od četnosti studentů, kteří sebehodnocení nechtějí ve své vlastní praxi využívat.

Naše předpoklady se potvrdily, jelikož **94 %** studentů odpovědělo „*ano*“, **5 %** studentů odpovědělo „*nevím*“ a pouze **1 %** odpovědělo „*ne*“. Součástí položky byl i prostor na volné odpovědi, kde mohli studenti psát, jakým způsobem by sebehodnocení chtěli využívat, nebo naopak proč by jej využívat nechtěli. V odpovědích například zaznělo: „*Určitě by bylo vhodné začít po malých krůčcích, tudíž v 1. období hodnotit sám sebe formou např. smajlíků a korigovat děti při vzájemném hodnocení.*“ Dále zaznělo: „*Sebehodnocením bych u žáka chtěla zjistit, jak vnímá sám sebe ve vzdělávacím procesu. Chtěla bych, aby žáci dokázali formulovat, co se naučili. Aby dokázali ohodnotit jejich práci a spolupráci a také aby ohodnotili jejich chování a snahu.*“

6.6 Aktivity pro rozvoj komunikačních dovedností žáků

Otázka č. 17: Které z uvedených aktivit se Vám jeví zajímavé pro rozvoj komunikačních dovedností žáků a proč?

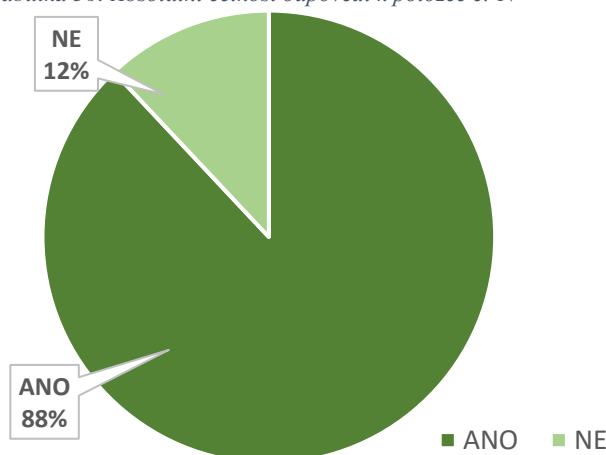
Komunitní kruh:

H_0 = Četnost studentů, kteří považují komunitní kruh za zajímavý pro rozvoj komunikačních dovedností, je stejná jako četnost studentů, kteří nepovažují komunitní kruh za zajímavý.

H_A = Četnost studentů, kteří považují komunitní kruh za zajímavý pro rozvoj komunikačních dovedností, je rozdílná od četnosti studentů, kteří nepovažují komunitní kruh za zajímavý.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Ano	88
Ne	12

Tabulka 36: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 17



Graf 34: Relativní četnost odpovědí k položce č. 17

Na základě našich praxí ve školách, zkušenostech, a především na základě odborné literatury (viz kapitola 4.3 – Metody výuky), jsme očekávali vysoké procentuální zastoupení kladných odpovědí, jelikož komunitní kruh podporuje utváření klimatu třídy a podporuje komunikační dovednosti žáků.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 57,76$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, kteří považují komunitní kruh za zajímavý pro rozvoj komunikačních dovedností, je rozdílná od četnosti studentů, kteří nepovažují komunitní kruh za zajímavý.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož **88 %** studentů odpovědělo „*ano*“ a **12 %** odpovědělo „*ne*“.

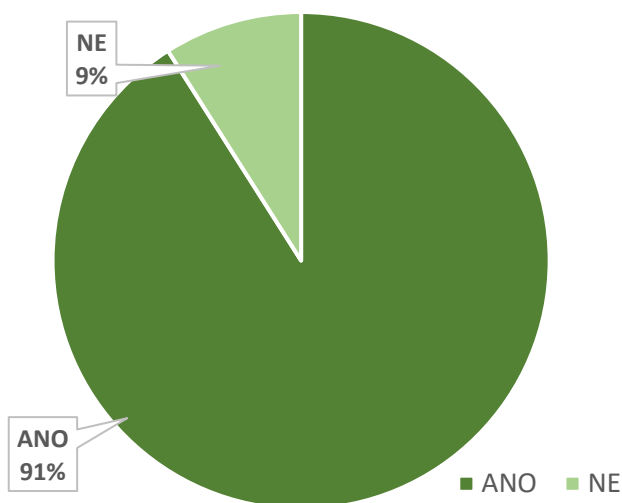
Didaktická hra:

H_0 = Četnost studentů, kteří považují didaktickou hru za zajímavou pro rozvoj komunikačních dovedností, je stejná jako četnost studentů, kteří nepovažují didaktickou hru za zajímavou.

H_A = Četnost studentů, kteří považují didaktickou hru za zajímavou pro rozvoj komunikačních dovedností, je rozdílná od četnosti studentů, kteří nepovažují didaktickou hru za zajímavou.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Ano	91
Ne	9

Tabulka 37: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 17



Graf 35: Relativní četnost odpovědí k položce č. 17

Na základě našich praxí ve školách, zkušenostech, a především na základě odborné literatury (viz kapitola 2.3 – Metody podporující klima třídy a vztahy mezi žáky), jsme očekávali vysoké procentuální zastoupení kladných odpovědí, jelikož hra / didaktická hra podporuje spolupráci mezi žáky navzájem, tudíž i podporuje rozvoj komunikačních dovedností žáků.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 67,24$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, kteří považují didaktickou hru za zajímavou pro rozvoj komunikačních dovedností, je rozdílná od četnosti studentů, kteří nepovažují didaktickou hru za zajímavou.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož **91 %** studentů odpovědělo „*ano*“ a **9 %** odpovědělo „*ne*“.

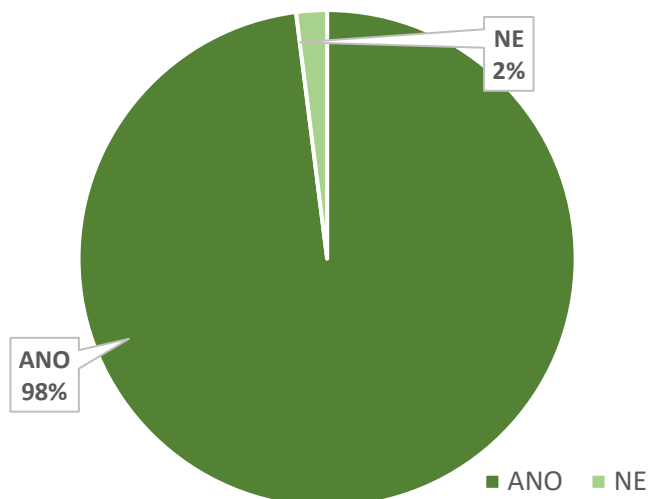
Projekty:

H_0 = Četnost studentů, kteří považují projekty za zajímavé pro rozvoj komunikačních dovedností je stejná jako četnost studentů, kteří nepovažují projekty za zajímavé.

H_A = Četnost studentů, kteří považují projekty za zajímavé pro rozvoj komunikačních dovedností je rozdílná od četnosti studentů, kteří nepovažují projekty za zajímavé.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Ano	98
Ne	2

Tabulka 38: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 17



Graf 36: Relativní četnost odpovědí k položce č. 17

Na základě našich praxí ve školách, zkušenostech, a především na základě odborné literatury (viz kapitola 4.1 – Organizační formy práce – charakteristika vybraných forem), jsme očekávali vysoké procentuální zastoupení kladných odpovědí, jelikož projektová výuka / projekty podporují rozvoj komunikace a učí spolupráci mezi žáky.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 92,16$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, kteří považují projekty za zajímavé pro rozvoj komunikačních dovedností je rozdílná od četnosti studentů, kteří nepovažují projekty za zajímavé.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož **98 %** studentů odpovědělo „*ano*“ a pouhé **2 %** studentů odpovědělo „*ne*“.

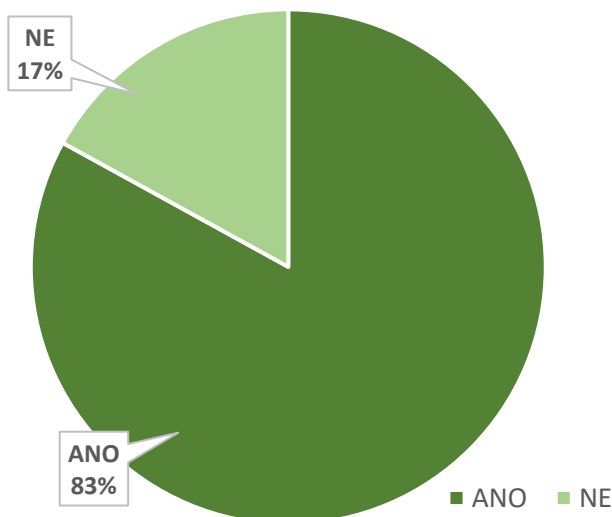
Dramatizace:

H_0 = Četnost studentů, kteří považují dramatizaci za zajímavou pro rozvoj komunikačních dovedností, je stejná jako četnost studentů, kteří nepovažují dramatizaci za zajímavou.

H_A = Četnost studentů, kteří považují dramatizaci za zajímavou pro rozvoj komunikačních dovedností, je rozdílná od četnosti studentů, kteří nepovažují dramatizaci za zajímavou.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Ano	83
Ne	17

Tabulka 39: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 17



Graf 37: Relativní četnost odpovědí k položce č. 17

Na základě našich praxí ve školách, zkušenostech, a především na základě odborné literatury (viz kapitola 4.3 – Metody výuky), jsme očekávali vysoké procentuální zastoupení kladných odpovědí, jelikož dramatická výchova / dramatizace podporuje rozvoj komunikačních kompetencí žáků.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 43,56$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$, neodmítáme alternativní hypotézu. Z toho vyplývá, že četnost studentů, kteří považují dramatizaci za zajímavou pro rozvoj komunikačních dovedností, je rozdílná od četnosti studentů, kteří nepovažují dramatizaci za zajímavou.

Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož 83 % studentů odpovědělo „ano“ a 17 % studentů odpovědělo „ne“.

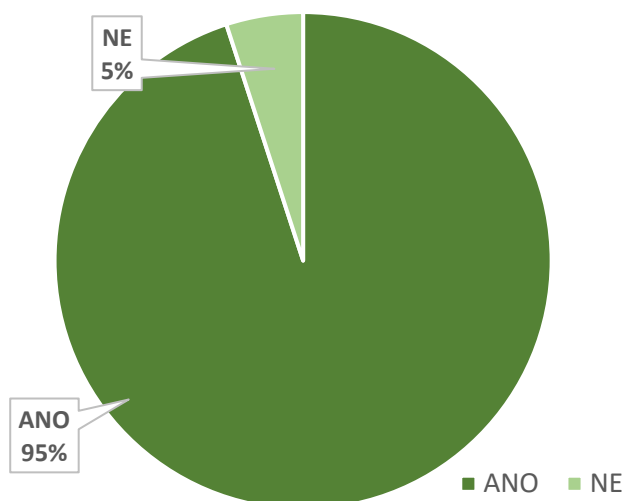
Třídní výlet:

H_0 = Četnost studentů, kteří považují třídní výlet za zajímavý pro rozvoj komunikačních dovedností, je stejná jako četnost studentů, kteří nepovažují třídní výlet za zajímavý.

H_A = Četnost studentů, kteří považují třídní výlet za zajímavý pro rozvoj komunikačních dovedností, je rozdílná od četnosti studentů, kteří nepovažují třídní výlet za zajímavý.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Ano	95
Ne	5

Tabulka 40: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 17



Graf 38: Relativní četnost odpovědí k položce č. 17

Na základě našich praxí ve školách a zkušenostech jsme očekávali vysoké procentuální zastoupení kladných odpovědí, jelikož třídní výlet podporuje vztahy mezi žáky navzájem, tudíž i podporuje rozvoj komunikačních dovedností žáků.

Na základě testu dobré shody chí-kvadrát, kdy hodnota testového kritéria $\chi^2 = 81$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,01(1)} = 6,635$, **neodmítáme alternativní hypotézu**. Z toho vyplývá, že četnost studentů, kteří považují třídní výlet za zajímavý pro rozvoj komunikačních dovedností, je rozdílná od četnosti studentů, kteří nepovažují třídní výlet za zajímavý.

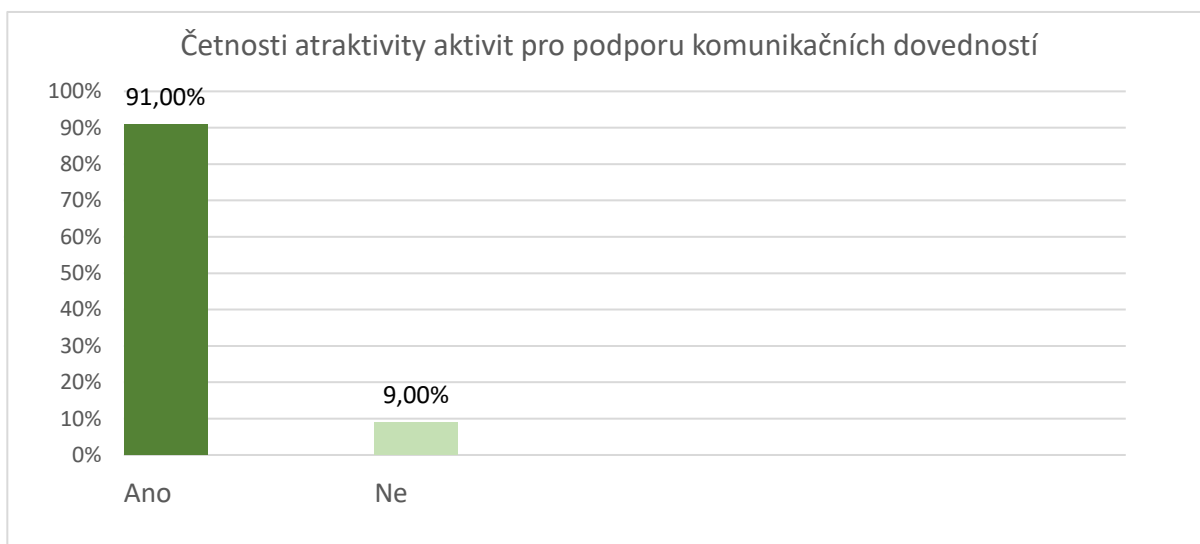
Tímto se naše očekávání potvrdilo, jelikož **95 %** studentů odpovědělo „*ano*“ a pouhých **5 %** studentů odpovědělo „*ne*“.

Souhrnný přehled četností zajímavosti jednotlivých aktivit pro podporu komunikačních dovedností

V položce č. 17 jsme zjišťovali, zda se zdají studentům jednotlivé aktivity zajímavé pro podporu rozvoje komunikačních dovedností. Zde je souhrnný přehled, ve kterém můžeme vidět absolutní četnost i relativní četnost odpovědí studentů. Položka č. 17 se skládala celkem z 5 aktivit. Každá aktivita byla statisticky ověřena zvlášť. Z tabulky absolutních četností vyplývá, že studenti ve velké většině považují aktivity za zajímavé pro podporu komunikačních dovedností žáků.

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Ano	455
Ne	45

Tabulka 41: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 17



Graf 39: Souhrnný graf odpovědí k položce č. 17

Z grafu vyplývá, že **91 %** studentů uvedlo jednotlivé aktivity jako zajímavé pro podporu rozvoje komunikačních dovedností žáků. Pouze **9 %** studentům se aktivity nezdály zajímavé pro podporu rozvoje komunikačních dovedností žáků.

Na základě teoretické části se nám potvrdilo, že všechny jednotlivé aktivity jsou podpůrnými aktivitami pro rozvoj komunikačních dovedností žáků. V kolonce „jiné“ studenti uvedli aktivity pro rozvoj komunikačních dovedností, jako jsou: „kulturní zajímavosti“, „skupinové práce“ nebo „mluvení beze slov, mimika, gestikulace“.

6.7 Shrnutí výzkumného šetření a diskuse

Tématem diplomové práce je komunikace mezi učitelem a žákem jako podpora vzdělávání, učení a spolupráce. Ve výzkumné části jsme se pomocí metody dotazníkového šetření zaměřili na oblasti komunikačních pravidel, komunikačních struktur, organizačních forem, metod a uspořádání učeben, forem hodnocení a aktivit podporující komunikační dovednosti žáků z pohledu budoucích učitelů 1. stupně základních škol, tedy z pohledu studentů oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol. Hlavním cílem bylo ***zjistit a popsat, jaký přístup mají budoucí učitelé ke komunikaci mezi učitelem a žáky na 1. stupni základních škol a jaké zkušenosti mají studenti s komunikací mezi učiteli a žáky ze studijních praxí.***

Dle analýzy jednotlivých položek dotazníkového šetření byly vyhodnoceny výzkumné otázky a obsahové hypotézy.

1. Výzkumná otázka: „S jakými komunikačními pravidly se student setkal na praxi a jak k pravidlům přistupuje v rámci své budoucí role učitele?“

Komunikační pravidla, jak jsme již zmínili v teoretické části této diplomové práce, ovlivňují průběh pedagogické komunikace, jsou důležitá pro rozvoj dobrých třídních vztahů a jsou důležitá pro nastolení maximálního spolupracujícího chování. V rámci této výzkumné otázky jsme se snažili zjistit a popsat, přístup studenta ke komunikačním pravidlům a popsat jeho zkušenosti z praxe. Na tuto výzkumnou otázku si můžeme odpovědět prostřednictvím položek č. 1, 2 a 3. Z analýzy položky č. 1 nám vyplynulo, že se studenti v 75 % s komunikačními pravidly setkali, a to velmi často nebo často. Nejčastěji se setkali s pravidlem „*pokud chci něco říct, přihlásím se*“. Ve druhé položce jsme zjistili, že 99 % studentů považuje komunikační pravidla ve třídě za podporu učení a vzdělávání. Pouze 1 % studentů uvedlo v odpovědi „ne“, avšak již v položce č. 3 odpovědělo 100 % studentů, že plánují využívat v budoucnu ve své vlastní praxi komunikační pravidla ve třídě v rámci podpory komunikačních dovedností a podpory třídních vztahů.

V závěru této výzkumné otázky lze říct, že studenti se v praxi setkali s většinou komunikačních pravidel a sami k nim přistupují pozitivně, považují je za podpůrný prostředek pro rozvoj komunikačních dovedností a sami je plánují v budoucnu využívat.

H1: „Jestliže se většina studentů setkala s většinou komunikačních pravidel, pak přistupuje pozitivně k jejich budoucímu využívání.“ (většina =více než 50 %)

Tato hypotéza byla stanovena na základě teoretické části, kdy víme, že komunikační pravidla jsou nedílnou částí třídy. Proto jsme předpokládali, že se většina (více než 50 % studentů) setkala s komunikačními pravidly. Jelikož z teoretické části víme, jaké jsou výhody pravidel, pak jsme předpokládali, že je budou chtít sami studenti i využívat v budoucí praxi. K této hypotéze se vázaly položky č. 1 a 3. Jak už jsme uvedli výše, z těchto položek nám vyplynulo, že se opravdu většina studentů setkala s většinou komunikačních pravidel v praxi (celkově 75 % studentů uvedlo, že se s pravidlem setkali často nebo velmi často). Co se týče přístupu, studenti ve 100 % uváděli, že by komunikační pravidla chtěli zařadit do své budoucí praxe. Z této obsahové hypotézy tedy vyplývá, že pokud se většina studentů opravdu setkala s většinou komunikačních pravidel, pak k nim sama přistupuje pozitivně i v rámci své budoucí praxe. Tímto se naše hypotéza potvrdila.

2. Výzkumná otázka: „Setkal se student častěji na své praxi s jednosměrnou komunikací nebo s komunikací obousměrnou a k jaké komunikaci se přiklání jako budoucí učitel?“

Jak jsme již zmínili v teoretické části, komunikace se dělí do tří komunikačních struktur a v pedagogické praxi by mělo docházet k vyváženosti struktury jednosměrné a obousměrné, neměla by převážet jednosměrná komunikace. Na tuto problematiku jsme stanovili výzkumnou otázku, která zjišťuje, s kterou strukturou se student na praxi setkal častěji a jak se k těmto strukturám staví do budoucna v rámci své vlastní praxe. Na tuto výzkumnou otázku si můžeme odpovědět prostřednictvím položek č. 4 a 5. Z analýzy položky č. 4 nám vyplynulo, že se studenti na praxi v 51 % setkali běžněji s komunikační strukturou jednosměrnou a ve 49 % se setkali běžněji s komunikační strukturou obousměrnou. V položce č. 5 jsme zjišťovali, k jaké struktuře se studenti přiklání do budoucna ve vlastní praxi. Z analýzy dat jsme zjistili, že 87 % se přiklání k obousměrné komunikaci, 10 % se přiklání ke kombinaci jednosměrné a obousměrné komunikační struktury a pouhé 3 % uvedly komunikaci jednosměrnou. V závěru této výzkumné otázky lze říct, že se studenti na praxi setkali běžněji s komunikační strukturou jednosměrnou, avšak rozdíl byl nepatrný, z čehož vyplývá, že v praxi se učitelé snaží využívat kombinaci a vyváženost obou těchto struktur. Jako budoucí učitelé se však ve většině odpovědí přiklání ke struktuře obousměrné. K těmto

odpovědím mohla vést nedostatečná praxe v terénu školství, tudíž mohly vzniknout tyto představy a přístupy studentů. V budoucnu se však může přístup respondentů změnit.

H2: „Jestliže se většina studentů setkala na praxi s jednosměrnou komunikací, pak ji v praxi chce využívat v kombinaci s obousměrnou komunikací, anebo vůbec.“ (většina = více než 50 % studentů)

Tato hypotéza byla stanovena na základě teoretické části, kdy víme, že v praxi by se učitelé měli snažit o vyváženost obou komunikačních struktur a neměla by převažovat jednosměrná komunikace. Na základě našich zkušeností jsme předpokládali, že pokud se studenti na praxích setkali běžněji s jednosměrnou komunikací, pak ji budou chtít využívat v praxi v kombinaci s obousměrnou komunikací, anebo vůbec. K této hypotéze se vázaly položky č. 4 a 5. Jak už jsme uvedli výše, z těchto položek nám vyplynulo, že se většina studentů (51 %) setkala s jednosměrnou komunikací a 49 % se setkala běžněji s komunikací oboustrannou. Ve své praxi by však studenti chtěli v 87 % využívat komunikaci oboustrannou, nebo v 10 % struktury komunikace kombinovat. Samostatnou jednosměrnou komunikaci by zvolily pouhá 3 % studentů. Z této obsahové hypotézy tedy vyplývá, že pokud se většina studentů setkala běžněji s jednosměrnou komunikací, pak ji v praxi chce využívat v kombinaci s obousměrnou komunikací, anebo vůbec. Tímto se naše hypotéza potvrdila.

3. Výzkumná otázka: „S jakými organizačními formami podporující rozvoj komunikace u žáků se student setkal na praxi a jak přistupuje ke skupinovým pracím?“

V teoretické části diplomové práce jsme již zmínili, že v českém školství převažuje hromadná organizační forma práce. Na tuto oblast jsme stanovili výzkumnou otázku, která se snaží odpovědět na to, s jakými organizačními formami se setkali studenti v praxi nejčastěji a jaký přístup mají ke skupinovým pracím. Na tuto výzkumnou otázku si můžeme odpovědět prostřednictvím položek č. 6 a 7. Z analýzy položky č. 6 nám vyplynulo, že se studenti na praxi v 38,8 % setkali nejčastěji s hromadnou organizační formou práce. Ve 28,3 % se studenti setkali se skupinovou prací, v 17,2 % se setkali s individuální formou práce a v 15,7 % se setkali s individualizovanou formou práce. V položce č. 7 jsme zjišťovali, jak studenti přistupují k zařazení skupinové práce do výuky. V 99 % studenti uvedli, že by skupinovou práci v rámci rozvoje komunikačních dovedností a spolupráce žáků do výuky zařadili. Pouhé 1 % studentů uvedlo, že skupinovou práci neplánuje využívat.

V závěru této výzkumné otázky lze říct, že v praxi českého školství opravdu převažuje hromadná forma, kterou označujeme jako nejběžnější formu práce. Rovněž lze říct, že studenti přistupují ke skupinovým pracím pozitivně a plánují je v budoucnu ve své vlastní praxi využívat. Tento přístup může plynout z pozitivních stránek této formy práce, které studenti mohli pozorovat v praxi.

H3: *Pokud se studenti setkali na praxi nejčastěji s formou hromadné výuky, bude student přistupovat ke skupinovým pracím pozitivně v rámci podpory rozvoje komunikačních dovedností.*

Tato hypotéza byla stanovena na základě teoretické části, kdy známe jednotlivé organizační formy práce a víme, že v českém školství je nejčastěji užívanou formou práce forma hromadná. Předpokládali jsme, že se také s touto formou studenti na praxích setkali nejčastěji, avšak ke skupinovým pracím budou z hlediska podpory rozvoje skupinových prací přistupovat pozitivně. K této hypotéze se vázaly položky č. 6 a 7. Jak už jsme uvedli výše, z těchto položek nám vyplynulo, že se nejčastěji na 1. místě objevila forma práce hromadná (38,8 %). Ke skupinovým pracím studenti přistupují pozitivně, neboť 99 % studentů uvedlo, že by skupinové práce zařadili do výuky v rámci rozvoje a podpory komunikačních dovedností. Z této obsahové hypotézy tedy vyplývá, že pokud se studenti nejčastěji setkali s hromadnou formou práce, pak i ke skupinovým pracím v rámci rozvoje komunikačních dovedností přistupují pozitivně. Tímto se naše hypotéza potvrdila.

4. Výzkumná otázka: *„S jakými metodami výuky podporující komunikaci mezi učitelem a žáky se student setkal v praxi nejčastěji a které z metod by sám v budoucnu rád využíval?“*

Na tuto výzkumnou otázku si můžeme odpovědět prostřednictvím položek č. 8 a 9 a 10. Z analýzy položky č. 8 nám vyplynulo, že se studenti na praxi v 37 % setkali nejčastěji se slovními metodami výuky. Ve 25,5 % se studenti setkali s aktivizujícími metodami, v 24,5 % se setkali s názorně-demonstračními metodami a ve 13 % se setkali s praktickými metodami výuky. V položce č. 9 jsme zjišťovali, jak studenti přistupují ke střídání výukových metod ve výuce. V 95 % studenti uvedli, že považují střídání metod výuky za podporu vzdělávání, učení a spolupráce. 4 % studentů uvedla, že neví, zda považují střídání metod za podporu vzdělávání, učení a spolupráce a 1 % uvedlo, že nepovažuje střídání metod za podporu vzdělávání, učení a spolupráce. V položce č. 10 jsme zjišťovali, které z metod výuky

by studenti rádi v budoucnu využívali. Ve 37 % odpovědí zazněla metoda aktivizující. Na 2. nejčastější pozici s 19 % se umístila kombinace všech metod výuky.

V závěru této výzkumné otázky lze říct, že v praxi převažují slovní metody výuky, které jsou důležité pro vysvětlování, rozhovory se žáky a slovní metody jsou doplňovány dalšími metodami výuky. Rovněž lze říct, že studenti přistupují ke střídání metod výuky pozitivně a považují je za podporu vzdělávání, učení a spolupráce. Také můžeme říct, že studenti by rádi v budoucnu využívali nejčastěji aktivizující metody, kombinaci všech metod apod. Studenti, kteří odpověděli nevim, uvedli odůvodnění, že ještě o výběru metod nepřemýšleli, nebo že si ještě nejsou jistí, které metody chtějí využívat.

H4: „Jestliže se studenti setkali nejčastěji s metodou slovní, pak v budoucnu budou chtít metody střídát.“

Tato hypotéza byla stanovena na základě teoretické části, kdy známe jednotlivé metody výuky a víme, že v českém školství je základem ve výuce slovo. Tudíž jsme předpokládali, že se nejčastěji studenti setkali s metodou slovní. Také jsme předpokládali, že studenti považují střídání metod za přínosné a sami by jej chtěli v praxi využívat. K této hypotéze se vázaly položky č. 8 a 9. Jak už jsme uvedli výše, z těchto položek nám vyplynulo, že se nejčastěji na 1. místě objevila metoda výuky slovní (37 %). Ke střídání metod studenti přistupují pozitivně, neboť 95 % studentů uvedlo, že střídání jednotlivých metod výuky považuje za podporu vzdělávání, učení a spolupráce. Z této obsahové hypotézy tedy vyplývá, že pokud se studenti nejčastěji setkali se slovní výukovou metodou, pak i ke střídání jednotlivých metod v rámci podpory vzdělávání, učení a spolupráce přistupují pozitivně. Tímto se naše hypotéza potvrdila.

5. Výzkumná otázka: „S jakým uspořádáním třídy v rámci komunikace mezi učitelem a žáky se student setkal na své praxi a které uspořádání chce v budoucnu využívat?“

Již v teoretické části jsme zmiňovali jednotlivé typy uspořádání třídy a jejich specifika. Na základě teoretické části, jsme stanovili výzkumnou otázku, která zjišťuje, s jakými typy uspořádání třídy se studenti setkávali na praxích a které uspořádání by rádi ve své vlastní praxi využívali. Na tuto výzkumnou otázku si můžeme odpovědět prostřednictvím položek č. 11 a 12. Z analýzy položky č. 11 nám vyplynulo, že se studenti nejčastěji v praxi setkali s uspořádáním tradičním (sálovým), kdy odpovídali, že se s tímto typem setkali v 89 % velmi často a v 10 % často. Naopak nejméně častým typem uspořádání, se kterým se studenti setkali, bylo uspořádání do kruhu, kdy 23 % studentů odpovědělo, že se s tímto typem setkalo

výjimečně a 76 % studentů uvedlo, že se s tímto typem nesetkalo nikdy. V položce č. 12 jsme zjišťovali, které uspořádání by studenti chtěli ve své budoucí praxi využít pro zlepšení vzájemné komunikace mezi učitelem a žákem. Z položky jsme získali data, která říkají, že 34,6 % studentů by chtělo využívat tradiční uspořádání, 29,1 % by ráno využilo uspořádání ve skupinách po 4, 28,5 % uvedlo, že by rádo využilo uspořádání do tvaru písmene U a nejméně s 7,9 % by studenti chtěli využít uspořádání do kruhu.

V závěru této výzkumné otázky lze říct, že v praxi opravdu převažuje tradiční (sálové) uspořádání, které je podloženo také odbornou teorií a v českém prostředí školství je tak označováno jako nejběžnější typ uspořádání. Rovněž lze říct, že studenti by ve své budoucí praxi rádi využívali právě tradiční typ uspořádání a také dost často se objevilo uspořádání ve skupinách po 4, které je vhodné právě pro již zmíněnou skupinovou výuku.

H5: „Jestliže se student nejčastěji setkal s tradičním uspořádáním třídy, pak v budoucnu toto uspořádání také bude chtít využívat.“

Tato hypotéza byla stanovena na základě teoretické části, kdy známe jednotlivé typy uspořádání třídy a víme, že v českém školství je nejvíce využíván tradiční typ uspořádání. Předpokládali jsme, že se nejčastěji studenti setkali s tradičním typem uspořádání třídy. Jelikož je to nejčastější typ uspořádání a zároveň mohli studenti toto uspořádání vidávat na praxích, předpokládali jsme, že jej budou chtít také využívat ve své vlastní praxi. K této hypotéze se vázaly položky č. 11 a 12. Jak už jsme uvedli výše, z těchto položek nám vyplynulo, že se studenti nejčastěji setkali v praxi s tradičním uspořádáním třídy (99 %). Také jsme zjistili, že by studenti chtěli nejvíce využívat také tradiční uspořádání třídy (34,6 %). Z této obsahové hypotézy tedy vyplývá, že jestliže se student nejčastěji setkal s tradičním uspořádáním třídy, pak jej v budoucnu bude chtít i sám využívat. Tímto se naše hypotéza potvrdila.

6. Výzkumná otázka: „S jakými způsoby hodnocení žáků podporující komunikaci mezi učitelem a žákem se student setkal na praxi a které z nich by rád v budoucnu aplikoval?“

Na tuto výzkumnou otázku si můžeme odpovědět prostřednictvím položek č. 13 a 14. Z analýzy položky č. 13 nám vyplynulo, že se studenti setkali nejčastěji s hodnocením formou klasifikace, a to konkrétně v 93 % velmi často a v 5 % často. V položce č. 14 jsme zjišťovali, které formy hodnocení by studenti rádi využívali v budoucnu ve své praxi. Ve 23 % by

studenti chtěli nejvíce využívat kombinaci klasifikace a slovního hodnocení, v 18 % by rádi využívali kombinaci všech forem hodnocení a v 16 % by rádi využívali slovní hodnocení.

V závěru této výzkumné otázky lze říct, že v praxi opravdu převažuje hodnocení formou klasifikace, které je podloženo také odbornou teorií a v českém prostředí školství je tak označováno jako nejběžnější forma hodnocení. Rovněž lze říct, že studenti by ve své budoucí praxi rádi využívali kombinaci klasifikace a slovního hodnocení, kdy nejčastějšími důvody byly takové, že známky žákům nestačí a je třeba známky doplnit i slovním hodnocením, aby žáci věděli, v čem se mají zlepšit. Ve velkém množství se také objevilo, že by studenti rádi využívali kombinaci všech forem hodnocení, kdy by formy střídali a navzájem doplňovali alternativními, jako je forma smajlíků, razítek, gest a mimiky.

H6: „Pokud se studenti na praxi setkali nejčastěji s hodnocením pomocí klasifikace, pak v budoucnu budou chtít využívat spíše kombinaci klasifikace s dalšími typy hodnocení.“

Tato hypotéza byla stanovena na základě teoretické části, kdy známe jednotlivé formy hodnocení a víme, že v českém školství je nejvíce používáno hodnocení formou klasifikace. Předpokládali jsme, že se nejčastěji studenti setkali právě s formou hodnocení klasifikace. Dále jsme však předpokládali, že ve své vlastní praxi se budou přiklánět ke kombinaci klasifikace a dalších forem hodnocení. K této hypotéze se vázaly položky č. 13 a 14. Jak už jsme uvedli výše, z těchto položek nám vyplynulo, že se studenti nejčastěji setkali v praxi s hodnocením formou klasifikace (99 %). Také jsme zjistili, že by studenti chtěli využívat kombinaci klasifikace a slovního hodnocení (23 %) a také by chtěli využívat kombinaci všech forem hodnocení (18 %). Z této obsahové hypotézy tedy vyplývá, že pokud se student nejčastěji setkal s hodnocením formou klasifikace, v budoucnu bude chtít využívat spíše kombinaci klasifikace s jinou formou hodnocení. Tímto se naše hypotéza potvrdila.

7. Výzkumná otázka: „S jakými sebehodnotícími strategiemi žáka podporujícími komunikaci mezi učitelem a žákem se student setkal na praxi a jaké plánuje v budoucnu sám využívat?“

Na tuto výzkumnou otázku si můžeme odpovědět prostřednictvím položek č. 15 a 16. Z analýzy položky č. 15 nám vyplynulo, že se studenti v 64 % setkali na praxích se sebehodnocením žáků a v 36 % se sebehodnocením na praxích nesetkali. V položce č. 16 jsme zjišťovali, zda by studenti chtěli ve své budoucí praxi sebehodnocení využívat. Z analýzy položky č. 16 jsme zjistili, že 94 % studentů by sebehodnocení v budoucí praxi

chtělo využívat, 1 % by sebehodnocení využívat nechtělo a 5 % studentů neví, zda by sebehodnocení v budoucí praxi chtělo využívat.

V závěru této výzkumné otázky lze říct, že v praxi se studenti ve většině případů setkali se sebehodnocením žáků, čímž taky můžeme říct, že se učitelé snaží sebehodnocení žáků využívat, a tím rozvíjet právě komunikační dovednosti žáků. K sebehodnocení se také do budoucí praxe přiklání velká většina studentů. Mezi odpověďmi, kdy studenti uvedli, že neví, se objevily tyto důvody: „zatím jsem o tom nepřemýšlela“, „Ještě přesně nevím“, „Chtěla bych, ale zatím nevím jak“.

Na závěr této kapitoly bychom chtěli podotknout, že výsledná data, která jsme získali, jsou pro nás velmi zajímavá a ve většině případů se nám potvrdila teoretická východiska z odborné teorie v našem výzkumném šetření formou dotazníku. Domníváme se, že jsme dokázali odpovědět na všechny zmíněné výzkumné otázky, obsahové hypotézy a tím i naplnit cíle kvantitativního výzkumného šetření – tedy zjistili jsme, jaké zkušenosti mají studenti z praxí na základních školách a jak přistupují ke komunikaci mezi učitelem a žákem na 1. stupni základních škol a k jednotlivým aspektům komunikace.

H7: „Jestliže se studenti setkali se sebehodnocením na praxi, pak budou žáky vést k sebehodnocení i ve své vlastní praxi.“

Tato hypotéza byla stanovena na základě teoretické části, kdy známe jednotlivé formy sebehodnocení a taky již známe jednotlivé klady a vlivy na rozvoj komunikačních dovedností žáků. Předpokládali jsme, že se studenti již se sebehodnocením v praxi setkali. Dále jsme také předpokládali, že pokud se sebehodnocením setkali, pak jej budou chtít využívat i ve své vlastní praxi. K této hypotéze se vázaly položky č. 15 a 16. Jak už jsme uvedli výše, z těchto položek nám vyplynulo, že se většina studentů (64 %) již se sebehodnocením v praxi setkala. Také jsme zjistili, že by studenti ve velké většině (94 %) chtěli sebehodnocení využívat ve své vlastní praxi. Z této obsahové hypotézy tedy vyplývá, že jestliže se studenti již setkali se sebehodnocením v praxi, pak jej budou chtít využívat i v praxi vlastní. Tímto se naše hypotéza potvrdila.

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce *Komunikace mezi učitelem a žákem jako podpora vzdělávání, učení a spolupráce* byla rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část byla rozčleněna do čtyř kapitol. První z nich se zabývala charakteristikou mladšího školního věku se zaměřením na socializační a emocionální složku. Druhá kapitola byla zaměřena na třídní klima, školní klima a metody podporující klima třídy a vztahy mezi žáky. Větší pozornost přitom byla věnována třídnímu klimatu a pojmům s ním souvisejícím, jako jsou prostředí a atmosféra. Podkapitola metod podporující vztahy mezi žáky a třídní klima byla zaměřena na skupinové práce, kooperativní učení, formy hodnocení, sebehodnocení žáků a hodnocení žáků navzájem. Třetí kapitola se zabývala pedagogickou komunikací, jejími specifiky, významností pro rozvoj učení, vzdělávání a spolupráce a komunikačními pravidly. Poslední, čtvrtá kapitola byla zaměřena na metody výuky, organizační formy práce, komunikační struktury a typy uspořádání lavic, jež mají vliv na průběh komunikace. Jednotlivé metody, formy, struktury a typy uspořádání byly klasifikovány a charakterizovány. V teoretické části byla na základě odborných publikací a zdrojů představena významnost a specifika pedagogické komunikace a její vliv na rozvoj vzdělávání, učení a spolupráce.

Empirická část se věnovala komunikaci mezi učitelem a žáky jako podpoře učení, vzdělávání a spolupráce z pohledu studentů jakožto budoucích učitelů. V této části práce byly představeny metody výzkumného šetření, pro které byl zvolen kvantitativní výzkum pomocí dotazníku, jenž sestával z uzavřených, otevřených a polouzavřených položek. V některých položkách měli studenti možnost vyjádřit a přiblížit své odůvodnění odpovědí. Dále tato část obsahovala analýzu výzkumného šetření, vyhodnocení výzkumných otázek a závěr empirické části.

Cílem této diplomové práce bylo představit význam a důležitost komunikace, která ovlivňuje učení, vzdělávání, spolupráci a vztahy mezi učitelem a žáky na 1. stupni základních škol. V teoretické části se podařilo vymezit významnost komunikace, pedagogické komunikace v rámci rozvoje a podpory učení, vzdělávání a spolupráce. Na základě odborné literatury bylo předloženo velké množství zdrojů, autorů a publikací zabývajících se těmito tématy. Empirické cíle práce byly naplněny analýzou dat výzkumného šetření. Cílem bylo zjistit a popsat, jaký přístup mají budoucí učitelé ke komunikaci mezi učitelem a žáky na 1. stupni základních škol a jaké mají zkušenosti s komunikací mezi učitelem a žáky ze svých praxí. Snahou dílčích cílů, vycházejících z cíle hlavního, bylo zjistit a popsat, jaké přístupy mají budoucí učitelé ke komunikaci mezi učitelem a žáky na 1. stupni základních škol

21. století. Dále bylo cílem zjistit a popsat, s čím se studenti setkali na pedagogických praxích v oblasti pedagogické komunikace a jaké strategie v oblasti pedagogické komunikace studenti předpokládají, že budou ve své vlastní budoucí praxi využívat. V rámci analýzy dat výzkumného šetření se ukázalo, že studenti přistupují ke komunikaci mezi učitelem a žáky pozitivně, neboť komunikační pravidla považují za podporu učení a vzdělávání. Sami chtějí tato pravidla využívat a rádi by také ve výuce využívali skupinových prací. Dále dle nich střídání metod výuky podporuje vzdělávání, učení a spolupráci a rádi by využívali sebehodnocení ve výuce. V neposlední řadě většina budoucích učitelů považuje zmíněné aktivity za zajímavé pro rozvoj komunikačních dovedností žáků. Z praktických zkušeností studentů bylo zjištěno, že se v praxi setkali s většinou komunikačních pravidel. Častěji, avšak s nepatrným rozdílem, se setkali s jednosměrnou komunikací a nejčastěji se setkávali s hromadnou formou výuky, slovní výukovou metodou a tradičním typem uspořádání lavic. V praxi se studenti převážně setkávali s hodnocením pomocí formy klasifikace, mimo to se však setkali též se sebehodnocením žáků.

Mimo pandemickou situaci COVID-19 by mohla být empirická část rozšířena o rozhovor s učiteli 1. stupně základních škol, doplněný pozorováním komunikace mezi učitelem a žáky přímo ve třídě. Poté by vznikly jistě zajímavá data a výsledky, se kterými by bylo možno dále pracovat. Tento návrh by mohl sloužit jako další námět pro diplomovou práci a výzkumné šetření. Přínosem této práce je obohacení našich vědomostí v teoretické oblasti a potvrzení funkčnosti užívání teoretických základů v samotné praxi – ve výuce. Přínosné je také zjištění, s čím se studenti během pedagogické praxe opravdu setkávali a jaké přístupy ke komunikaci mají. Za největší přínos je však považován fakt, že si studenti učitelství uvědomili důležitost komunikace mezi učitelem a žáky. Také se museli sami zamyslet nad využíváním a podporou komunikace a komunikačních strategií ve své budoucí praxi, která je po studiu čeká.

Závěrem lze říci, že všechny stanovené cíle práce byly naplněny. Komunikace je považována za důležitý nástroj pro rozvoj a podporu vzdělávání, učení a spolupráce žáků a učitel je právě ten, kdo tento proces učení a vzdělávání ovlivňuje výběrem vhodných nástrojů, materiálů, metod, forem a uspořádání. Analýza dat výzkumného šetření ukázala, že studenti 5. ročníků oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol, jakožto budoucí učitelé, vnímají a považují komunikaci mezi učitelem a žáky za důležitou v rámci podpory učení, vzdělávání a spolupráce a přistupují k ní pozitivně i v rámci své budoucí praxe.

SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Tři důležité odborné pojmy týkající se školní třídy (Mareš, Ježek, 2012, s. 6).....	18
Obrázek 2: Příklad piktogramu pravidla (Dubec, 2007, s. 17).....	30
Obrázek 3: Příklad č. 2 piktogramu pravidla (Dubec, 2007, s. 17).....	31
Obrázek 4: Uspořádání třídy (Bradová, 2011, s. 195).....	35
Obrázek 5: Uspořádání do kruhu a uspořádání do L (Gavora, 2005, s. 126–127).....	35

Seznam tabulek

Tabulka 1: Příklady pravidel (Gavora, 2005, s. 35–39)	30
Tabulka 2: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 1	45
Tabulka 3: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 1	46
Tabulka 4: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 1	47
Tabulka 5: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 1	48
Tabulka 6: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 1	49
Tabulka 7: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 1	50
Tabulka 8: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 1	51
Tabulka 9: Absolutní četnost odpovědí otázky č. 1	52
Tabulka 11: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 3	54
Tabulka 12: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 4	55
Tabulka 13: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 5	56
Tabulka 14: Absolutní četnosti odpovědí k položce č. 6	57
Tabulka 15: Výsledné pořadí organizačních forem	58
Tabulka 16: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 7	59
Tabulka 17: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 8	60
Tabulka 18: Výsledné pořadí jednotlivých metod výuky	61
Tabulka 19: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 9	62
Tabulka 20: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 10	64
Tabulka 21: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 11	65
Tabulka 22: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 11	66
Tabulka 23: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 11	67
Tabulka 24: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 11	68
Tabulka 25: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 11	69
Tabulka 26: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 12	70
Tabulka 27: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 13	71
Tabulka 28: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 13	72
Tabulka 29: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 13	73
Tabulka 30: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 13	74
Tabulka 31: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 13	75
Tabulka 32: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 13	76
Tabulka 33: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 13	77
Tabulka 34: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 14	78
Tabulka 35: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 15	79
Tabulka 36: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 16	80
Tabulka 37: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 17	81

Tabulka 38: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 17.....	82
Tabulka 39: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 17.....	83
Tabulka 40: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 17.....	84
Tabulka 41: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 17.....	85
Tabulka 42: Absolutní četnost odpovědí k položce č. 17.....	86

Seznam grafů

Graf 1: Relativní četnost odpovědí k položce č. 1.....	45
Graf 2: Relativní četnost odpovědí k položce č. 1.....	46
Graf 3: Relativní četnost odpovědí k položce č. 1.....	47
Graf 4: Relativní četnost odpovědí k položce č. 1.....	48
Graf 5: Relativní četnost odpovědí k položce č. 1.....	49
Graf 6: Relativní četnost odpovědí k položce č. 1.....	50
Graf 7: Relativní četnost odpovědí k položce č. 1.....	51
Graf 8: Graf souhrnné četnosti komunikačních pravidel	52
Graf 9: Relativní četnost odpovědí k položce č. 2.....	53
Graf 10: Relativní četnost odpovědí k položce č. 3.....	54
Graf 11: Relativní četnost odpovědí k položce č. 4.....	55
Graf 12: Relativní četnost odpovědí k položce č. 5.....	56
Graf 13: Relativní četnost odpovědí k položce č. 6.....	57
Graf 14: Relativní četnost odpovědí k položce č. 7.....	59
Graf 15: Relativní četnost odpovědí k položce č. 8.....	60
Graf 16: Relativní četnost odpovědí k položce č. 9.....	62
Graf 17: Relativní četnost odpovědí k položce č. 10.....	64
Graf 18: Relativní četnost odpovědí k položce č. 11.....	65
Graf 19: Relativní četnost odpovědí k položce č. 11.....	66
Graf 20: Relativní četnost odpovědí k položce č. 11.....	67
Graf 21: Relativní četnost odpovědí k položce č. 11.....	68
Graf 22: Souhrnný graf četností odpovědí k položce č. 11	69
Graf 23: Relativní četnost odpovědí k položce č. 12.....	70
Graf 24: Relativní četnost odpovědí k položce č. 13.....	71
Graf 25: Relativní četnost odpovědí k položce č. 13.....	72
Graf 26: Relativní četnost odpovědí k položce č. 13.....	73
Graf 27: Relativní četnost odpovědí k položce č. 13.....	74
Graf 28: Relativní četnost odpovědí k položce č. 13.....	75
Graf 29: Relativní četnost odpovědí k položce č. 13.....	76
Graf 30: Souhrnný graf četností odpovědí k položce č. 13	77
Graf 31: Relativní četnost odpovědí k položce č. 13.....	78
Graf 32: Relativní četnost odpovědí k položce č. 15.....	79
Graf 33: Relativní četnost odpovědí k položce č. 16.....	80
Graf 34: Relativní četnost odpovědí k položce č. 17.....	81
Graf 35: Relativní četnost odpovědí k položce č. 17.....	82
Graf 36: Relativní četnost odpovědí k položce č. 17.....	83
Graf 37: Relativní četnost odpovědí k položce č. 17.....	84
Graf 38: Relativní četnost odpovědí k položce č. 17.....	85
Graf 39: Souhrnný graf odpovědí k položce č. 17.....	86

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

1. ALTER, Peter a Todd HAYDON. Characteristics of Effective Classroom Rules: A Review of the Literature. *Teacher Education and Special Education*. 2017, 40(2), s. 114–127. Dostupné z: doi:0.1177/0888406417700962.
2. BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.
3. BRADOVÁ, Jarmila. Variácie priestorového usporiadania školskej triedy a ich vplyv na pedagogickú komunikáciu. *Studia pedagogica*. Brno: Masarykova Univerzita, 2011, 16(1), s. 191–210. ISSN 2336-4521.
4. CANGELOSI, James S. a Milan KOLDINSKÝ. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6.
5. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.
6. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
7. DUBEC, Michal. *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Mezilidské vztahy: lekce 7.1*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-15-9.
8. EISENBERG, Nancy. et al., The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental Psychology*. 2003. 39(4), s. 761–776.
9. FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2017. ISBN 978-80-7452-130-0.
10. FARRELL, Thomas S. C. *Talking, Listening, and Teaching: A guide to classroom communication*. United States of America: CORWIN, 2009. ISBN 978-1-4129-6268-1.
11. FIALOVÁ, Ludmila a Univerzita Karlova. *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1854-8.

12. GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
13. GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
14. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
15. HORNOVÁ, Jana. *Žák mladšího školního věku a jeho sociální pozice ve třídě*. Praha, 2011. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická.
16. HROUZEK, Petr, Zdeňka MARKOVÁ a kolektiv lektorů Minimalizace šikany. *Bezpečné klima ve třídě: Jak zjistit co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře*. 2012.
17. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
18. JUKLOVÁ, Kateřina et al. *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogy*. 2015. ISBN 978-80-7435-427-4.
19. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
20. KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Rozšířené a aktualizované druhé vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
21. KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-009-9.
22. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Druhé doplněné vydání. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
23. KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.
24. KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Vydání třetí. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

25. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu-Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
26. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.
27. KŘOUSTKOVÁ MORAVCOVÁ, Iva. *Sociální a pedagogická komunikace: úvod do problematiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-497-7
28. KUŽELOVÁ, Petra. *Specifika péče o klima ve 3. ročníku ZŠ*. Praha, 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická.
29. KYRIACOU, Chris, Dominik DVOŘÁK a Milan KOLDINSKÝ. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.
30. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
31. LINHARTOVÁ, Dana. *Pedagogická komunikace pro učitele*. V Brně: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2001. ISBN 80-7157-556-9.
32. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2.
33. LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teaching profession in primary teacher education and training: (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-272-6.
34. MACKOVÁ, Silva a Divadelní fakulta. *Dramatická výchova*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-85429-93-4.
35. MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-X.
36. MACHKOVÁ, Eva a Akademie múzických umění v Praze. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3.

37. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
38. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
39. MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
40. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vydání šesté. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.
41. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1975.
42. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
43. NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. Vydání čtvrté. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-901873-9-9.
44. PECINA, Pavel, Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.
45. PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
46. PETTY, Geoffrey a FOLTÝN, Jiří. *Moderní vyučování*. Šestá rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
47. PINTER, Annamaria. *Teaching young language learners*. Second edition. Oxford: Oxford University Press, 2017. ISBN 978-0-19-440318-4.
48. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
49. PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.
50. REICHEL, Jiří. *Kapitoly systematické sociologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2594-9.

51. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: Třetí vydání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
52. SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
53. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
54. SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-253-9.
55. SOLFRONK, Jan. *Organizační formy vyučování*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-334-0.
56. STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
57. SUYATNO, Suyatno, et al. *Teacher Pedagogic Communication for Effective Learning. Proceedings of the First International Conference on Progressive Civil Society*. Atlantis Press, 2019. ISSN 2352-5398. Dostupné z: doi:10.2991/iconprocs-19.2019.8.
58. SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. Vydání třetí. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-002-3.
59. ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9529-8.
60. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. Třetí upravené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
61. ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-04-7.
62. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Druhé upravené a rozšířené vydání. Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha, 2008. ISBN 978-80-7080-690-6.
63. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

64. TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
65. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Druhé doplněné a přepracované vydání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
66. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
67. VAŠUTOVÁ, Maria a Veronika JEŽKOVÁ. *Didaktika psychologie: vybrané kapitoly*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-681-2.
68. VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.
69. WHITE, Ken W. *Teacher Communication: A Guide to Relational, Organizational, and Classroom Communication*. London: Rowman & Littlefield Publishers, 2016. ISBN 9781475828528.
70. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník pro budoucí učitele

Příloha 2: Test dobré shody chí kvadrát

Příloha 1 – DOTAZNÍK PRO BUDOUCÍ UČITELE

Milé kolegyně, milí kolegové,

Jmenuji se Nikola Šugárková a jsem studentkou 5. ročníku Učitelství pro 1. stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého a v současné době aktivně pracuji na své diplomové práci, která se zabývá komunikací mezi učitelem a žáky jako podporou vzdělávání, učení a spolupráce.

Prosím Vás o vyplnění následujících otázek, které mi velmi pomohou ve zpracování výzkumné části. Dotazník obsahuje 17 položek a zabere Vám cca 20 minut. V dotazníku se nachází otevřené i uzavřené otázky. Vaše odpovědi jsou zcela anonymní, ale pro mě jsou velmi důležité. Tímto Vás prosím o spolupráci.

Předem děkuji za Váš čas a přeji Vám mnoho úspěchů s vašimi diplomovými pracemi!

Studentka Nikola Šugárková

1. Jak často jste se na praxi setkával/a s uvedenými komunikačními pravidly?

	Velmi často	Často	Výjimečně	Nikdy
Komunikuje vždy pouze jeden – neskáčíme si do řeči				
Pokud chci něco říct – přihlásím se				
Pravidelný komunitní kruh v určitém dni v týdnu				
Pravidlo zvednuté ruky				
Když něčemu nerozumím, tak se hned zeptám				
Nabízíme si navzájem pomoc				
Oslovujeme se křestními jmény nebo vyžádanou přezdívkou				
Jiné (Uveďte název a jak často jste se s pravidlem setkali)				

Jiné:

.....
.....
.....

2. Považujete komunikační pravidla ve třídě za podporu učení a vzdělávání?

- Ano
- Ne

Zde můžete uvést důvod, proč ano, proč ne.

.....
.....
.....

3. Plánujete v budoucnu ve své vlastní praxi využívat komunikační pravidla v rámci podpory komunikačních dovedností a podpory třídních vztahů?

- Ano
- Ne

Zde můžete uvést, jaká komunikační pravidla chcete používat a proč.

.....
.....
.....

Zde můžete uvést, proč nechcete komunikační pravidla používat.

.....
.....
.....

4. Které z komunikačních struktur jste na praxi zaznamenal/a běžněji?

**Jednosměrná komunikace -> komunikace od učitele ke třídě a od učitele k žákovi jako k jednotlivci (výklad učiva, učitel pokládá otázky a příkazy)*

**Obousměrná komunikace -> komunikace od učitele ke třídě, patří zde rozhovor, dialog, diskuse, reakce na otázky.*

- Jednosměrná komunikace
- Obousměrná komunikace

5. Ke které z vyjmenovaných komunikačních struktur byste se přikláněl/a ve své vlastní praxi a proč?

.....
.....
.....

6. Seřad'te, se kterými organizačními formami práce jako podpory pedagogické komunikace a interakce mezi učitelem a žákem jste se setkal/a na praxi. (1 = nejčastěji, 4 = nejméně často)

Hromadné vyučování (frontální výuka)	1.
Skupinové vyučování (kooperativní výuka)	2.
Individuální vyučování	3.
Individualizované vyučování	4.

7. Zařadil/a byste skupinové práce do své budoucí výuky v rámci rozvoje komunikačních dovedností a spolupráce žáků?

- Ano
- Ne

Zde můžete uvést důvod, proč ano, proč ne.

.....
.....
.....

8. Seřad'te metody výuky, se kterými jste se setkal/a při pedagogické komunikaci na praxi (1 = nejčastěji užívaná, 4 = nejméně užívaná).

Metody slovní (popis, vyprávění, přednáška, instruktáž...)	1.
Názorně demonstrační (pozorování, předvádění)	2.
Praktické (pokusy, grafické práce, experiment, napodobování...)	3.
Aktivizující (hry, diskuse, didaktické hry)	4.

9. Považujete střídání metod výuky za podporu vzdělávání, učení a spolupráce?

- Ano
- Ne
- Nevím

Zde můžete uvést důvod, proč ano, proč ne, nebo nad čím váháte.

.....

.....

.....

10. Uved'te, ke kterým metodám výuky v pedagogické komunikaci se do budoucna přikláníte a proč.

.....

.....

.....

11. Zaškrtněte, jak často jste se setkal/a na praxi s níže vyjmenovanými uspořádáními lavic jakožto komunikačními prostory mezi učitelem a žáky?

	Velmi často	Často	Výjimečně	Nikdy
Tradiční uspořádání lavic				
Uspořádání do tvaru písmene U				
Uspořádání do kruhu				
Uspořádání ve skupinách po 4				
Jiné uspořádání (Uved'te, jaké a jak často jste se s tímto způsobem setkal/a)				

Jiné:

.....

.....

.....

12. Které uspořádání lavic byste rád/a využíval/a v budoucnu Vy v rámci zlepšení vzájemné komunikace mezi učitelem a žáky a proč?

- tradiční uspořádání
- uspořádání do tvaru písmene U
- uspořádání do kruhu
- uspořádání ve skupinách po 4
- jiné uspořádání (uveďte, o jaké by se jednalo)

.....

.....

Zde můžete uvést, proč byste si vybrali právě toto/tato uspořádání.

.....

.....

13. Určete, jak často jste se setkal/a s uvedenými formami hodnocení pro podporu komunikace mezi učitelem a žáky

	Velmi často	Často	Výjimečně	Nikdy
Klasifikace				
Slovní hodnocení				
Kombinace klasifikace a slovního hodnocení				
Obrázky/razítka/samolepky				
Gesta/mimika				
Hodnocení žáků navzájem				
Jiná možnost (Uveďte, o jaké hodnocení se jednalo a jak často jste se s tímto typem setkal/a)				

Jiné:

.....

.....

.....

14. Jaký typ hodnocení byste rád/a využíval/a ve své vlastní praxi pro podporu komunikace mezi učitelem a žákem a proč?

.....
.....
.....

15. Setkal/a jste se s rozvojem komunikačních dovedností formou sebehodnocení žáka ve výuce?

- **Ano**
- **Ne**

Pokud jste odpověděl/a ano, můžete zde napsat, jakým způsobem sebehodnocení probíhalo.

.....
.....
.....

16. Chtěl/a byste v budoucnu vést žáky v rámci rozvoje komunikace k sebehodnocení?

- **Ano**
- **Ne**
- **Nevím**

Zde můžete uvést, jakým způsobem by hodnocení probíhalo, proč byste nechtěli sebehodnocení používat anebo nad čím váháte.

.....
.....
.....

17. Které z uvedených aktivit se Vám jeví zajímavé pro rozvoj komunikačních dovedností žáků a proč?

	Ano	Ne
Komunitní kruh		
Didaktická hra		
Projekty		
Dramatizace		
Třídní výlet		

Jiné – zde můžete uvést aktivitu a důvod, proč je tato aktivita zajímavá pro rozvoj komunikačních dovedností u žáků.

.....
.....
.....

Zde máte prostor pro připomínky.

.....
.....
.....

Moc Vám děkuji za Váš čas, za Vaši ochotu a upřímné odpovědi. :-) Přeji Vám hodně štěstí s diplomovými pracemi.

Příloha 2: Test dobré shody chí-kvadrát

Položka 13: *Určete, jak často jste se setkal/a s uvedenými formami hodnocení pro podporu komunikace mezi učitelem a žáky?*

H_0 = Četnost studentů, hodnotící četnost užívání slovního hodnocení na praxích je stejná.

H_A = Četnost studentů, hodnotící četnost užívání slovního hodnocení na praxích je rozdílná.

Tabulka č. 28: Absolutní četnost k položce č.13 (absolutní četnost) – slovní hodnocení

Typ odpovědi	Počet odpovědí
Velmi často	13
Často	44
Výjimečně	35
Nikdy	8

Tabulka: Příklad výpočtu testového kritéria testu dobré shody chí-kvadrát (Položka 13)

Odpověď	Pozorovaná četnost P (= skutečné zjištění)	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O)²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Velmi často	13	25	-12	144	5,76
Často	44	25	19	361	14,44
Výjimečně	35	25	10	100	4
Nikdy	8	25	-17	289	11,56
Σ	100	100	0	894	35,76

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 35,76$, která je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$, a proto **neodmítáme alternativní hypotézu.**

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Nikola Šugárková
Katedra nebo ústav:	Katedra primární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Komunikace mezi učitelem a žákem jako podpora vzdělávání, učení a spolupráce
Název v angličtině:	Communication between teacher and pupils as a support of education, learning and cooperation
Anotace práce:	<p>Diplomová práce je zaměřena na komunikaci mezi učitelem a žáky jako podporu vzdělávání, učení a spolupráce. Hlavním cílem této práce je představit význam a důležitost komunikace, která ovlivňuje vzdělávání, učení, spolupráci a vztahy mezi učitelem a žáky na 1. stupni základních škol. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku mladšího školního věku s důrazem na socializační a emocionální složku žáka. Dále se zaměřujeme na třídní klima, pedagogickou komunikaci, komunikační pravidla a komunikační strategie učitele.</p> <p>Empirická část je věnována samotnému výzkumu, který představuje přístup studentů ke komunikaci mezi učitelem a žákem a jejich zkušenosti v rámci studijní praxe. Tato část obsahuje výběr výzkumné metody, výzkumného nástroje, výzkumného vzorku, předvýzkum, cíle výzkumu, hypotézy věcné a statistické a interpretaci a analýzu dat.</p>
Klíčová slova:	Mladší školní věk, komunikace, pedagogická komunikace, komunikační pravidla, třídní klima, školní klima, komunikační strategie učitele, skupinové práce, podpora

	učení, vzdělávání, spolupráce
Anotace v angličtině	<p>The thesis deals with communication between teacher and pupils as a support of education, learning and cooperation. The thesis aim is to present the importance and significance of communication, which affects education, learning, cooperation and relations between the teacher and pupils within primary education.</p> <p>The theoretical part focuses on the characteristic of primary school age with an emphasis on the social and emotional component of the pupil. Further, we focus on the classroom climate, pedagogical communication, rules of communication and teacher communication strategies.</p> <p>The empirical part is devoted to the research itself, which represents the student's approach to communication between the teacher and pupils and their experience from the internship. This part includes a selection of research method, research tool, research sample, preliminary research, research objectives, factual and statistical hypotheses and data interpretation and analysis.</p>
Klíčová slova v angličtině	Primary school age, communication, pedagogical communication, rules of communication, classroom climate, school climate, teacher communication strategies, group working, support of education, learning, cooperation
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1: Dotazník pro budoucí učitele</p> <p>Příloha 2: Test dobré shody chí kvadrát</p>
Rozsah práce:	105 stran
Jazyk práce:	Český jazyk