

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**VLIV PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE NA VZDĚLÁVACÍ
PROCES V RÁMCI VYSOKÉ ŠKOLY**

Vedoucí práce: doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

Autor práce: Bc. Vendula Václavíčková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: II.

2021

„Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.“

V Českých Budějovicích dne 24. března 2022

..... Bc. Vendula Václavičková

Poděkování

Nejdříve bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce doc. MgA. Stanislavu Sudovi, Ph.D. za podnětné rady a odbornou pomoc, kterou mi poskytoval při zpracovávání diplomové práce a za čas, který mi věnoval. Současně bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří mi poskytli rozhovory za účelem zpracování jejich životních příběhů. Ráda bych poděkovala také své rodině a všem přátelům, kteří mě při vytváření této práce podpořili, a bez jejichž pomoci by nebylo možné práci dokončit.

Obsah

Úvod.....	6
1. KOMUNIKACE.....	8
1.1 Komunikativní dovednost	10
1.2 Efektivní a neefektivní způsoby komunikace	12
1.3 Sociální komunikace	14
1.3.1 Účastníci sociální komunikace	14
1.3.2 Vztahy mezi komunikujícími v rámci sociální komunikace ve škole.....	16
2. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....	18
2.1 Základní formy pedagogické komunikace	20
2.1.1 Verbální komunikace.....	21
2.1.2 Neverbální komunikace.....	22
2.1.3 Komunikace činem.....	23
2.2 Funkce pedagogické komunikace	24
2.3 Pravidla pedagogické komunikace.....	25
2.3.1 Proč máme pedagogická pravidla.....	26
2.3.2 Pravidla komunikace mezi učitelem a žáky	27
3. VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES.....	29
3.1 Model výchovně vzdělávacího procesu	30
3.2 Činitelé výchovně vzdělávacího procesu	31
4. UČITEL – DŮLEŽITÁ OSOBA V ŽIVOTĚ ŽÁKA	34
4.1 Osobnost učitele	35
4.1.1 Učitelská role/profese	36
4.1.2 Typologie osobnosti učitele.....	39
5. METODA	41
5.1 Interpretativní fenomenologická analýza.....	41
5.1.1 Formulace výzkumné otázky.....	42
5.1.2 Výzkumný vzorek	43
5.1.3 Tvorba dat IPA studie.....	45
5.1.4 Postup analýzy.....	47
6. VÝSLEDKY	51
6.1 IPA polostrukturovaných rozhovorů.....	51

7. SHRNU TÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI	68
7.1 Shrnutí a diskuse	68
7.2 Odpovědi na výzkumné otázky	70
7.3 Sebereflexe práce s výzkumným vzorkem a materiálem	74
Závěr	76
Seznam použitých zdrojů	78
Seznam příloh	82
Přílohy	83
Příloha I.	83
Příloha II.	84
Příloha III.	86
Příloha IV.	88
Abstrakt	89
Abstract	90

Úvod

V této diplomové práci se věnuji pedagogické komunikaci z pohledu vysokoškolských studentů a jejich nabraných zkušeností. Téma této práce jsem si zvolila ze dvou důvodů. Tím prvním důvodem je vlastní zkušenost jako studentky vysoké školy. Druhým důvodem je ten, že celý svůj život jsem brala učitele jako osobní i profesní autority, a zároveň průvodce, kteří mi pomáhají v mé dlouhé cestě studiem. Až na vysoké škole se tento pohled lehce změnil a ve svých studiích jsem se objevila už jen sama za sebe, bez průvodce, kterým byl na základní a střední škole třídní učitel.

Mým cílem v této práci je zmapování zkušeností vysokoškolských studentů skrz komunikaci se svými učiteli. Chci rozkrýt, jaký vliv, a jestli vůbec nějaký, má na studenty a jejich vzdělávací proces zvolený komunikační styl učitelů a jejich osobní postoj k nim. Práci jsem rozdělila na dvě hlavní části, teoretickou a výzkumnou.

V teoretické části jsem se zaměřila na podrobnější charakteristiku pedagogické komunikace. První kapitolu jsem věnovala komunikaci jako nadřazenému pojmu, popsala jsem efektivní a neefektivní způsoby komunikace. Objevuje se zde i sociální komunikace a její účastníci. Druhá kapitola je věnována pedagogické komunikaci a jejím základním formám – verbální a neverbální komunikace a komunikace činem. Objasňuji zde funkce a pravidla těchto forem komunikací. Jak se později ukáže, tak neverbální komunikace se stává stěžejním bodem této práce. Třetí kapitola se zabývá výchovně vzdělávacím procesem a jeho činiteli. V modelu, který jsem použila, zaujímají své místo didaktické prostředky, které odkazují na výsledky ve výzkumné části. Poslední, neméně důležitá kapitola, se věnuje učiteli a učitelské profesi jako takové.

Ve výzkumné části jsem se zaměřila na to jak, a jestli vůbec, ovlivňuje komunikace s učiteli na vysokoškolské půdě studenty. Soustředila jsem se pouze na studenty prezenčního studia Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Mým dílčím cílem bylo zjistit, jaký vliv má na vzdělávání studentů postoj učitelů, a případně o jaké vlivy se jedná (ať jsou již verbální nebo neverbální povahy). Pro

tuto část jsem zvolila metodu IPA. S respondenty jsem vedla velice poutavé a otevřené rozhovory, díky kterým jsem dospěla k zajímavým závěrům.

Jediným problémem, se kterým jsem se setkala v průběhu psaní diplomové práce a rozhovorů s respondenty, byla probíhající pandemie. Některé rozhovory z důvodu bezpečnosti musely být provedeny v on-line prostoru (za použití audiovizuální techniky). Rozhovory by měly být zpravidla prováděny tak, aby se respondent cítil dobře, mohl se uvolnit a být upřímný. Doufám, že i v této ztížené situaci, tomu tak aspoň z části bylo.

1. KOMUNIKACE

Člověk je tvor společenský, a proto je schopen s ostatními lidmi komunikovat. Komunikace je nedílnou součástí našich životů. Různé formy dorozumívání, nejen slovy, potřebuje každá živá bytost.

Pojem „komunikace“ nemá v literatuře jednotnou definici, existuje hned několik vysvětlení. Je to dáno i tím, že tento pojem je používán v několika různých odvětvích (psychologie, pedagogika, antropologie, sociologie, kybernetika atd.) a každé toto odvětví si komunikaci a její vysvětlení přemítá podle svých metod a zásad.

Klenková uvádí, že komunikace pochází z latinského slova „communicatio“, které lze chápat ve významu sdělování, spojování, ale také participace a společenství. „Komunikace znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů“.¹

Komunikace je slovo, které pochází z latiny. Podle Vítkové může mít více možných vysvětlení. Je to např. proces, cesta, spojování nebo výměna informací. V odborné literatuře je možné najít rozličné formulace komunikace.²

Průcha, Walterová & Mareš popisují komunikaci, jako „Sdělování, dorozumívání mezi lidmi. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí; mezi činnostmi interakce a společenskými vztahy, sociální komunikace je důležitá i z pedagogického pohledu“.³

V knize Učitel a žáci v komunikaci uvádí P. Gavora, že slovo komunikace má mnoho různých významů. Je tomu tak, protože lidé komunikují ve velkém množství situací, ve kterých pozorují různé cíle a dospívají k určitým výsledkům.

¹ KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, s. 25.

² BEJDÁKOVÁ, S., STŘECHOVÁ, J., VÍTKOVÁ, J. a kol. *Školní zralost a komunikace*. Praha: Raabe, 2018, s. 12.

³ PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 28.

Gavora uvádí tři typy vymezení komunikace:

1. Dorozumívání – jedná se o nejjednodušší vymezení komunikace. Pod tímto vymezením chápeme dorozumívání jako pochopení, či shodu myšlenek. Z toho lze vyvodit určité podmínky komunikace: aby lidé dosáhli myšlenkového souladu, tak musí mluvit stejným jazykem a zároveň i mluvit o jedné věci.
2. Sdělování – druhý typ vymezení komunikace podle Gavory. V tomto případě jde o podávání poznatků, neboli informování, obeznámení se svými pocity nebo postoji, názory apod. V tomto případě komunikace vyžaduje druhého člověka, komunikačního partnera, který se stává adresátem informace.
3. Výměna informací – třetí typ vymezení se dá charakterizovat jako výměna informací mezi lidmi. Jeden z účastníků komunikace vyšle informaci, druhý ji přijme. Poté si vzájemně úlohy vymění, informaci vyšle druhý komunikující a první ji přijme. Jde o tzv. obousměrnou komunikaci.⁴

Mikuláščík říká, že pomocí komunikace předáváme, ale i získáváme informace, vyjadřujeme naše pocity a nálady, vysvětlujeme a popisujeme určitý děj nebo jev a jsme schopni vést lidi. Pomocí komunikace se můžeme vzájemně ovlivňovat, prosadit se nebo dosáhnout úspěchu či pomáhat ostatním. Komunikace je brána jako nejčastější aktivita člověka a skrz ni si vytváříme domněnku o sobě i o jiných.

Komunikace může probíhat mezi dvěma nebo více osobami. Důležité jsou dvě podmínky: vzájemná zpětná vazba a včasné reagování. Pokud se komunikace účastní více osob, tak je splnění těchto podmínek obtížnější. Počet komunikujících lidí a jejich blízkost, nejen fyzická, výrazně ovlivňuje úroveň komunikace. Komunikačními nástroji mohou být jazyk, televize, rozhlas, počítač, telefon atd.⁵

⁴ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 9.

⁵ MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 15 – 18.

1.1 Komunikativní dovednost

Málokdy se v odborné literatuře objevuje definice, která by objasňovala pojem komunikativní dovednost. Nelešovská se pokusila o přesnější vymezení tohoto pojmu, přičemž vycházela z pojmů pedagogická dovednost a pedagogická komunikace. Nelešovská za komunikativní dovednost tedy považuje „*schopnost optimalizovaného jednání v pedagogické interakci se žákem, a to na základě osvojených vědomostí a dovedností, které se uskutečňuje za pomoci konkrétních metod, forem a prostředků pedagogické komunikace.*“⁶

Některým lidem schází dar výmluvnosti, to znamená, že je pro ně obtížné komunikovat a svou komunikační dovednost eventuálně zlepšovat. Jejich dovednost komunikace s ostatními lidmi vážne a rozhovor může končit s pocity neuspokojení či dokonce s pocity ztráty tváře. Je celá řada lidí, potažmo i pedagogů, pro něž je komunikace problémem. Proto si mnoho lidí uvědomuje, že studium komunikačních dovedností je nezbytnou součástí, jestliže mají pracovat s lidmi, vést je, nebo jim předávat znalosti.⁷

Nelešovská dodává, že schopnost optimalizovaného jednání v pedagogické interakci se žákem je podmíněno profesionálními schopnosti, životními zkušenostmi a praxí a v neposlední řadě pedagogickým vzděláním. Pro pedagogy je tedy nutné:

- komunikovat v jazycích,
- komunikovat pedagogicky,
- korigovat žáky,
- navázat kontakt se žáky,
- naučit,
- ovládat jazyk komunikace.

⁶ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*, Praha: Grada, 2005, s. 21-22.

⁷ MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 17.

Z tohoto systému nelze vyčlenit pouze komunikativní dovednosti, neboť každá tato činnost ve výchovně vzdělávacím procesu probíhá mezi pedagogem a žákem prostřednictvím daného obsahu. Nejspíše by každá z uvedených dovedností, která probíhá v pedagogické interakci, mohla být spojována do komunikativních dovedností.⁸

Autoři Navrátil a Klimeš se pokusili o vymezení modelu příprav budoucích učitelů v oblasti vedení vyučovacího procesu. Autoři se pokusili o ustanovení základních profesních dovedností a zabývali se především oblastí techniky komunikace. Do oblasti techniky komunikace řadí tyto dovednosti:

- dovednost volby odpovídajících motivačních, aktivačních, sdělovacích a zpětnovazebních informací ve vztahu k potřebám splnění předem ustanovených výchovně vzdělávacích cílů,
- dovednost přesně kódovat informace tak, aby je žáci byli schopni dekódovat a vymezit smysl a význam sdělovaných informací,
- dovednost strukturovat informace tak, aby jejich rozčlenění odpovídalo možnostem žáků,
- dovednost realizace dramaturgie a přípravy komunikace.⁹

Beneš a Holada se také zajímají o profesní dovednosti v knize Nelešovské. Vycházejí ze stanoviska, že profesním úkolem každého pedagoga je splnit výchovně vzdělávací cíle, které jsou stanovené pedagogickými dokumenty v jednotlivých disciplínách. Hlavní podmínkou, proto aby byl pedagog schopen splnit takto náročné úkoly, je žádoucí získání profesních dovedností. Beneš a Holada považují za nejdůležitější dovednosti umět sociálně komunikovat, analyzovat učivo, organizovat kolektiv žáků, řídit pracovní aktivitu i dovednost autoregulace a efektivní odpočinek.¹⁰

⁸ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*, Praha: Grada, 2005, s. 21.

⁹ NAVRÁTIL, S., KLIMEŠ, K. Pokus o vymezení modelu přípravy budoucích učitelů v oblasti řízení vyučovacího procesu. In: NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, s. 21 – 22.

¹⁰ BENEŠ, P., HOLADA, K. Utváření specifických profesionálních dovedností ve vysokoškolské přípravě učitelů chemie. In: NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, s. 22 – 23.

Komunikativní dovednosti jsou velkým zdrojem účinného pedagogického působení. Podle Krivohlavého pedagogická komunikace probíhá při vzájemném styku učitele se žáky, přičemž na ni působí celá řada faktorů. Vzájemné porozumění je hlavní podmínkou, aby taková komunikace fungovala. Dalšími podmínkami pro funkčnost pedagogické komunikace je prostředí, časové omezení, forma a obsah, vymezená pravidla chování pro učitele i žáky, prostorové rozmístění a uplatnění vyučovacích a výchovných metod, ve kterých často převládá spíše učitelova aktivita.¹¹

Nelešovská klade velký důraz na metodu dialogu mezi pedagogem a žákem, vnímá ji jako hlavní komunikativní dovednost pedagoga, umět navázat dialog. Dialog vyžaduje nejen od pedagoga, ale i od žáků, jasné a srozumitelné vyjadřování, společenské vystupování a vzájemnou úctu a respekt mezi komunikujícími. Pokud je komunikace mezi pedagogem a žáky vhodná, má funkci nejen vzdělávací, ale především výchovnou.

Každý pedagog si musí uvědomit, že svým veřejným vystupováním ovlivňuje vzdělávání, ale i výchovu žáků, v návaznosti na jejich postoje a názory. Pro žáky staršího školního věku a pro studenty vysokých škol přibývá i mnoho kritiky, srovnávání a hodnocení. Na rozdíl od žáků mladšího školního věku, kteří vnímají pedagoga jako autoritu nebo ideál. Každý pedagog proto musí dbát na formulaci otázek, vyjadřování a na celkové jednání v možnosti pozitivně ovlivňovat výchovu žáků a studentů.¹²

1.2 Efektivní a neefektivní způsoby komunikace

Způsoby, které pozitivně a negativně zasahují do naší komunikace s druhými lidmi, zkoumá Kopřiva ve své publikaci *Respektovat a být respektován*. Kopřiva zde uvádí, jak komunikovat efektivně, ale také které způsoby komunikace jsou neefektivní.

¹¹ KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1987, s. 18.

¹² NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, s. 97 - 102.

Efektivní komunikační chování se vyznačuje těmito způsoby:

- zaujatým nasloucháním („zajímá mě, co říkáš“)
- parafrázováním („pochopil jsem dobře, co říkáš?“)
- vyjadřováním emotivního podtextu rozhovoru („jsem rád, že posloucháš“)
- rozvíjením dialogu („rád bych se dozvěděl, co nejvíce“)
- sdělováním vlastních pocitů a emocí („trápí mě to stejně jako tebe“)

Neefektivní komunikační chování se vyznačuje těmito způsoby:

- výčitky a obviňování („kdybys aspoň udělal tohle!“)
- poučování, vysvětlování a moralizování („měl by sis to uvědomit“)
- zaměření na chyby a kritika (tohle jsi udělal/a špatně!“)
- citové vydírání („já kvůli tobě...“)
- zákazy a varování („nedělej to!“)
- negativní scénáře („co z tebe jednou vyroste“)
- nálepkování („on je takový...“)
- příkazy („okamžitě běž a udělej to!“)
- vyhrožování („přestaň nebo uvidíš“)
- ironie a shazování („ty ses teda vyznamenal“)¹³

Za jeden z nejvhodnějších a nejefektivnějších způsobů komunikace pro poznávání žáků je podle Nelešovské rozhovor, který umožňuje proniknout do nitra žákovi osobnosti. Při přímém rozhovoru se žákem se můžeme dozvědět o jeho plánech do budoucna, o zájmech nebo i o tom, jak vnímá svůj život a své pocity. Důležitou podmínkou tohoto rozhovoru je, aby probíhal samostatně, mezi čtyřma očima. Takový to efektivní způsob komunikace může vést k prohloubení vztahu mezi učitelem a žákem. Při využití efektivního komunikačního chování můžeme dosáhnout individuálního přístupu u svých žáků.

Neefektivní způsob komunikace ovšem vede k pravému opaku. Žák se může učiteli stranit, nevybuduje si k němu důvěru a jejich vztah bude chladný.¹⁴

¹³ KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005, s. 24.

¹⁴ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, s. 77-82.

1.3 Sociální komunikace

Komunikace je součástí sociální interakce, má tendenci se vyvíjet a zdokonalovat. Jednou z možností vysvětlení komunikace je sdělení od jedné osoby k druhé. Stává se tedy sociálně-psychologickým fenoménem. Denně vstupujeme do kontaktu s jinými lidmi, odrážejí se zde naše potřeby, ostatní lidé v nás nechávají různé emoce a pocity. V sociální interakci se nastiňují naše názory, role, postoje, přání a očekávání, zkrátka se zde projevuje naše osobnost. To je komunikace mezi příslušníky ve společnosti – sociální komunikace. Je ale zásadní zdůraznit, že sdělování významů může probíhat v přímém i nepřímém sociálním kontaktu.

V obou případech je sociální komunikace spojnicí. Pokud chceme dosáhnout maximálního porozumění s druhou osobou, musíme dbát na srozumitelnost a názornost, zároveň se musíme naučit účastně naslouchat.¹⁵

Mareš a Křivohlavý považují sociální komunikaci za jmenovatele tří základních odvětví sociální interakce: mezilidské vztahy, vzájemné působení a společné činnosti. Sociální komunikaci můžeme chápat z užšího pohledu jako výměnu informací. Pokud se na ni podíváme ze širšího pohledu tak uvidíme, že do ní vstupují také nálady, pocity a postoje, představy, ideály apod. O sociální komunikaci můžeme hovořit tehdy, pokud výměna informací probíhá mezi osobami a má konkrétně danou lidskou podobu.¹⁶

1.3.1 Účastníci sociální komunikace

Gavora uvádí, že sociální komunikace zkoumá a popisuje komunikaci mezi lidmi, tím pádem jde o interpersonální komunikaci. Při této komunikaci je mnohem důležitější kvalitativní stránka komunikace nežli kvantitativní.

Pokud hovoříme o interpersonální komunikaci, tak je vhodnější používat pojem komunikační partneři. Pojem komunikační partneři vyjadřuje existenci živých lidských bytostí, jež vstupují do vzájemného vztahu. Je to mnohem více charakterizující a výstižnější než kdybychom uváděli „ti, kteří vysílají“ a „ti, kteří

¹⁵ LEŠKO, L. *Náhled do sociální komunikace*. Brno: Tribun EU, 2008, s. 5-7.

¹⁶ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 15.

přijímají“. Mezi komunikačními partnery probíhá dialog, který se vyznačuje typickými rysy. Jde o střídání rolí, kdy jeden nejprve hovoří a druhý mu naslouchá, následně se role vymění.¹⁷

Pokud jde o účastníky ve výchovně-vzdělávacím procesu, tak se Gavora domnívá, že zajímavou pozici mají v komunikaci rodiče. Je to z toho důvodu, že právě oni komunikaci využívají odjakživa při výchově svých dětí a zasahují tak do výchovného procesu, který se podle toho formuje. Rodiče mají podobnou roli jako později pedagogové – rodiče své děti usměrňují k jistým cílům, ať už vědomě nebo nevědomě. Rodiče mají jistý ideál, ke kterému své děti vedou, přesně to později dělají i pedagogové. Vliv obou struktur na osobu a její výchovně-vzdělávací proces je tu stoprocentně nepopiratelný.¹⁸

Každý účastník sociální komunikace přebírá určitou sociální roli. Gavora definuje sociální roli jako způsob nebo možnost chování osoby v určité sociální situaci. Každá sociální role má své typické znaky chování, které se od ní očekávají, jako je například role učitele a žáka, role nadřízeného a podřízeného.

Z hlediska výběru mého tématu se zde zaměřím pouze na zmiňované role pedagoga (učitele) a žáka. Tyto role jsou jasně ohraničeny jistými pravidly.

U pedagoga (učitele) můžeme pozorovat tyto role:

- roli pedagoga zastává člověk, který vzdělává a vychovává žáky, ovlivňuje jejich výchovně-vzdělávací proces
- odborník na učivo
- formální autorita nebo poradce
- představitel vzdělávací instituce
- model a ideál člověka pro žáky
- činitel socializace dítěte
- výzkumník

¹⁷ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 15.

¹⁸ Tamtéž, s. 29.

U žáka můžeme pozorovat tyto role:

- učící se žák
- žák jako badatel
- žák spolupracující společně s jinými žáky (kooperace)
- žák jako vrstevník (má kamarády)¹⁹

1.3.2 Vztahy mezi komunikujícími v rámci sociální komunikace ve škole

Jazyk a řeč jsou důležitým předpokladem styku mezi lidmi, stejně tak i vztahy mezi nimi. Vztah, který přetrvává mezi jednou a druhou osobou je též důležitým předpokladem styku jedince se sebou samým, do jisté míry ho to ovlivňuje. Stejně jako řeč a jazyk, tak i vztahy jsou důležitým nástrojem a projevem myšlení.

Často se využívají tzv. sociometrické metody ke zjištění vztahů ve škole, respektive ve třídě. Podstatou sociometrických metod je, že členové skupiny sami určují osoby, které jsou jim blízké. Hraje zde roli i negativní stránka věci, takže se určují i osoby, které jsou jim naopak vzdálené a méně sympatické. Sociometrie je spojena se jménem J. L. Moorena. Pedagog, který se opírá o sociometrické šetření, získává všestrannější a otevřenější orientaci ve vzájemných vztazích. Tato metoda usnadňuje spolupráci a kooperaci ve třídě. Pedagog dle toho může utvářet kompaktní a účelné skupiny.²⁰

Třída je malá sociální skupina. Je to komunita, ve které žijí a existují konkrétní lidé. Všichni navzájem vstupují do určitých vztahů, nežijí zde jako izolovaní jedinci. Vše se děje skrze řeč a jazyk, obecně řečeno skrze komunikaci. Komunikace zde slouží jako prostředek k otevření a rozvíjení, především k celkové realizaci, mezilidských vztahů ve třídě. Umožňuje zrod a zrání vztahů mezi komunikujícími ve třídě. Dochází i k přeměně a zesílení, či zeslabení některých vztahů.

¹⁹ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 16.

²⁰ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, s. 82-83.

V klasické třídě vstupují komunikační partneři do následujících vztahů:

- učitel – žák
- učitel – skupina žáků
- učitel – třída
- žák – žák
- žák – skupina žáků
- žák – třída
- skupina žáků – skupina žáků
- skupina žáků – třída.²¹

²¹ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 26.

2. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Pojem pedagogická komunikace je v odborné literatuře popsán jako pojem podřazený pojmu sociální komunikace. Oba tyto pojmy mají však mnoho společného. Pedagogická i sociální komunikace ovlivňují mezilidské vztahy, napomáhají jejich utváření, rozvíjení, ale také mohou tyto vztahy značně deformovat či značně ovlivňovat v negativním slova smyslu. S pedagogickou i sociální komunikací je taktéž spjata představa sdělování obsahu s konkrétními cíli. Na rozdíl od sociální komunikace hraje u pedagogické komunikace zásadní roli výukový či výchovný obsah, výchovný nebo výukový cíl, školní prostředí a samozřejmě účastníci komunikace, tedy učitel a žák, popř. student.

„Vztahy mezi oběma pojmy lze vyjádřit myšlenkou: pedagogická komunikace je případem komunikace sociální. Sociální komunikace (jako pojem) je obecnější, fundamentálnější a má větší platnost. Naopak pedagogická komunikace (jako pojem) je zdánlivě spojena jen s jednou z mnoha činností (výchova a vzdělávání člověka) a je touto skutečností vymezena a předurčena.“²²

Pedagogická komunikace je definována spojením dvou slov, které vycházejí z různých oblastí – z pedagogické vědy a z oblasti komunikace. Oblast pedagogické komunikace, jak již z názvu vyplývá, je pro tuto práci klíčovou. Pedagogickou komunikaci také můžeme nazvat jako komunikaci didaktickou.²³

Také Nelešovská považuje pedagogickou komunikaci za zvláštní odchylku zmiňované sociální komunikace. Domnívá se, že jde o oblast komunikace, při které dochází k výchově, vzdělávání a můžeme zde sledovat pedagogické cíle.²⁴

²² SVATOS, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2005, s. 84.

²³ JAROÚŠEK, J. *Sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1968, s. 82.

²⁴ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, s. 26.

Křivohlavý a Mareš v knize Nelešovské formulují pedagogickou komunikaci do pěti bodů:

- Princip kooperace – spolupráce s partnery.
- Maxima kvantity – stačí říci tolik, aby sdělení bylo dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější.
- Maxima kvality – neříkat nic, pro co není dostatek podkladů.
- Maxima relevance – říkat pouze to, co je důležité a vhodné vzhledem k danému momentu, cílům a účastníkům.
- Maxima způsobu – vyjadřovat se jasně, přesně a srozumitelně.²⁵

Gavora tvrdí, že komunikace je základním a hlavním prostředkem uskutečňování výchovy a vzdělávání pomocí verbálních a neverbálních projevů učitele a žáků, nebo studentů. Komunikace je neodmyslitelnou součástí vyučování a také její hlavní podmínkou, poněvadž bez ní by se výchova ani vzdělávání nemohly realizovat. Výchovně-vzdělávacích cílů učitel dosahuje skrze komunikaci a pomocí ní uskutečňuje vyučovací metody a formy. Cílem pedagogické komunikace je přenášení a sdělování tzv. pedagogických informací. Tyto informace mohou přímo nebo nepřímo souviset se základními pedagogickými kategoriemi – již zmiňovaný cíl výchovy, vzdělávání a jeho obsah.²⁶

Nedílnou součástí pedagogické komunikace je délka replik, která se odvíjí od počtu slov v replice. Celkový poměr verbálního projevu je u žáků a studentů nižší než u učitelů. Může to sice poukazovat na to, že učitel mluví více, ale samostatné a jednotlivé proslovy žáků mohou být dostatečně dlouhé a rozvinuté, uvádí Gavora.²⁷

U pojmu pedagogická komunikace by mohlo dojít k zjednodušenému pohledu, kdy přívlastek „pedagogická“ by mohl poukazovat k závěru, že jde jen o komunikaci mezi učitelem a žákem, tedy komunikaci ve školním prostředí. Bylo by zajímavé zmínit, že výchovně vzdělávací působení se odehrává i jinde, například

²⁵ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. In: NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, s. 28.

²⁶ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 25.

²⁷ Tamtéž, s. 56.

v rodině, v předškolních zařízeních, mimoškolních zařízeních. Takto by se dala popsat širší koncepce pedagogické komunikace, která poukazuje na tento popsany zjednodušující pohled.

Užší koncepci pedagogické komunikace uvádí Šed'ová a kolektiv. Ti ve své publikaci zdůrazňují pouze takovou komunikaci, která se odehrává mezi učitelem a žákem, studentem. A to v rámci běžné vyučovací komunikaci, proto i volí pojem výuková komunikace. „*Výukovou komunikaci chápeme jako výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky.*“²⁸

Umět komunikovat je neodmyslitelná součást a dovednost učitelské profese. Prostřednictvím komunikace si učitel získává respekt a důvěru svého okolí. Nejde jen o komunikaci se žáky či studenty, jde i o schopnost komunikace s rodiči a s širokou veřejností. Stěžejní součástí učitelovi odborné kompetence je samozřejmě odborná znalost konkrétního oboru. Ale úzce s tím souvisí i pedagogické dovednosti, kterými si učitel může vytvářet plnohodnotné a důvěryhodné vztahy se svým okolím. A k hlavním pedagogickým dovednostem patří pedagogická komunikace. Bez dovednosti kvalitní pedagogické komunikace není zaručeno, že jedinec bude moci vykonávat plnohodnotně učitelskou profesi.

*„Velmi obsažně směřuje ke komunikaci průřezové téma ‚Osobnostní a sociální výchova‘ v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Zde je komunikace podstatným dílčím tématem. I to budiž důkazem pozornosti, která je komunikaci věnována.“*²⁹

2.1 Základní formy pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace se zpravidla rozděluje na tři základy formy. Jde o komunikaci verbální, neverbální a o komunikaci činem. Komunikace verbální spočívá v tom, že je úmyslná, zatímco komunikace neverbální je často používána neúmyslně. Jedinec v rámci neverbální komunikace neúmyslně sděluje něco ze

²⁸ ŠEĎOVÁ, K., a kol. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 20.

²⁹ VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. 2., (dopl.) vyd. Kladno: AISIS, 2010, s. 11-13.

svých vnitřních stavů. U verbální komunikace se můžeme také setkat s termínem interpersonální komunikace. Jedná se o komunikaci s druhým subjektem, jakožto se sebou samým.³⁰

2.1.1 Verbální komunikace

Ve školním prostředí se nejčastěji setkáváme s verbální komunikací, přesněji řečeno s mluveným projevem. V rámci verbální komunikace se nejčastěji užívá rozhovoru nebo dialogu. Základním principem rozhovoru je kladení otázek ze strany učitele a odpovídání žákem nebo studentem. Dotazování je tradiční způsob, avšak aby měla otázka patřičnou odpověď, musí být správně položena. Z toho vyplývá, že by otázka měla splňovat určité požadavky:

- přiměřenost – položená otázka musí odpovídat věku žáka a být přiměřená jeho úrovni a dovednostem,
- srozumitelnost – jde například o pečlivou výslovnost učitele,
- jednoznačnost – otázka by neměla být zavádějící,
- věcná správnost,
- jazyková správnost.³¹

Na verbální komunikaci existuje opravdu mnoho požadavků, pokud má být funkční a splňovat určitá kritéria. Důležitým odvětvím verbální komunikace je paralingvistická komunikace. Jde o akustické vlastnosti hlasu – práce s dechem, dynamika, intonace, spisovná výslovnost, správné zařazení pauzy mezi větami, vhodně zvolené tempo, frázování, emoční náboj apod. Je to velká část, která dokáže ovlivňovat samotný výchovně vzdělávací proces.³²

Mikuláščík uvádí jako jeden z nejdůležitějších faktorů verbální komunikace plynulost projevu. Zdůrazňuje i pomlky, které se objevují v mluveném projevu, mohou být použity úmyslně nebo neúmyslně. Pomlky použité úmyslně mohou dodat vážnost projevu a zesílit jeho účinnost, neúmyslné pomlky mohou

³⁰ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2020, s. 89.

³¹ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, s. 43-44.

³² MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 34.

způsobovat nižší úroveň mluvy. Pomlka může vyjadřovat mnoho stanovisek projevu – projev bezradnosti, nezájmu, odmítání, nejistoty, pohrdání, překvapení. Je doporučováno frázování pro lepší porozumění.

Dále Mikuláščík mluví o tzv. „slovní vatě“. Jedná se o jakousi náplň mezi slovy, kterou používá nevědomky ve svém projevu hodně lidí. Slovní vatu používají především lidé, kteří se objevují v nejistých situacích, jsou zmatení nebo mají trénu. Jsou to např. slova „no“, „hm“, „a“, „jakoby“ apod. Jsou to vycpávková slova, která používají především žáci a studenti. Konkrétně pedagogové by se těmto slovům měli vyvarovat.

Dalším chybám, kterým by se pedagogové měli vyvarovat, jsou chyby artikulační, špatná výslovnost, zadržávání, huhlání, použití nevhodných slov, ale může to být i přehnaná artikulace.³³

2.1.2 Neverbální komunikace

Při neverbální komunikaci jde především o mimickou stránku řeči, ale nesmíme zapomínat na celý komplex mimoslovních signálů, tzv. řeč těla. Mezi nejsledovanější mimoslovní signály patří mimika (výrazy obličeje), řeč očí, kinezika (pohyby těla), gestika, posturologie (postoje a uspořádání těla v prostoru). Sledujeme ale také přiblížení či oddálení jednotlivce a dodržování určitých zón člověka (proxemika). Hodně nám může říci i úprava zevnějšku jednotlivce, styl oblečení, způsob líčení a účesu.

Nelešovská poukazuje na to, že neverbální komunikace, přesněji tedy řeč těla, je mnohem upřímnější než slova. Tvrdí, že pomocí slov získáváme pouhých 7% informací z rozhovoru s druhým člověkem. Z barvy a tónu hlasu získáváme 38% a z řeči lidského těla zbylých 55%. Sdělování emocí mimoslovně nás charakterizuje a usilujeme tím o sblížení a snažíme se vytvořit dobrý dojem na druhého člověka.³⁴

³³ MIKULÁŠČÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 105-106-

³⁴ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, s. 47.

Mnoho lidí dá na to, jak daleko od něj jeho komunikační partner stojí. V posledních letech se mnohem častěji mluví o tzv. zónách při komunikaci. Jedná se o již zmiňovaný mimoslovní signál – proxemiku. Proxemika je samostatný druh neverbální komunikace, kdy sledujeme vztah mezi lidmi prostřednictvím vzdálenosti, jaká je mezi komunikujícími subjekty. Dytrtová a Krhutová uvádějí čtyři zóny, ve kterých se můžeme pohybovat během komunikace.

- Intimní zóna – jde o blízký a těsný kontakt, v této zóně vystupují komunikující, kteří se velmi dobře znají a mají se rádi.
- Osobní zóna – zóna určena pro přátelskou konverzaci.
- Sociální zóna – umožňuje kontakt s lidmi, které známe krátce nebo jsou pro nás dokonce cizí.
- Veřejná zóna – vidíme celou postavu, vzdálenost cca 3 metry.

Pro žáka může být velmi nepříjemné, pokud učitel využije jeho intimní zónu a vstoupí do ní. V žákovi to může vzbudit pocit strachu, nervozitu, obavu, ale i agresivitu. Pokud chce učitel se žáky mluvit rovnocenně a nepovyššeně, tak by měl dodržovat sociální zónu, nenarušovat ani žákovu osobní zónu.³⁵

Mareš a Křivohlavý považují za nejdůležitější aspekt neverbální komunikace řeč pohledů. Řeč pohledů je považována za důležitou v každé komunikaci po celém světě. Každý pedagog by se měl při komunikaci s jedním žákem dívat přímo do očí. Při komunikaci s celou třídou nebo jinou uzavřenou skupinou, by měl pohledy střídát a neopomínat na žádného jednotlivce. Žáci a studenti velmi citlivě registrují a zároveň reagují na to, jak často se na ně pedagog dívá.³⁶

2.1.3 Komunikace činem

Komunikací činem rozumíme to, jak se učitel, žáci nebo studenti k sobě chovají, jak vyjadřují svým chováním vzájemné postoje. Jde v podstatě o to, co se

³⁵ DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, s. 94.

³⁶ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. In: NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, s. 107-108.

dělá a jak se to dělá. Čin je velmi důležitým nositelem komunikačního sdělení a projevuje informaci o vztahu žáka, studenta ke škole, k vyučovacím předmětům nebo k učiteli. Totéž se týká i učitele. Jde zejména o projev postojů, což může být forma hodnocení nebo reakce jedince k nějakému aspektu života.³⁷

2.2 Funkce pedagogické komunikace

Nelešovská, skrze definici Gavory, uvádí dvě základní funkce pedagogické komunikace:

- prostředek k realizaci výchovy a vzdělávání,
- prostředek ke společné činnosti mezi účastníky komunikace – učitel a žák, žáci navzájem.³⁸

Mareš a Krivohlavý uvádějí dokonce šest funkcí pedagogické komunikace. Spolu se domnívají, že úchop pedagogické komunikace se stále vyvíjí a mohou se proto měnit i domněnky o jejích funkcích. V publikaci *Komunikace ve škole* uvádějí tyto funkce:

- zprostředkovává vzájemnou činnost účastníků komunikace, kodifikuje pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti,
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků včetně výměny zkušeností a informací, dále také emocí, postojů a motivů,
- uskutečňuje osobní i neosobní vztahy,
- dává prostor všem účastníkům pedagogického procesu, zejména formuje osobnost žáků,
- je prostředníkem skrze, který dochází k uskutečňování výchovy a vzdělávání, jelikož cíle a metody nevystupují v pedagogickém procesu přímo, ale zejména ve slovní podobě,
- buduje každý výchovně vzdělávací proces, jelikož tvoří jednu z jeho základních stavebních jednotek, konstituuje jeho fungování a udržuje i jeho stabilitu.³⁹

³⁷ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, s. 24.

³⁸ Tamtéž, s. 29.

2.3 Pravidla pedagogické komunikace

Každý druh komunikace má svá pravidla, ať už psaná nebo nepsaná. Není tomu ani jinak u komunikace pedagogické. V rámci pedagogické komunikace rozlišujeme specifická pravidla pro žáky a specifická pravidla pro učitele.

Kraus ve své publikaci uvádí, že hlavním iniciátorem pravidel je právě učitel, což mohou někdy žáci nést nelibně. Podle Krause si může učitel vzít slovo kdykoliv chce a může tak i přerušit žáka, učitel může mluvit s kým chce, a o čem chce, také rozhoduje o tématu komunikace a může mluvit, jak dlouho chce. Učitel má to privilegium, že může mluvit v jakékoli části učebny, v jakékoliv pozici – vsedě, vestoje, v chůzi. O všem v podstatě rozhoduje výhradně učitel, on má tu pozici, kdy předává žákovi slovo a určuje, jak dlouho žák může mluvit a o čem.⁴⁰

Mareš a Křivohlavý nesdílí stejné názory, jako Kraus. Autoři se domnívají, že zavedení pedagogických pravidel ve větší skupině nebo ve třídě není snadným úkolem. Na formulaci těchto pravidel se má podle nich podílet celá skupina, nejen učitel.⁴¹

Mareš v knize Nelešovské uvádí, že celková pedagogická komunikace je značně ovlivněna tím, jaká jsou ustanovena pravidla, která platí při komunikaci. Pod pojmem pravidla si někteří představí pouze klasický školní řád, který najdeme na každé škole. Ale tato pravidla jsou mnohem komplexnější, často zavedena v daný okamžik a nepsaná.

Autor uvádí tři skupiny, které formují komunikační pedagogická pravidla:

- daná instituce – škola,
- společnost, ve které se nacházíme,

³⁹ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. In: NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, s. 27-28.

⁴⁰ KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 124-125.

⁴¹ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 34.

- výsledek, který vychází ze složitého procesu střetu zájmů mezi žáky, studenty a učiteli.⁴²

„Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni se všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování.“⁴³

Již bylo zmíněno, že pedagogická pravidla jsou komplexním shrnutím různých typů pravidel. Jedním z typů pravidel jsou tzv. nepsaná pravidla. Ta existují skoro všude, v etiketě, mezi partnery, zkrátka v běžném životě. Nepsaná pravidla se mohou vyskytnout například při prověřování vědomostí. Jedná se o možnou dohodu o odkladu některých povinností, kdy jsou žáci nebo studenti tzv. „zahrnuti“ učením. Zejména pokud je hodně testů, domácích úkolů nebo ústního zkoušení v jeden den.⁴⁴

Ne všechna pravidla jsou mířena pouze na žáky, většinou se jedná o pravidla, která jsou mířena na obě dvě skupiny – na žáky, studenty a na pedagogy, vyučující. Ovšem některá pedagogická pravidla se vztahují pouze na vyučující, obecně na pedagogy. Mešková uvádí, že učitel musí přijít na hodinu včas, být připraven na hodinu – mít připravené pomůcky, umět si ve třídě zajistit klid a soustředěnost žáků. Vyučující musí mluvit jasně, zřetelně a srozumitelně.⁴⁵

2.3.1 Proč máme pedagogická pravidla

Autor Cangelosi uvádí v knize Nelešovské, že pedagogická pravidla mají plnit hned několik účelů. Uvádí tyto účely:

- Pravidla zajišťují a bezpečnost a bezprostřednost učebního prostředí.

⁴² MAREŠ, J.: Komunikace ve škole. In: NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, s. 30.

⁴³ CANGELOSI, J. S. Strategie řízení třídy. In: NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, s. 30.

⁴⁴ MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012, s. 27-28.

⁴⁵ Tamtéž, s. 28.

- Navyšují a dodávají tempo spolupracujícím chování a snižují chování nespolečenská a rušivá.
- Díky zavedeným pravidlům nedochází k rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu.
- Korigují a udržují přijatelnou úroveň slušnosti nejen mezi žáky, ale i mezi všemi zaměstnanci školy a návštěvníky školy.⁴⁶

Je nutné zdůraznit, že pokud se zavede příliš mnoho pravidel, tak většina z nich ztrácí na úspěšnosti a dodržování, zkrátka ztrácejí svou funkčnost. Žáci se podle nich nechovají, nedodržují je a obecně vzato vypustí jejich existenci. Cangelosi uvádí, že je lepší zavést menší počet pravidel, a to hned z několika důvodů. Méně je někdy více – málo pravidel se jednoznačně zapamatuje snadněji.

V malém počtu nařízení se každé pravidlo jeví jako více důležité. Pokud je nastaveno méně pravidel, maximalizuje se jejich funkčnost a právě funkční pravidla vedou žáky k tomu, aby přemýšleli o svém chování. Funkční pravidla zaměřují pozornost více na účelné chování než na nefunkční formality.⁴⁷

2.3.2 Pravidla komunikace mezi učitelem a žáky

Wiemann se v knize Gavory zmiňuje o tzv. bázových komunikačních pravidlech. Tato pravidla jsou zásadní pro velkou část dialogické komunikace mezi lidmi. Komunikační pravidla jsou osobitým druhem pravidel sociálních, která jsou platná v každé civilizované společnosti. Pravidla stanovují, jaké chování účastníků během komunikace je přijatelné nebo nepřijatelné.⁴⁸

Bázová komunikační pravidla:

1. Není dovolené skákat do řeči – pokud dochází k neustálému přerušování hovoru partnera, tak může dojít k rozbití komunikace. V rámci komunikace

⁴⁶ CANGELOSI, J. S. Strategie řízení třídy. In: NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, s. 32.

⁴⁷ Tamtéž, s. 31.

⁴⁸ WIEMANN, J. M. Explication and Test of a Model Communication Competence. In: GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 33.

existuje řada nonverbálních signálů, kterými může partner dát najevo, že chce hovořit.

2. Není dovoleno paralelní rozhovor dvou lidí (v tu stejnou chvíli může hovořit pouze jedna určená osoba) – při paralelním rozhovoru dvou a více lidí je snižena percepce informací.
3. Partnerům v komunikaci je doporučeno střídat role naslouchajícího a hovořícího – i v komunikaci je potřebná „dělbna práce“, zejména v dialogu. Když hovoří jeden partner, druhý poslouchá, následně se role vymění.
4. Nejsou přípustné dlouhé a časté pauzy – časté pauzy mohou značně narušovat komunikační tok. V naší kultuře se časté a dlouhé ticho považuje za společensky nevhodné, či dokonce trapné.
5. Naslouchající by měl dávat najevo, že hovořícího poslouchá a věnuje mu pozornost – nezáměr jednoho z partnerů může znamenat konec komunikace.

Pravidla komunikace ve třídě mají upravovat chování učitelů a žáků, uvádí Gavora. Pravidla jsou důležitá hned z několika podstatných důvodů: pro organizaci práce ve třídě, zajišťují činnost žáků a usměrňují je, zabezpečují dominantní postavení učitele.

Dominantní postavení učitele je založeno na tom, že vůči žákovi je učitel funkčně nadřazený. Instrukce školy mu svěřila vzdělávání žáků, ale zároveň úkol vychovatele, je za to i právně zodpovědný. V etické rovině se učitel vyznačuje tím, že je starší, tím pádem společensky nadřazený. Dominantní postavení se samozřejmě vyznačuje tím, že učitel je vyškolený profesionál – odborně kvalifikovaný.⁴⁹

⁴⁹ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 34-35.

3. VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES

V různých publikacích najdeme výchovně vzdělávací proces ztvárněn do různých podob, do několika rozdílných modelů. Tento proces se někdy nazývá zkráceně jen jako vyučovací proces.

Výchovně vzdělávací proces nám ukazuje aktivity a interakce, které jsou zprostředkovávány mezi učitelem a žákem. Tyto aktivity a interakce vedou k osvojení dovedností a vědomostí žáka. Slovo výchova se v názvu neobjevuje náhodou, jelikož tento proces také výrazně formuje a ovlivňuje osobnostní stránku žáka. Formování osobnostních rysů není jednorázový akt, stejně tak osvojování a formování dovedností a vědomostí. Všechny tyto konstrukty probíhají dlouhodobě, což je i příčinou zainteresování slova proces.⁵⁰

Vyučovací proces je popisován jako záměrné, cílevědomé a soustavné řízení učebních aktivit a plánů žáků. Tyto učební aktivity a plány směřují k tomu, aby dosaženy výchovně vzdělávací cíle. Jde o osvojení soustavy vědomostí a dovedností, dále obsahují rozvoj duševních a tělesných schopností a neméně důležitou složkou je utváření osobnosti žáků. Základními činiteli jsou zde žák, učitel a učivo. Jedná se o dlouhodobý, složitý, sociální proces.⁵¹

Výchovně vzdělávací proces obsahuje dva důležité pojmy, výchovu a vzdělávání. Spojením těchto pojmů by mohla vzniknout i tzv. edukace. Výchova je opět definována různými způsoby. Ovšem většina autorů se shoduje na základní podstatě výchovy, tou je „*záměrné působení na rozvoj jedince*“. Výchova začíná v rodině a dále se odehrává v různých typech institucí, za přítomnosti pedagogických pracovníků. Výchova je dlouhodobým jevem, v podstatě se jedná o celoživotní proces.⁵²

⁵⁰ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 21.

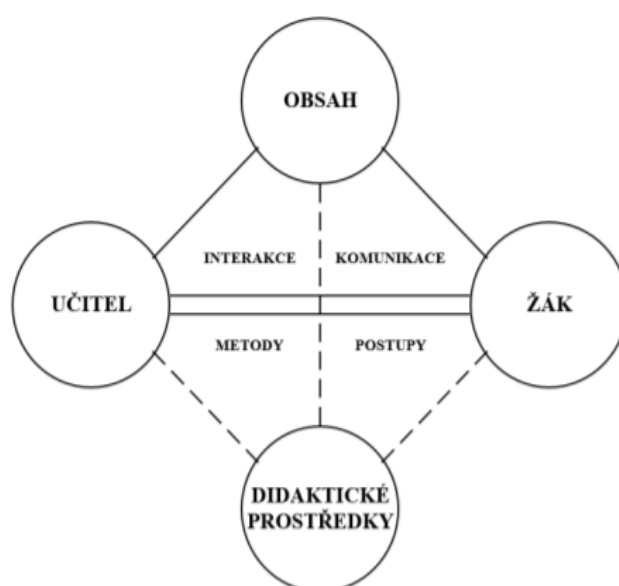
⁵¹ ČADÍLEK, M., LOVEČEK, A. *Didaktika odborných předmětů*. 2. Vydání: Akademické nakladatelství CERM, 2005, s. 125.

⁵² ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005, s. 140.

Vzdělávání je charakterizováno jako proces záměrného osvojování vědomostí a dovedností, stejně tak návyků, které jsou spjaty s vývojem poznávacích a citových aspektů jedince. Všechno toto směřuje k žádoucímu chování a jednání člověka ve společnosti. Šimoník také zdůrazňuje, že vzdělávání je stav a výsledek procesu vzdělávání je například to, když jedinec dosáhne určitého stupně vzdělání. V naší zemi můžeme dělit vzdělání na základní, střední a vysokoškolské.⁵³

3.1 Model výchovně vzdělávacího procesu

Nejznámějším modelem výchovně vzdělávacího procesu je tzv. Herbartův trojúhelník, nebo také didaktický trojúhelník. V tomto trojúhelníku je zahrnuto propojení žáka, učitele a učiva. S novým pojetím výchovně vzdělávacího modelu přichází Maňák, který do modelu zařazuje didaktické prostředky. Jedná se o modernější model procesu, začlenění didaktických prostředků zapříčinil velký nárůst moderních učebních pomůcek do výuky. Některé učební pomůcky jsou natolik vybaveny, že mohou v některých případech nahrazovat i některé funkce pedagoga. I když s tímto by se mělo pracovat opatrně, protože ne vždy je dobré rozhodnutí použít učební pomůcky namísto profesně způsobilého pedagoga.



⁵³ ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005, s. 140-141.

Obr. 1: Schéma modelu výchovně vzdělávacího procesu.⁵⁴

3.2 Činitelé výchovně vzdělávacího procesu

V této podkapitole bych chtěla přiblížit složky, které se objevují ve zmíněném modelu edukačního procesu. Stěžejními prvky modelu jsou učivo (obsah), učitel, žák a didaktické prostředky.

V pedagogickém slovníku je pojem učivo popsán jako souhrn všech poznatků, které předává učitel žákovi. Učivo si mají žáci osvojit při výuce ve škole, kde se uplatňuje proces učení. Mezi učivo patří více konstruktů, které ovlivňují celý výchovně vzdělávací proces (poznatky, nácvik dovedností, modely řešení problémů,...).⁵⁵

Podle Kalhouse a Obsta je učivo základ vzdělávání nebo vyučování, jehož výsledkem je výuka. Učivo v sobě nese tři základní stavební jednotky, které si žák při výuce rozvíjí – vědomosti, dovednosti a postoje.⁵⁶

Dalšími složkami modelu výchovně vzdělávacího procesu jsou žák a učitel. Než se dostanu k popisu každé složky zvlášť, je nutné zdůraznit, že nedílnou součástí celkového pedagogického působení v tomto modelu je i vzájemný vztah mezi žákem a učitelem. Tento vztah se dá přenést i na studenta a vyučujícího na VŠ. Průcha, Walterová a Mareš ho v pedagogickém slovníku popisují jako mezilidský a sociální vztah. Vztah mezi těmito jednotkami ovlivňuje průběh i samotný výsledek učitelova vyučování a zároveň žákova/studentova učení. Jde o kvalitu jejich spolupráce, sociální a emoční percepci, motivační aspekty výuky.⁵⁷

Vztah mezi učitelem a žákem/studentem má velký vliv na celý výchovně vzdělávací proces. Zejména dospívající rychle poznají opravdový nebo falešný

⁵⁴ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 25.

⁵⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 119.

⁵⁶ KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 121.

⁵⁷ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 374.

zájem ze strany učitele, nemají rádi falešné pohnutky a pokrytecké programy. Pokud studenti uvidí ze strany vyučujících opravdový zájem o ně samotné, tak budou učitelům důvěřovat a zapojí se aktivněji do práce.⁵⁸

Učitel je základní činitel výchovně vzdělávacího procesu. Učitel je ten, kdo zprostředkovává a předává žákům učivo. A zároveň je hlavním řídicím konstruktem jejich výukové činnosti. Nejzásadnějším faktorem učitelovy kvality a efektivity jsou kompetence. Kompetence učitele jsou popsány v pedagogickém slovníku: „*Soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standartu učitelství.*“⁵⁹

Stručný slovník pedagogický, což je publikace stará více než sto let, popisuje učitele jako nejdůležitějšího zprostředkovatele upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších vědních oborů. A zároveň učitele označuje jako třetího činitele při vychovávání, po otci a matce.⁶⁰

Neméně důležitým činitelem výchovně vzdělávacího procesu je žák. Pojem žák označuje jedince, který se nachází v roli vyučovaného jednotlivce, přičemž věk není rozhodující. Z tohoto důvodu se definice žáka hodí i do mé práce, jelikož žákem může být dítě, dospívající, dospělý nebo i senior. Grecmanová popisuje žáka, spolu s učitelem, jako aktivní faktor ve výchovné činnosti a oba dva jsou považováni za tak zvaného operátora výchovy.⁶¹

Během edukačního procesu se u žáka formuje jeho osobnost. Škola, jakožto instituce, z velké části formuje tuto osobnost. Žák si utváří názory, postoje a formuluje si vlastní požadavky. U dospívajícího žáka jsou všechny tyto složky proměnné.⁶²

⁵⁸ ŠPAČKOVÁ, A. *Moderní rétorika: jak mluvit k druhým lidem, aby nám naslouchali a rozuměli*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada. Poradce pro praxi, s. 18.

⁵⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 129.

⁶⁰ SOKOL, J., KLIKA, J. ed. *Stručný slovník pedagogický*. Praha: Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách, 1909, s. 1912.

⁶¹ GRECMANOVÁ, H. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex. Edukace (Hanex), 1998, s. 195.

⁶² Tamtéž, s. 197-198.

Tato práce se zabývá především studenty vysokých škol. Nicméně, jak již bylo zmíněno, definice žáka nemá dané věkové rozpětí. Podle Ondrejkoviče je studium na vysoké škole možno rozdělit do 3 stádií. První fáze se nazývá „adaptační“. Jde o období vstupu na VŠ a počátek studia, v tomto období dochází k samotné adaptaci a studenti zjišťují realitu studia, která se může konfrontovat s jejich představami. Studenti si zvykají na nový způsob života a utvářejí nové sociální vztahy. Druhým obdobím je tzv. období „středních semestrů“. Student má již osvojené návyky v životě studia na VŠ, zvládá skloubit přednášky, zkoušky i svůj volný čas. V třetím, posledním období studia se student již snaží úspěšně ukončit své vysokoškolské působení a hledá si vhodné zaměstnání.⁶³

Poslední složkou procesu jsou didaktické prostředky. Didaktické prostředky nepatří do původního modelu výchovně vzdělávacího procesu. Původní model obsahuje podle Herbartova trojúhelníku pouze učivo (obsah), žáka a učitele. Didaktické prostředky, v našem případě zejména použití prezentace, interaktivní tabule a projektu, jsou zde zvoleny z důvodu výzkumného šetření, kdy respondenti tyto pomůcky zmiňovali. V pedagogickém slovníku nalezneme pojem didaktická technika.

„Souborné označení technických zařízení užívaných pro výukové účely. Didaktickou technikou se rozumí buď jen přístroje, nebo i jejich programy. Obvykle se rozlišuje didaktická technika tradiční (diaprojektor, zpětný projektor aj.) a moderní (počítač s didaktickým programem, multimediální výukový systém aj).“⁶⁴

⁶³ ONDREJKOVIČ, P. *Úvod do sociologie výchovy: (teoretické základy sociologie výchovy a mládeže)*. Bratislava: Veda, 1995, s. 190.

⁶⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 42.

4. UČITEL – DŮLEŽITÁ OSOBA V ŽIVOTĚ ŽÁKA

Pár slov o učiteli, pokud se na učitele podíváme jako na teoretický pojem, již padlo v předchozích kapitolách, především v té předcházející. V této kapitole se budu zabývat učitelem podrobněji. Více v souvislosti s rozhovory, které jsou stěžejní součástí praktické části této práce.

Dle rozhovorů s respondenty je učitel na vysokých školách brán více jako subjekt, který je posuzován z lidského hlediska. Studenti se zaměřují na to, jaký je učitel člověk, jaké má vlastnosti a jak se prezentuje, ale o tom více až ve výzkumné části. Děti na základních školách berou své učitele více jako autoritu a vzor. V této kapitole se chci věnovat zejména osobnosti učitele, jaké jsou nároky a požadavky na tuto profesi a jaký vztah by si měl učitel budovat se svými studenty.

„Složitost postavení učitele spočívá i v tom, že musí být nejen odborníkem ve svém oboru, ale i metodikem, psychologem, lidsky vyzrálou osobností, společenským činitelem.“⁶⁵

Povolání učitele je velmi komplexní, v dnešní době kolikrát podceňované. Mnoho lidí bere učitele pouze jako prostředek, který má žákům dostat do hlavy teoretické znalosti, které se zázrakem promítnou i v jejich normálním životě, z úhlu praktického. Ne vždy tomu tak bylo, povolání učitele má dlouholetou tradici, patří k vývoji lidstva od samého počátku. Prvními učiteli, kteří měli napomáhat k přenosu poznatků, dovedností a informací byli velevážené osoby – kněží, šamani, stařešinové nebo náčelníci kmenů. Pro nás je velkým symbolem učitele a školské instituce J. A. Komenský. Komenský výrazně ovlivňoval svými pedagogickými teoriemi celkovou oblast učitelské profese.⁶⁶

Učitelé jsou bezprostředně spojováni nejen s vyučováním jako takovým, ale i s vychováváním žáků. Učitelé ovlivňují své žáky různým způsobem.

⁶⁵ PELIKÁN, J. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha: Karolinum, 1991, s. 12.

⁶⁶ KRÁTKÁ, J. *Činnosti třídního učitele v současných podmínkách českého školství* [online]. 2007 [cit. 2022-02-01]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Stanislav Střelec. Dostupné z <http://is.muni.cz/th/42028/pedf_d/>.

„Podstata učitelství spočívá v kulturní transmisi vědomostí, hodnot a vzorů chování, zajišťujících kontinuitu společnosti“. Tuto definici uvádí Nelešovská, kde zdůrazňuje zmiňovaný výchovatelství aspekt učitelství profese.⁶⁷

4.1 Osobnost učitele

Pojem osobnost je jeden ze základních pojmů v psychologii, avšak stále nemá jednotnou definici. Názory na vymezení pojmu osobnost se různí a autoři se kolikrát neshodují. Nakonečný, jeden z nejúspěšnějších českých psychologů, definuje osobnost takto: „*Pojmenování pro ten individuální celek dispozic k psychickým reakcím, který způsobuje, že v téže situaci reagují různí lidé různě právě proto, že ji subjektivně různě zpracovávají a že tyto reakce vykazují určitou jednotu citění, myšlení, vnímání, představ a snah.*“⁶⁸

Jako další příklad vymezení pojmu definice jsem našla v publikaci autorek Rozsypalové, Čechové a Mellanové. Autorky popisují osobnost podle čtyř kritérií. První složka je popsána všemi biologickými, sociálními a psychologickými znaky. Druhá složka osobnosti tvoří celek uspořádaných, navzájem propojených a na sebe působících vlastností jedince. Třetí složka zdůrazňuje a vyzdvihuje individualitu a odlišnost jedince. Jako čtvrtou charakteristiku autorky podtrhují propojenost mezi psychickými, biologickými, a neméně důležitými, společenskými vlastnostmi jedince.⁶⁹

V této práci je mnou zkoumaný jev, osobnost učitele, zkoumaný ze všech možných stran. Osobnost učitele je totiž dnes považována za jeden z hlavních konstruktů kvalitní výuky. Žáci se častokrát neshodují v požadavcích osobnostních vlastností učitelů. Dle výzkumů, zabývajících se touto problematikou, bývají výsledky nejednotné. Helus tento jev vysvětluje tak, že učitelova osobnost nepůsobí

⁶⁷ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*, Praha: Grada, 2005, s. 11.

⁶⁸ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, s. 11.

⁶⁹ ROZSYPALOVÁ, M., MELLANOVÁ, A., ČECHOVÁ, V. *Psychologie a pedagogika I: pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium, 2003, s. 38.

na žáky jako na jednu individuální jednotku, ale působí v závislosti na okolnostech konkrétní situace.⁷⁰

Osobnost učitele je různorodá a může obsahovat hodně různých aspektů. Je ovlivňována zejména biologickými, psychickými a společenskými faktory. Osobnost učitele můžeme zkoumat z různých úhlů pohledu, můžeme ji hodnotit a nahlížet pod její pokličku.

Proměnné, které mohou například vytvářet osobnost učitele:

- Povaha
- Fyziologie
- Schopnosti a dovednosti
- Temperament
- Zkušenosti
- Názory a postoje
- Zájmy a potřeby⁷¹

Pomocí určitého souboru znaků se dá osobnost učitele pragmaticky popsat a můžeme tak vytvořit jeden reprezentativní typ. Zásadními a nepostradatelnými vlastnostmi učitele jsou empatie, snaha pomoci a dovést dítě k cíli. Pak je to porozumění, především v nelehkých situacích, ať už osobních či školních. Kladný emoční vztah a neméně důležitá je i humánnost a vztah k dětem.⁷²

4.1.1 Učitelská role/profese

Učitelská role je důležitým prvkem, který se prolíná s osobností učitele. Je to prvek, který má velký vliv na samotný vztah učitele a žáka. Každý učitel má svou sociální (společenskou) roli a podle této role by se měl chovat, tak to očekávají žáci i rodiče. Stejně jako školské instituce prošly vývojem, tak i učitelská profese. V této profesi je zásadní předávat informace, přednášet a samozřejmě vysvětlovat.

⁷⁰ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, s. 232.

⁷¹ SPOUSTA, V. Syntetická povaha osobnosti učitele. *Pedagogická orientace*, 13(4), 3-10, 2003, s. 4.

⁷² ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 269.

V posledních dekáдах ale přibývá úloha organizovat, usměřňovat a tvořit aktivity.

73

Holeček dělí učitelskou roli na 4 dimenze, které popisují základní typy rolí, kterou učitel může přijmout za svou.

1. Dimenze instruktora – učitel informuje a vysvětluje;
2. Dimenze stratéga – učitel vede žáky k dobrým vztahům a ty následně vedou k efektivní spolupráci;
3. Dimenze terapeuta – učitel by měl sledovat duševní zdraví svých žáků, které souvisí i s uspokojováním individuálních potřeb, v dnešní době je bohužel tato dimenze mnoha učiteli opomíjena;
4. Dimenze vychovatele – učitel může být pro své žáky vzorem, svým chováním dává učitel příklad, jak se chovat, tato dimenze je podmíněna tím, že zde může být velký vliv na vývoj žáka (dobrý i špatný).⁷⁴

Dimenze terapeuta v sobě skrývá mnohem víc. Filene mluví o tom, že z hlediska této dimenze jde především o otevření se žákům ve svém konzultačním čase. Někteří žáci podle něj mají zájem brát otevřenost a humánnost učitele jako jednu z možností, jak konzultovat své osobní problémy. Filene upozorňuje na to, že hranice mezi učitelem a terapeutem může být opravdu tenká. Učitel by se neměl pouštět do diagnostik žáků a konzultovat s nimi hluboká a závažná témata. I přesto, že může být brán jako jediný důvěrník svého žáka. Učitel by měl spíše tyto záležitosti delegovat na příslušné výchovné poradce nebo školní terapeutu.⁷⁵

Každá profese má konkrétní a specifické požadavky, vyžaduje určité vědomosti a dovednosti. Nároky a požadavky na učitelskou profesi stoupají, nově se kladou požadavky na psychické procesy – pozornost, vůle, překonávání obtíží atd. Učitelské povinnosti a nároky jsou specifikovány v zákoně o pedagogických pracovnících (zákon, 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících).⁷⁶

⁷³ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, s. 12.

⁷⁴ HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. *Pedagogika* (Grada), s. 113.

⁷⁵ FILENE, P. G. *The joy of teaching: a practical guide for new college instructors*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2005, s. 119-120.

⁷⁶ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, s. 12.

Kohoutek uvádí, že učitel by měl zejména ovládat umění komunikace, což je i jedna z kompetencí učitele. I v komunikaci jsou nadměru podstatné učitelovy humánní vlastnosti, např. temperamentní nebo charakterové. Tyto vlastnosti ovlivňují vztah žáka k učiteli. Z hlediska pedagogiky se používá Jungova typologie. Ta rozděluje osoby jen na dva druhy – introvert a extrovert. Introvert je klidný, zdrženlivý a spolehlivý jedinec. Zatímco extrovert je impulzivní, velmi družný a společenský. Dříve se uvádělo, že pro výkon učitelské profese je vhodnější jedinec, který je extrovertního rázu.⁷⁷

Nikdo nechce špatného, podprůměrné, ale ani průměrného učitele. Všichni vyžadují dobrého, leckdy i nejlepšího učitele. Ať už to jsou samotní žáci, dále pak rodiče, ale i zaměstnavatel. Jak vypadá dobrý učitel? Na toto téma se uskutečnilo několik výzkumů. Jeden z nich provedl Holeček v letech 1989–1999. Výzkum byl strukturován pomocí dotazníku a obsahoval tři problematiky ke zkoumání – didaktické schopnosti a dovednosti, pedagogicko-psychologické rysy a osobnostní vlastnosti. Z výzkumu vyplývá, že žáci a studenti vyžadují od učitelů přátelské chování a smysl pro spravedlnost. Z hlediska didaktiky jim jde o srozumitelný, poutavý a promyšlený výklad. Učitel by měl mít snahu o úspěchu a pochopení žáků.⁷⁸

Obdobný výzkum publikoval v periodiku *The Journal of Educational Research* L. L. Tyler, ovšem již v roce 1964. Jedna z otázek se zajímala o ideálního učitele dle studentů. Skrze zkušenosti studentů dospěl k závěru, že největší váhu má u učitele schopnost komunikace. Pokud učitel umí dobře a promyšleně komunikovat se studentem, tak je podle nich vyhodnocen jako ideální.⁷⁹

Na konec bych chtěla zmínit výzkum bližší této práci. Létalová zkoumala tutéž problematiku z pohledu studentů Masarykovy Univerzity. Nejčastěji zmíněné vlastnosti ideálního učitele byly autorita, spravedlnost, lidskost a zajímavý styl výuky. Značná skupina studentů použila při odpovědích tzv. „antivzor“. To

⁷⁷ KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996, s. 71.

⁷⁸ HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. V Plzni: Západočeská univerzita v Plzni, 2001, s. 51.

⁷⁹ TYLER, L. L. The Concept on an Ideal Teacher-Student Relationship. *The Journal of Educational Research*, 58(3), 1964, 112-117.

znamená, že studenti formulovali své charakteristiky ideálního učitele tak, že použili opak učitele, se kterým se setkali během své celé školní docházky.⁸⁰

4.1.2 Typologie osobnosti učitele

Z psychologie a z pedagogiky známe několik vymezení typologií osobnosti. Díky tomu nemusíme jedince, v našem případě učitele, hodnotit podle jedné šablony, ale máme možnost srovnávat.

Nejdříve bych představila základní Casselmannovu typologii učitelské role. Ta rozeznává typy učitelů podle tří hledisek:

1. Podle zaměřenosti:

- a. Logotrop – jde o učitele, který je zaměřen na své konkrétní odvětví, potažmo na svůj obor, na prvním místě vidí konkrétní znalosti a snaží se o ně vzbudit zájem, žáci jsou až na druhém místě, tento typ učitele nevnímá žakovu osobnost.
- b. Paidotrop – učitel je zaměřen na žakovu osobnost, vnímá psychologickou stránku vyučovacího procesu, kolikrát učitel zapomíná na důležitost předmětu a může docházet ke snižování požadavků na žáky.⁸¹

2. Podle stylu vedení:

- a. Autoritativní – učitel, který je přísný, vyžaduje stoprocentní plnění jeho příkazů, při nesplnění může docházet k trestům.
- b. Sociální – učitel, který bývá přátelský, podporuje samostatné rozhodování žáků a dává jim možnost projevit se, chce znát názory svých žáků.

⁸⁰ LÉTALOVÁ, J. *Dobrý učitel očima studentů Pedagogické fakulty MU. Komenský*, Brno: Masarykova univerzita, 2017, 142(2), 22-26.

⁸¹ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 265.

3. Podle použití pedagogických postupů:
- a. Vědecko-systematický – učitel vysvětluje probíranou látku promyšleně, systematicky a srozumitelně, snaží se rozvíjet logické myšlení žáků.
 - b. Praktický – učitel, který se snaží ke každému teoretickému poznatku zavést i praktickou část, má dobře zorganizovanou hodinu a využívá názorné pomůcky.
 - c. Umělecký – učitel, který má zajímavý a poutavý výklad, snaží se žáky zaujmout skrze svůj výklad doplněný o „věci ze života“, snaží se žáky namotivovat ke všem činnostem a předmětům.

Žádný učitel, ani kterýkoliv jiný jedinec, neodpovídá jednomu typu, uvedené typy se prolínají. Každý má jiné osobní preference a každý inklinuje k různým typům. Holeček píše, že ideální učitel je „*v syntéze pozitivních prvků jednotlivých typů*“.⁸²

⁸² HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. V Plzni: Západočeská univerzita v Plzni, 2001, s. 40-41.

5. METODA

5.1 Interpretativní fenomenologická analýza

Pro zpracování dat byla použita Interpretativní fenomenologická analýza (interpretative phenomenological analysis, dále jen IPA). Jedná se o kvalitativní metodu sběru dat. Vzhledem k tomu, že cíle mé diplomové práce byly vytyčeny fenomenologicky, bylo použití této metody vhodným řešením. Výzkumným fokusem IPA je porozumění žité zkušenosti člověka, pomáhá podrobně prozkoumat, jak člověk utváří významy své zkušenosti. To nám podle Smitha, Flowerse a Larkina umožňuje porozumět jednotlivé události nebo procesu (fenoménu) očima jednotlivce.⁸³

IPA je nyní často využívána v humanitních a sociálních vědách, jelikož je jejím cílem porozumět zkušenosti člověka. Dříve byla IPA hojně využívána především v psychologii zdraví a dalších oborech psychologie. Neodmyslitelným zájmem IPA je zjistit, jak si jednotlivec vykresluje různé situace a jak je interpretuje. IPA je metoda výzkumu, která poskytuje výzkumníkovi více svobody než jiné výzkumné metody. Osvědčuje se také v situacích, kdy je předmětem výzkumu netypická skupina, situace nebo zdroj sběru dat. Jedná se o skupiny, které jsou specifické a velmi konkrétně určené, např. zkušenosti pečujících o nemocné po mozkové mrtvici.⁸⁴

Teoretické zázemí nachází IPA ve třech pilířích – hermeneutika, fenomenologie a ideografický přístup.

Je doporučeno, aby výzkumník nejdříve začal s rovinou fenomenologickou – popis zkušenosti jiné osoby. A až pak by měl přistoupit k fázi interpretační. Existují pochybnosti o tom, zda výzkumník dokáže oddělit zkušenost konkrétního člověka od své interpretace. Někteří autoři uvádí, že výzkumníkovo osobní přesvědčení je nepostradatelné k tomu, aby vůbec mohl porozumět zažité

⁸³ ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 9.

⁸⁴ Tamtéž, s. 9-10.

zkušenosti jiného člověka. Fenomenologické postavení v IPA zaznamenává, jak zkoumaná osoba (ZO) vnímá a prožívá svět v určitém čase a kontextu.

Druhým hlediskem IPA je interpretace porozuměním – tedy hermeneutický pohled. V tomto přístupu jde o tzv. dvojitou hermeneutiku a hermeneutický kruh. Dle Smitha je dvojitá hermeneutika dvoustupňový interpretační proces, kdy ZO dává význam své zkušenosti a výzkumník se snaží pochopit a porozumět, jakým způsobem ZO dává význam zažité zkušenosti. Výzkumník dále strukturuje kritické a konceptuální komentáře k výkladu a zároveň reflektuje svoji interpretaci.⁸⁵

Hermeneutický kruh znamená, že je možné porozumět celkovému a konečnému kontextu (např. textu, odpovědím ZO) jen s porozuměním dílčí části textu a zároveň jedné části lze dobře porozumět jen z celkové souvislosti.

Třetím pilířem IPA je ideografický přístup. Ideografický přístup se zaměřuje na konkrétního jedince, který ve svém životě zažívá specifickou situaci. V tomto případě IPA začíná s detailním zkoumáním jednoho případu a setrvává až do stupně, kdy dosáhne určitého porozumění nebo interpretačního tvaru a teprve poté se zaměřuje na analýzu dalšího případu. Každý jednotlivec totiž může nabídnout díky svým specifickým zkušenostem novou a jedinečnou perspektivu. Výzkumník tak ani není ovlivňován souvislostmi mezi jednotlivými případy.⁸⁶

5.1.1 Formulace výzkumné otázky

Výzkumnou otázkou rozumíme převedením vědeckého problému do podoby otázky, jejíž zodpovězení nám objasní nové skutečnosti o daném tématu. Výzkumné otázky jsou cestou k hledání odpovědí. Nevhodně formulovaná otázka nás může zavést k naprosto jinému problému, proto je formulace otázky nesmírně důležitá a závazná. Naproti tomu jasně a dobře formulovaná otázka nám pomůže dostat se do středu vědeckého bádání. Výzkumná otázka je vykonstruována ze

⁸⁵ ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 11-12.

⁸⁶ Tamtéž, s. 12.

vztahu předmětu výzkumu – vědecký problém – výzkumné cíle – konečná výzkumná otázka.⁸⁷

V IPA se výzkumná otázka ptá, jak konkrétní osoba či skupina vnímají a prožívají konkrétní situaci a jakým způsobem přiřazují smysl této zkušenosti. Základní výzkumná otázka v IPA obvykle nevychází ze studia literatury daného odvětví.

Ve formulaci otázky je důležité dbát na to, aby odpověď na ní opravdu umožňovala dozvědět se informace o tom, jak je člověk zasazen do světa, jaký k němu má vztah a jak mu rozumí. Výzkumná otázka je zaměřena fenomenologicky, to znamená, že se chceme ptát na individuální zkušenosti jednotlivce. I proto výzkumné otázky v IPA často obsahují slovo „zkušenost“, „prožitek“ a podobná synonyma.⁸⁸

V rámci této diplomové práce jsem formulovala tyto výzkumné otázky:

- Hlavní výzkumná otázka:
 - Jak studenti VŠ interpretují své zkušenosti s vyučujícími skrze jejich komunikaci během studia?

- Sekundární výzkumné otázky:
 - Jaký vliv má na studenty učitel a jeho postoj k nim?
 - Jaký prostředky verbální či neverbální komunikace nejvíce ovlivňují studenty při výchovně vzdělávacím procesu?

5.1.2 Výzkumný vzorek

IPA studie obvykle pracuje s malým počtem respondentů, jelikož se jedná o detailní analýzu zkušenosti jednotlivce, je tedy smysluplné zaměřit se na nižší počet respondentů. Pro magisterské diplomové práce je doporučený počet respondentů 3-6. Takový počet respondentů umožňuje provést detailní analýzu každého případu.

⁸⁷ OCHRANA, F. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019, s. 30.

⁸⁸ ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 12-13.

Výzkumník musí vybrat takové participanty, kteří daný jev, prožívají/prožívali nebo jej dokonce produkují.⁸⁹

Už název diplomové práce odpovídá na to, o jaký výzkumný vzorek se jedná – vysokoškolské studenty. Tuto skupinu jsem zvolila z toho důvodu, že mi jsou nejbližší, i já jsem vysokoškolský student, proto je pro mě jednodušší navázat s nimi kontakt, „zabřednout“ s nimi do rozhovoru. Další výhodou této skupiny jsem pocítovala v tom, že jsme si naše zkušenosti mohli porovnávat, se všemi respondenty jsem mohla navázat hlubší vztah, jelikož se nacházíme ve stejném životním období.

I když tento názor může být pro některé čtenáře sporný. To, co vidí výzkumník, jako výhodu, může být pro některé spíše nevýhoda. Výzkumník může těžit z toho, že se nachází ve stejné věkové kategorii a ve stejné životní fázi jako respondent, ale zároveň to může přinášet i různá úskalí. Výzkumníkovi se může stát, že bude příliš objektivní a bude své zkušenosti porovnávat se zkušenostmi respondentů. Pokud by ovšem prováděl rozhovory s respondenty, kteří se nachází v úplně odlišné životní fázi a způsobu života, nemohl by do výpovědí tolik zasahovat, jelikož by ani nemusel mít jak. Vše by pro něj bylo nové a cizí. V rozhovorech jsem se, jakožto výzkumník, snažila být naprosto nestranná a nezajímavá. Snažila jsem se zkušenosti respondentů vždy vyslechnout tak, jako by pro mě bylo vše nové. Popisy některých zkušeností pro mě byly blízké, ale reakce a názory na tyto zkušenosti jsou stoprocentně individuální.

Všichni dotazovaní studenti jsou starší 22. let. Toto kritérium jsem volila z toho důvodu, že jsem předpokládala, že v tomto věku za sebou studenti VŠ budou mít již nějaké zkušenosti se studiem a budou studovat již více než rok, a proto by jejich zkušenosti mohly být obsáhlejší a zmapovanější. Všichni dotazovaní jsou studenti oborů s prezenční formou, což bylo jedno z důležitých kritérií při výběru respondentů. V teoretické části jsem ve 4. kapitola popisovala podle Ondrejkooviče fáze studia na VŠ. Respondenti se nachází na přelomu druhého a třetího období. Jsou již zvyklí na život, který jim udává především vysoká škola a zároveň se v nejbližší době připravují na SZZ.

⁸⁹ ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 13-14.

Genderové rozložení jsem nijak zvlášť neovlivňovala a spíše jsem to nechala na náhodě. V tomto případě mi to nepřijde tolik důležité. O respondenty jsem naštěstí neměla nouzi. Jedinou překážkou byla pandemie koronaviru covid-19 a z tohoto důvodu některé rozhovory musely probíhat online, z hlediska bezpečnosti.

Respondentů na rozhovor jsem měla 8, ale toto číslo mi přišlo vysoké a některé rozhovory byly z mého pohledu neosobní a dost často obecné, respondent se nedokázal otevřít, tak jak bych si v této problematice představovala. Proto jsem počet respondentů limitovala číslem 3 a s těmito respondenty jsem ještě v rozhovorech pokračovala „na druhý pokus“, k doplnění dalších informací a skutečností. Všichni tři respondenti jsou aktuálně studenty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. S těmito třemi respondenty jsem se neznala tak dobře, jako s ostatními, jejichž rozhovor jsem do analýzy nakonec nepoužila. To mi přišlo zajímavé, jelikož jsem čekala, že lidé, s kterými se znám lépe se mi více otevrou a rozprávějí, v tomto případě tomu tak nebylo.

5.1.3 Tvorba dat IPA studie

Tvorba dat musí probíhat tak, abychom získali bohatý a detailní popis respondentovy zkušenosti. Nejvíce využívanou metodou sběru dat je polostrukturovaný rozhovor. Předpokládá se, že výzkumník se nejdříve bude ptát na to, co je nejpodstatnější k dané problematice a bude předpokládat, že v průběhu rozhovoru se vynoří i to, co nebylo v plánu rozhovoru.⁹⁰

Polostrukturovaný rozhovor (částečně standardizovaný) má značně uvolněnou taktiku. Tazatel je na rozhovor připravený a začíná s předem stanoveným plánem, který umožňuje, aby se tazatel držel určitých bodů a probral s respondentem všechny důležité body pro vyhodnocení. Zároveň má tazatel značnou formulační volnost, která zajišťuje větší individuální přístup a tím u dotazovaného navozuje větší spontaneitu. Polostrukturovaný rozhovor je nejen

⁹⁰ ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 15.

časově náročnější, ale i co se týče administrativy a konečného vyhodnocení. Také vyžaduje větší zkušenost tazatele. Ne vždy se rozhovory povedou a je důležité počítat i s neosobní rovinou dotazovaného.⁹¹

Polostrukturovaný rozhovor pro mě byl skvělou volbou. Předem jsem si připravila témata, o kterých jsem chtěla s respondenty mluvit, což mi zaručilo, že každý respondent se mi vyjádří ke stejné problematice. U každého tématu jsem si připravila pár otázek, ale velmi obecných a základních. Už před rozhovorem jsem věděla, že mohu klidně odejít od tématu a ptát se na něco jiného, necítila jsem se tak svázaně a zavázaně vůči zkoumané problematice. Rozhovory probíhaly relativně dobře a uvolněně. Snažila jsem se držet základní osnovy, ale častokrát jsme s respondenty odbíhali k jiným tématům, a to mi také otevřelo dveře odpovědí a otázek, které byly nakonec velmi zajímavé a užitečné. Polostrukturovaný rozhovor nabízí jistotu, ale zároveň i adrenalin, protože nikdy nevíte, kam všude vás respondent může zavést.

Důležitým bodem v tvorbě dat IPA studie je doslovný přepis nahrávky rozhovoru. Zásadnější je ale obsah. Zaznamenáváme i neverbální doprovod – smích, váhání, delší odmlka apod. Je vhodné vytisknout si přepsaný rozhovor s širokými okraji, tam lze pak psát poznámky, které jsou nepostradatelné a budou se hodit v pozdějších fázích analýzy.⁹²

Jak jsem již zmiňovala, tak nebylo možné provádět všechny rozhovory skrz osobní setkání, kvůli probíhající pandemii koronaviru. Některé rozhovory probíhaly online prostřednictvím aplikace MS Teams, vždy se jednalo o audiovizuální kontakt. Naštěstí mohu říct, že tato překážka nevedla k žádným velkým komplikacím, i když osobní setkání je vždy mnohem intimnější, uzavřenější a pro respondenta příjemnější. Všechny rozhovory jsem nahrávala (online i osobní) a poté přepisovala.

⁹¹ JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada), s. 385.

⁹² ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 15-16.

5.1.4 Postup analýzy

Smith, Flowers a Larkin zdůrazňují, že neexistuje správný ani špatný postup při analýze a tím tak podporují výzkumníky v kreativním procesu. U každé analýzy může být ve výzkumníkovi vyvolán pocit strachu a úzkosti vzhledem k mnohoznačnému výzkumnému materiálu, a tak zmiňovaní autoři přicházejí s postupem, který je jednoznačný a strukturovaný. Nejvhodnější způsob je provádět analýzu u každého případu samostatně, důvodem je zachování individuality.

Obecný analytický postup IPA podle Smitha, Flowerse a Larkina:

Tzv. fázi 0 je výzkumníkova reflexe skrz zkušenosti s danou tématikou. Výzkumník by si měl ujasnit, jaký vztah má k danému problému, jak jej on sám reflektuje a interpretuje. Reflexe vlastní zkušenosti by měla zajistit validitu analýzy, jelikož si výzkumník uvědomí interpretativní role ve výzkumném procesu. Existuje několik variant, jak tuto reflexi provést – dialog sama se sebou, požádat jinou osobu, aby s námi udělal rozhovor na dané téma.

Prvním krokem analýzy by nemělo být nic víc než čtení a opakované čtení. Zde se rozvíjí tzv. insider's perspective. Výzkumník chce vědět, jaké to je dívat se na svět očima respondenta, chce se vžít do jeho role na tomto světě. Kromě opakovaného čtení bývá užitečné si znovu poslechnout nahrávku a nechat se znovu vtáhnout do rozhovoru.

Druhá část analýzy je nejdetailnější částí, jedná se o počáteční poznámky a komentáře. Výzkumník nesmí zavrhnout žádné části výzkumného materiálu a měl by se zabývat i sebemenším detailem. Zde je možnost zachytit z rozhovoru vše důležité a podstatné. Je důležité zvážit, jaký typ kódování výzkumník zvolí. Cílem této fáze je tvorba komplexních a detailních poznámek. Zajímavým náhledem může být celková dekonstrukce textu, která ulehčuje zaměření na slova a významy. Výzkumník může rozstříhat text a číst odstavce textu v jiném pořadí jako oddělené jednotky. To vše může pomoci vidět jinou propojenost mezi jednotlivými zkušenostmi respondenta. Stále platí zlaté pravidlo kvalitativního výzkumu – text čteme stále opakovaně.

Ve třetí části redukuje výzkumník objem dat a poznámek prostřednictvím formulování tzv. rodících (vznikajících) se témat. V tento moment nastává zlom a výzkumník již nepracuje s původním přepisem, ale se svými komentáři a poznámkami. Cílem této části je převést předchozí poznámky do témat, které zachytí respondentovy zkušenosti. Výzkumník utvoří jakási témata napříč zkušenosti a odpověďmi respondenta, názvy témat mohou být jakákoliv, např. citace nebo metafory respondenta. Je zodpovědné mít stále na paměti hermeneutický kruh.

Čtvrtou částí je hledání souvislosti napříč tématy. Poté, co se ve třetím kroku utvoří témata, lze se pustit do jejich zmapování a hledání vzájemného propojení, tedy jak se k sobě vzájemně vztahují. Výzkumník nemusí k analýze nakonec použít všechny témata, protože některá se nemusí hodit jako odpověď k výzkumné otázce. Tím pádem vzniknou témata nadřazená a podřazená, důležitá či klidně postradatelná – což je i cílem této fáze.

Pátým krokem analýzy je opakování fáze 1 – 4. Jde o analýzu dalšího případu.

Šestáým krokem je hledání vzorců napříč všemi zvolenými případy. V tomto kroku se výzkumník snaží najít souvislosti mezi jednotlivými analýzami případů. Základní otázka tohoto kroku zní: Jaká je mezi zkušenostmi našich respondentů souvislost? Stává se, že v tomto kroku se odhalí nová úskalí, výzkumník může vidět, co dřív mezi souvislostmi neviděl, může ho to nutit přehodnotit některé kroky, přejmenovat některá témata apod.⁹³

V mé diplomové práci jsem se snažila dodržovat tento uvedený postup, jelikož jsem se s kvalitativním výzkumem setkala poprvé. Nejdříve jsem se zamyslela nad daným problémem, toto téma je mi velice blízké, protože i já spadám do skupiny, která je hlavním zázemím této práce. Při sestavování vztyčných bodů a otázek do rozhovoru jsem se sama zamyslela nad tím, jak bych odpověděla.

⁹³ ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 16-22.

Další krok, který jsem učinila, bylo opakované čtení odpovědí respondentů, snažila jsem se pochopit jejich odpovědi, se kterými jsem například nesouhlasila, anebo mi byly cizí.

Následně jsem si texty vytiskla na papíry s širokými okraji, abych měla dostatek místa na vypisování poznámek. I tento krok je o opakovaném čtení, které je ale doplněno psaním poznámek a komentářů. Vypisovala jsem každou drobnost, kterou jsem v textu zahlédla nebo „objevila“, jelikož i to nakonec může být důležité. Zásadní je nepodceňovat žádnou odpověď. Použila jsem i doporučenou metodu, která nabádá výzkumníka, aby rozstříhal jednotlivé odstavce a četl je v jiném pořadí. Tato metoda mi zkraje nepřišla srozumitelná, jelikož jsem nenacházela žádné souvislosti a stále jsem se nedokázala odtrnout od rozhovoru jako od celku. Po mnohých pokusech, kdy jsem se k této metodě vracela, jsem začínala chápat smysl a především cíl. Tento krok přesně popisuje i již zmiňovaný hermeneutický kruh. A právě na to zde autoři této metody mysleli, chce to čas a trpělivost.

V další fázi jsem se soustředila na roztřídění poznámek a komentářů a pomocí nich jsem vytvářela témata. Témata mohou vznikat jakákoliv. V mém případě vznikla také témata, která se opírají o teorii a již známé poznatky. Názvy témat jsem vymýšlela tak, aby byla jednoduchá, zřetelná a jasná.

Ve čtvrté fázi obecného analytického postupu IPA jsem hledala souvislosti mezi jednotlivými tématy, jak doporučují Smith, Flowers a Larkin. Skoro všechny témata jsem vnímala jako velmi důležitá a hlavně zajímavá, proto pro mě bylo těžké vytvořit jakýsi žebříček témat, kdy některá měla být nadřazená a podřazená. Proto jsem tento krok vynechala. Rozhodla jsem se témata neseřazovat, všechna mi přišla důležitá a každý může vyhodnotit důležitost témat odlišně. Myslím si, že vynechání tohoto kroku nikterak neovlivnilo celou studii.

Všechny tyto kroky jsem učinila u všech tří případů, tedy u třech rozhovorů s respondenty, které jsem použila pro tento výzkum.

V posledním kroku analýzy jsem se snažila o propojení všech popsaných zkušeností respondentů. Očekávala jsem, že tento krok bude nejnáročnější, ale

nebylo tomu tak díky již vytvořeným tématům a mnoha poznámkám a komentářům. Měla jsem to štěstí, že respondenti odpovídali velice otevřeně a nad svými odpověďmi opravdu přemýšleli. Nechybělo ani logické uvažování, proto jsme se kolikrát dostali v rozhovorech i do psychologické roviny, což se dá využít a vyhledat v již zaznamenaných teoretických poznatcích.

6. VÝSLEDKY

6.1 IPA polostrukturovaných rozhovorů

CÍLE

Mým hlavním cílem bylo zjistit, jak studenti vysokých škol interpretují své zkušenosti s vyučujícími skrze jejich vzájemnou komunikaci, či jen samostatnou komunikaci (monolog) vyučujícího, pedagoga. Chtěla jsem zjistit, zda se zkušenosti studentů liší a částečně i do jaké míry. Některé rozhovory s respondenty jsem opakovala, tudíž jsem je dělala nadvakrát. Některé odpovědi byly ze začátku strohé a i já, jakožto výzkumník, jsem v některých případech nebyla schopna správně zareagovat a rozvinout dané téma do větší hloubky. S IPA jsem pracovala poprvé, proto jsem si vědoma, že do jisté míry může být interpretace výsledků zkreslena.

Nejsem si jista, zda některým rozhovorům neuškodilo to, že byly prováděny v online prostředí. I přes tuto překážku jsem se vždy s respondenty snažila navodit příjemnou atmosféru a zajistit dostatek času pro rozhovor. Pro mě samotnou je online prostředí méně příjemné, než osobní setkání tváří v tvář. Rozhovory v online prostředí jsem začala dělat s lidmi, které znám lépe a jsem s nimi dlouhodobě v kontaktu. Až poté jsem se dostala do části, kdy jsem dělala rozhovory s lidmi, se kterými se nevidám tak často nebo plánovaně.

Podarilo se mi identifikovat některá společná témata respondentů, která hrají v jejich výchovně vzdělávacím procesu významnou roli. Čtenářům bych ráda v této části mé práce představila poznatky vyplývající z této studie.

Co nám neřeknou slova, ale výrazy a činy ano

Každý můj rozhovor obsahoval několik otázek, které se vztahovaly k neverbální komunikaci. Vždy to byl záměr dostat se k tomuto tématu, u většiny respondentů jsem touto otázkou dokonce začínala, jelikož sama neverbální projevy komunikace vnímám jako velmi důležitý a nezaměnitelný konstrukt celé lidské komunikace. K neverbální komunikaci jsme se s respondenty vraceli v průběhu rozhovoru, nenásilnou a přirozenou formou. Proto jsem první téma, které se

vztahuje k neverbální komunikaci, nazvala – *Co nám neřeknou slova, ale výrazy a činy ano.*

V použitých rozhovorech pro tuto analýzu se vždy objevovala neverbální komunikace ve spojitosti s vyjádřením emocí, či emočního postoje vyučujícího. Často se také v rozhovorech objevovala mimika, kinezika a gestika, což jsou nejnámější uváděné příklady neverbální komunikace širší společností. I tohoto si byli všichni respondenti vědomi.

„Ale třeba už když vyjde do třídy, ještě ani nepromluví, tak kolikrát můžeš poznat, jakou má náladu... Podle mě ti neverbální komunikace může odhalit mnohem víc než slova. Kolikrát ti výraz, gesta, mimika, nebo různé postoje řeknou mnohem víc. Odhalí ti pocity a emoce, a to verbální komunikace neumí... Všichni jsme jen lidé a nedokážeme hlídat své pocity, gestikulaci, mimiku nebo projevy nonstop“ (Adam, 24 let)

„Někde jsem četla, že neverbální komunikace je pro nás mnohem prozíravější než verbální komunikace...I když ti někdo říká něco, tak svým postojem, mimikou a dalšími projevy neverbální komunikace, ti může říkat něco úplně jiného. Poznáš tím i učitelovu náladu.“ (Klára, 22 let)

„Ta neverbální komunikace nám říká taky hodně a hodně vypovídá o věcech. Například třeba nějaká gesta, mimika, tak to jsou docela pojmy, které s tou komunikací hodně souvisí.“ (Simona, 24 let)

Zkraje mě zajímalo, zda respondenti vidí komunikaci jen ve slovech, zkrátka zda mají povědomí i o neverbální komunikaci a ne, jen o té verbální. Všichni respondenti jsou s neverbální komunikací velmi dobře seznámeni a v některých případech ji považují i za důležitější a prokazatelnější, co se týče emocí a pocitů, o čemž vypovídají i vybrané odpovědi respondentů výše. Respondenti se shodují v odpovědích, jsou si vědomi síly neverbálních projevů a v této problematice se zkušenosti respondentů velice úzce prolínají a shodují.

Překvapilo mě, že ani jeden z respondentů se nezmínil o očním kontaktu. Oční kontakt je v dnešní době pro mnoho z nás velmi citlivou záležitostí, avšak někteří lidé vnímají oční kontakt jako velmi stresující záležitost.

„Ale neverbální komunikace je možná takový klíč ke komunikaci jako k celku. Protože na neverbální komunikaci poznáme, pokud si tedy všimáme, jak to doopravdy je. Jestli to, co nám dotyčný říká, je pravda...Jakou má náladu, co si o tom doopravdy myslí.“ (Simona, 24 let)

V tomto úryvku z rozhovoru respondentka nazývá neverbální komunikaci klíčem k celkové komunikaci. Podle ní neverbální komunikace odhaluje to, zda s námi osoba (v tomto případě byla řeč o pedagogovi) mluví upřímně, jak je emočně rozpoložena a jaký má názor na probírané téma. Respondentka vyjmenovává řadu proměnných, které ovlivňují naše chování skrze neverbální komunikaci.

Zaujala mě jedna z odpovědí, kdy respondentka zmiňovala gestikulaci vyučujícího.

„Takové ty rušivé elementy, co má asi každý z nás v té komunikaci...Když učitel hodně gestikuluje, což mě teda trochu vytáčí a je ta hodina pro mě tím trochu narušená.“ (Simona, 24 let)

I ostatní respondenti mluvili o gestikulaci, ale nikdy ve špatném slova smyslu, jako tomu bylo u této respondentky. Zde se zkušenosti studentů liší. Gestikulace sice byla zmíněna v odpovědích ostatních respondentů, ale spíše to byl jen uváděný příklad neverbální komunikace a nikterak se k ní nevyjadřovali.

Nálada vyučujícího

Druhé téma jsem nazvala jasně a zřetelně – *Nálada vyučujícího*. S respondenty jsem většinou hned zkraje rozhovoru narazila na to, jestli je učitelova nálada hybným konstruktem, zda dokáže nálada ovlivnit nejen je samotné, ale i celkové prostředí, klima ve třídě nebo způsob vedení hodiny. Slovo ovlivnit jsem v otázkách použila schválně, jelikož je to dost silné slovo a zajímalo mě, zda se některý z respondentů chytí právě hloubky tohoto slova.

„Teď na vysoký už tolik ne...Pokud učitel přijde do třídy rozčilený, se špatnou náladou, tak je dost možný, že to přenese i na tebe. Nebo v podstatě i na styl výuky v hodině.“ (Klára, 22 let)

„Asi to není prioritní. Je to jen takový vedlejší bonus. Ale na druhou stranu musím říct, že jsme lidi a máme nějaké emoce a sympatie nebo antipatie.“ (Simona, 24 let)

„Možná i jo. Ale právě nálada se dá dost silně přenést. Pokud bude mít špatnou náladu, tak odejdu z přednášky taky možná naštvaný a pokud naopak bude mít dobrou náladu, tak bych řekl, že to možná přenesou i na mě a odejdu z přednášky s dobrým pocitem...Jen opravdového profesionála jeho nálada nebo pocity vůbec neovlivní.“ (Adam, 24 let)

Respondenti slovo ovlivnit nekomentovali. Řekla bych, že v odpovědích všech tří respondentů je jeden totožný prvek. Respondenti nejdříve zaváhali, jejich odpověď byla nejednoznačná, používali slova možná, asi, tolik už ne. Teprve poté si všichni začali obhajovat své odpovědi a v podstatě došli k závěru, že určitý konstrukt ovlivnění tam přeci jen může být. Nálada se podle nich dá přenést, ať už dobrá nebo špatná. Snažila jsem se do odpovědí nezasahovat, a i přesto se všichni respondenti shodli na stejné odpovědi se stejně „klikatou“ cestou, kdy všichni začínali na vyhýbavé odpovědi vedené spíše k tomu, že učitel nedokáže ovlivnit náladu, ale svou odpověď ukončili potvrzením mé otázky.

„...Měl by umět zahrát dobrou náladu, i když má špatnou náladu.“ (Adam, 24 let)

Tuto větu pronesl respondent v části, kde jsem se ptala na učitelovu osobnost, jaký by měl být, v čem by měl vynikat, zkrátka co respondent očekává od učitele, jakožto od osoby nežli od pedagoga. U rozhovorů jsem poznala, že někdy dostaneme odpověď na otázku, na kterou se primárně neptáme. Výzkumník musí hledat odpovědi na otázky mezi řádky, i tam kde by je nehledal a ví, že se na ně právě v té části rozhovoru neptal. Respondent nám sdělí více cenných informací, když není pod tlakem a tolik se nezamýšlí nad danou otázkou a následnou odpovědí.

„Ale skoro by se dalo říct, že pokud má učitel pozitivní náladu, tak bude i výuka probíhat pozitivně. To by možná sedělo, ne?“ (Klára, 22 let)

Z respondentčiny zkušenosti lze říci, že učitelovo rozpoložení ovlivňuje nejen studenty, ale celé klima třídy a další konstrukty, které zasahují do vzdělávacího procesu.

„Protože na neverbální komunikaci poznáme, pokud si tedy všimáme, jak to doopravdy je. Jestli to, co nám dotyčný říká, je pravda. Jestli je z té informace nadšený nebo naštvaný, jakou má náladu, co si o tom doopravdy myslí.“ (Simona, 24 let)

IPA studie je opravdu nevyzpytatelná, aniž bych měla za cíl, aby se mi témata s odpověďmi prolínala, děje se tak samovolně. Respondentka velmi konkrétně popsala jeden z příkladů chování za použití neverbální komunikace. Na základě neverbálních projevů podle respondentky dokážeme identifikovat náladu učitele. Tato odpověď hezky popisuje zkušenost, kdy pomocí prvků chování dokáže rozpoznat, jaké pocity a stav duše zrovna učitel prožívá.

Didaktické prostředky v hodinách

Třetí téma poukazuje na využití podpůrných didaktických prostředků v hodinách. Tímto tématem bych chtěla odkázat na třetí kapitolu v teoretické části, kde jsem popisovala schéma modelu výchovně vzdělávacího procesu z publikace Maňáka. Maňák totiž zařazuje do modelu didaktické (výukové) prostředky.

Nejvíce zmiňovaným didaktickým prostředkem byla prezentace a její používání v hodinách. Odpovědi všech tří respondentů se v podstatě nelišily, což jsem po pravdě ani nečekala. Moderní doba opravdu zasáhla nás všechny a respondenti se shodli na odpovědi, že prezentace v hodinách jsou skoro až nepostradatelné. Didaktické prostředky mají sloužit k dosažení výchovných cílů. Mohou být použity různé metody výuky, vyučovací formy, didaktické zásady atd. Já jsem spíše odkazovala na hmatatelné věci.

„Tak prezentace, to je moje. Máš se čeho chytit při hodině, je to pro mě dost nápomocný...Navíc možná i trochu vidíš, že i ten učitel se na tu hodinu připravil a určitě je to záměrné ulehčení pro nás studenty. Tak já to vnímám.“ (Adam, 24 let)

U této odpovědi bych se chtěla zastavit. Ve své odpovědi respondent mluví o přípravě vyučujícího na hodinu, vnímá to tak, že příprava je důkazem toho, že učitel bere své hodiny poctivě, nikoliv lehkovážně. Dále bych z této odpovědi chtěla zdůraznit, že respondent prezentace vnímá, jako záměrné ulehčení pro studenty. Zde mě zaujalo slovo záměrné, což si myslím, že podtrhává

respondentovu zkušenost s výukovými prostředky, které si vyučující na hodinu připravil a slouží jako záchytný bod pro studenty.

*„Mám radši, když učitel využívá prezentace, trochu to oživí i tu hodinu.“
(Klára, 22 let)*

„Pokud učitel celkově pracuje s prezentací, tak mi to tu hodně mnohem víc oživí. Ale musí umět s tou prezentací pracovat. Pro mě je to takové zpestření, které ve mně vyvolává nějaký větší zájem...Nesmí tam být celé věty a jen to prostě číst a jet slide za slidem. To právě naopak tu hodinu úplně zabije.“ (Simona, 24 let)

Ostatní respondenti reagovali na využití prezentací v hodinách také velmi kladně. Prezentace jsou dle respondentů oživením hodiny, což ve mně vyvolává domněnku, že je to pro respondenty více užitečná a naučná hodina, než některé jiné. Zde se všichni respondenti shodují a jejich zkušenosti se opírají o jeden stejný komunikační konstrukt – využití prezentací v hodinách. Ovšem poslední uvedená odpověď se zaměřuje i na to, že učitel musí umět pracovat s prezentací, jinak to přináší nepříjemný dopad na vyučovací hodinu. Až při vyhodnocování rozhovorů jsem si uvědomila, že by bylo zajímavé navázat na jiné didaktické pomůcky, které mohou být v hodinách využity.

Pravidla komunikace na VŠ

Další problematice, které jsem se s respondenty věnovala, byly pravidla. Pravidlům pedagogické komunikace jsem se věnovala ve druhé kapitole teoretické části. V teoretické části i v rozhovorech jsem se zajímala, proč máme pravidla, jaká máme pravidla, kdo a jak je utváří. Pravidla na vysoké škole jsou již pevně zaryta v paměti studentů, jelikož jsou s nimi seznamováni již od základní školy. Další téma jsem tedy nazvala: *Pravidla komunikace na vysoké škole.*

Pravidla komunikace pro mě byla jedna ze zásadních otázek celých rozhovorů, zajímalo mě, jak studenti vysokých škol popisují vývoj a dodržování psaných i nepsaných pravidel komunikace s pedagogem. Pravidla jsou mnohdy obcházena nebo dokonce cíleně nedodržována a myslím si, že právě pravidla mohou být jedním z vlivných činitelů na výchovně vzdělávací proces studentů. Pravidla někdy vzbuzují poprask, nevěli nebo odpor, proto mě tato problematika zajímala.

„Takže pedagogická komunikace nejspíš bude mít co dočinění s tím, že se bude odehrávat ve školním prostředí, bude mít stanovená pravidla podle učitele/pedagoga, bude se přímo vztahovat k výuce a myslím si, že bude ovlivňovat klima té třídy, podle toho, jaký typ komunikace pedagog zvolí, tak takové bude klima ve třídě.“ (Adam, 24 let)

Respondent spojuje pedagogickou komunikaci s pravidly, vše se podle něj odvíjí právě od komunikace a z jeho zkušenosti je patrné, že je zvyklý, že vyučující jasně nastavuje pravidla, nejen v chování ale i v komunikační rovině.

„V podstatě asi jo, ale spíše nepsaná pravidla. Víš, že u tohohle učitele prostě nesmíš mít v hodině telefon. Víš, že mu to vadí. A u dalšího zase víš, že neodepisuje na emaily, ale je lepší za ním zajít o konzultačních hodinách.“ (Simona, 24 let)

Tato odpověď respondentky mi nepřišla jako odpověď na moji otázku, bála jsem se, jestli respondentka pochopila pojem pravidla pedagogické komunikace a na co přesně se jí ptám. V odpovědi sice zmiňovala pravidla, která jsou logická a jsou dobrým příkladem, ale nebyla jsem si jistá, zda mluví o komunikačních pravidlech. Zeptala jsem se ji, jestli opravdu tyto věci bere jako pravidla komunikace a takto mi odpověděla:

„No jasně. Podle toho ty s tím učitelem komunikuješ různými způsoby...Podle mě mu tím jasně dáváš najevo, že tě to nezajímá, když jsi při hodině na mobilu. A vlastně s ním tímhle způsobem komunikuješ. Beze slov, prostě činem.“ (Simona, 24 let)

Respondentka mluví o dvou dost konkrétních pravidlech. Ani jedno z těchto pravidel se neopírá o zmíněná pravidla v teoretické části, nicméně každý pedagog si nastavuje svoje nepsaná pravidla individuálně. Respondentka ovšem zmínila další velmi důležitou složku komunikace, a to komunikaci činem. Myslím si, že její dva uváděné příklady pravidel opravdu vycházejí z reálné zkušenosti s pedagogem.

„Na začátek si stanovit nějaká pravidla. Tyhle pravidla si podle mě stanovuje každý učitel na začátku semestru, řekne ti, co od tebe očekává, jak bude probíhat zkouška a podobně.“ (Klára, 22 let)

I u dalšího rozhovoru respondentka zmiňuje, že je dobré mít určená pravidla s pedagogem, obě dvě respondentky se shodují na tom, že učitel je ten, kdo pravidla

určuje a vytváří. U obou uvedených odpovědí si myslím, že respondentky spíše zmiňují organizační pravidla nežli pravidla jejich vzájemné komunikace.

„To možná budou ty nepsaná pravidla. Plno učitelů ti řekne na začátku hodiny, ať se ho nebojíš kdykoliv oslovit, napsat, odchytnout na fakultě, pokud budeš potřebovat. I to je podle mě fajn pravidlo, které si ten učitel nastavuje sám. Pak ti některý učitel řekne, že schůzku si musíš domlouvat, jakou dobu dopředu, ať mu nezaplňuješ poštu různými kravinami a podobně. Ale jde také o to, jakým tónem ti to řekne. Jak se u toho tváří, jak gestikuluje. A podle toho právě hodně poznáš, jak se k němu můžeš chovat.“ (Klára, 22 let)

Respondentka se dále vyjadřuje k pravidlům, které si nastavuje učitel sám, které vyhovují jemu a studenti by se jimi měli řídit. Na konci odpovědi se respondentka opět zamýšlí nad neverbální komunikací, zmiňuje některé aspekty, podle kterých má student poznat, jak se k učitelovi chovat. Dle mého názoru respondentka opravdu klade velký důraz na neverbální komunikaci a je jí ovlivňována z velké části. Svě chování tedy podrobuje emočnímu stavu učitele, jeho výrazům a gestikulaci. Což je celkem velký vliv, když se jednoduše řečeno řekne, že nás ovlivňují výrazy tváře a podle toho uzpůsobujeme naše chování.

„Asi tam určitě pravidla budou. Podle mě by si je měl nastavit ten učitel, aby pak studenti věděli, jak se k němu chovat. Přeci jen někdo je víc upovídaný nebo přátelský, tak ta komunikace bude víc taková pohodovější. Někdo je zase nemluvný a stačí prostě jen pozdravit a hotovo. Takže asi tak.“ (Adam, 24 let)

Zde se odpověď velmi shoduje s odpovědí respondentky výše. Oba dva uvádějí ve své odpovědi totožnou větu – *jak se k němu chovat*. Pravidla tedy podle respondentů slouží k tomu, aby si studenti ujasnili, jak se mohou a nemohou chovat ke svému vyučujícímu, což podstatně ovlivňuje i jejich vztah s nimi. Pravidla berou spíše jako všeobecného komunikačního rázu, než aby pravidla sloužila k efektivnějšímu chodu výuky. Nebo aby vyeliminovala rušivé podněty ve třídě a zajistila bezprostřednost učebního prostředí. Pravidla studenti vnímají spíše jako průvodce k tomu, jak se chovat k učiteli jako k člověku, míří spíše na etické zásady.

Zkušenosti všech tří studentů jsou v podstatě totožné. Všichni tři respondenti jsou si vědomi, že existují určitá pravidla. Respondentka č. 1 se zaměřuje spíše na organizační chod výuky, nebo semestru jako celku. Zbýlí dva

respondenti berou pravidla jako prostředek k tomu, aby věděli, jakým způsobem komunikovat s vyučujícím, aby ho případně neurazili a spíše se „naladili na jeho notu“, co se týče personální roviny.

„Napadá mě asi jeden příklad. Máme vyučujícího, který se během přednášky dost ptá a vhadzuje do pléna různé otázky. Vždy vyvolá někoho konkrétního, nechce, aby někdo sám od sebe začal mluvit. Někoho tedy vždy vyvolá, ten, kdo je vyvolaný začne odpovídat buď hned, anebo dostane ještě 5-10 vteřin na rozmyšlenou, pokud ani po té době nedokáže odpovědět a nevezme si slovo, tak může začít mluvit někdo jiný, kdokoliv. To si ten učitel sám tak nastavil. Vždy nám říkal, ať dotyčnému dáme aspoň 5-10 vteřin, pokud nebude vědět, klidně můžeme začít mluvit. A tak nějak se to u nás zakořenilo už během prvního měsíce semestru a automaticky už to respektujeme. Takže to si myslím, že je třeba jedno z pravidel konkrétního učitele. Jiní učitelé zase mohou mít pravidlo, že mohou po celou hodinu opravdu mluvit jen oni, nepřijímají během hodiny žádné dotazy, ale až na konci hodiny je vyhraněno třeba 5 minut na dotazy nebo doplnění od studentů.“
(Adam, 24 let)

V průběhu rozhovoru jsme se s respondentem vraceli k pravidlům, přesněji tedy k pravidlům pedagogické komunikace. Respondenta jsem se ptala na konkrétní pravidla, kterých si je vědom, a jsou stanovena od učitele na vysoké škole. Na vysoké škole potká student mnohem více tváří, co se týče pedagogického působení. Na základní škole je žák zvyklý jen na hrstku učitelů. A pokud si každý učitel stanovuje nějaká svá pravidla, nemluvě teď o těch základních a obecných ve smyslu slušného chování, tak se nahrne na jedince opravdu mnoho pravidel a někdy se v tom může i ztrácet. Každý vyučující na vysoké škole může mít nějaké své specifické pravidlo, podobné tomu, které je použito i v úryvku z rozhovoru. To dává dohromady velkou spoustu pravidel, na které student vysoké školy musí být připravený a musí je dodržovat a respektovat. Jeden z pokynů pravidel pedagogické komunikace doporučuje, aby nebylo nastaveno mnoho pravidel, jelikož se v tom pak žáci/studenti mohou ztrácet a může to pro ně být stresující.

Respondent se v odpovědi nikterak proti pravidlům nevyhraňuje, jeho odpověď spíše naznačuje, že je to o zvyku. Konkrétně použil slovo „zakořenit“. To by mohla být i jedna z lidských podstat, zkrátka si zvykneme na danou věc a pak už

ji jen respektujeme. Takto respondent popisuje konkrétní pravidlo, které není vytaženo z organizačního chodu hodiny nebo z etického hlediska chování studentů na vysokých školách.

Jakožto výzkumník si teď uvědomuji, že bych se v rozhovorech mohla doptat na pravidla, která by mohla nebo měla dodržovat pedagogická obec ke studentům. Studenti na VŠ nejsou již malé děti, nejsou to žáci základních nebo středních škol. Všichni již překročili hranici dospělosti, proto si myslím, že i studenti by mohli mít práva na nějaká pravidla, která by pedagogové mohli respektovat. V tomto případě jde již o komunikaci mezi dospělým a dospělým, nikoliv mezi dospělým a dítětem/dospívajícím. Přesto se v odpovědích objevovaly náznaky toho, co by pedagog měl dodržovat, co je pro studenty podstatné. Teď jde jen o to, jestli jsou s tím srozuměni, berou si to k srdci, respektují to a dbají na dodržování takových požadavků/pravidel. A co očekávají studenti od svých učitelů? Jaký by podle studentů měl být učitel a co všechno by měl zvládat? Tomu věnuji další téma analýzy.

Profesní stránka učitele z pohledu studentů

V dalším tématu bych se chtěla věnovat tomu, co studenti očekávají od učitele, jaký by podle nich měl být, co by měl umět, která komunikační pravidla by měl dodržovat. Je tu nespočet faktorů, které respondenti zmínili, proto bych hned na začátek chtěla zdůraznit, že v tomto tématu se budu zabývat pouze požadavky, které míří mimo osobnostní a povahové rysy. Chci začít tím, jak studenti vnímají své učitele profesně. Cílem tohoto tématu bylo najít v rozhovorech odpovědi, které by vyvracely či potvrzovaly to, že učitel má vliv na výchovně vzdělávací proces studentů, aniž by do toho byly vměstnány povahové rysy učitele.

„Myslím si, že ta řeč je pro učitele takový to podstatný. Pokud učitel umí komunikovat a vystupovat, tak je to pro něj těch zbylých 30% úspěchu. Ale nikdy není na stovce, to je snad jasný. Já jsem se setkala s několika učiteli, kteří mají špatnou řeč a neumí třeba R nebo Ř, tak pro mě je to narušující. Trochu to bere za uši.“ (Simona, 24 let)

Respondentka zmiňuje komunikaci, řeč, což je i hlavním tématem mé diplomové práce. Zmiňuje i vystupování, které vnímám jako vystupování před

větším počtem lidí, zejména ve třídě před studenty. Ovšem zmiňuje, že toto je pouze 30% úspěchu. Zásadních 70% úspěchu vidí respondentka v povahových rysech učitele. Tento popis zkušenosti zásadně vyvrací to, že studentka vnímá kvalitu učitele v jeho vědomostech a profesním zaměření.

*„To, jaký učitel je, jaké má vlastnosti a jak se chová je tak 70% úspěchu.“
(Simona, 24 let)*

I další respondentka klade velký důraz na způsob komunikace. Ve své odpovědi zmiňuje požadavek, který klade na své učitele – opět se jedná o způsob a styl vedení komunikace, konkrétně tedy v hodinách.

„Každý vyučující musí zjistit, jak na tom jsou jeho žáci, čemu rozumí, čemu nerozumí, jak jsou vyspělí. I na vysoké škole. A měl by umět zakódovat tu informaci, kterou chce předat studentům, tak aby ji ti studenti mohli dekodovat. Možná teď znám chyťře (haha). Ale nedávno jsem se účastnila jedné hodiny informatiky, kde právě pan učitel mluvil o kódování, a to kódování se právě přenáší i do našich běžných životů, tedy do komunikace.“ (Klára, 22 let)

Respondentka velmi dobře zvolila slova jako informace, zakódovat, dekodovat. Využila v podstatě znalosti z výpočetní techniky, které dokázala převést do běžného rozhovoru a názorně na nich vysvětlila jeden z požadavků, který od učitele očekává. Ovšem tato odpověď není celá jen o komunikaci, je i o tom, jak učitel dokáže odhadnout své studenty a podle toho přizpůsobit styl výuky a informace, které jim chce předat. Pro respondentku je zásadní, aby učitel dokázal pracovat se studenty, kteří se mu objeví ve třídě.

Respondentka dále zmiňuje, že není komunikace, jako komunikace. Učitel by podle ní měl být dobrý řečník a měl by umět dobře a efektivně komunikovat se svými studenty, ale v obou odpovědích se zcela ztotožňuje s tím, že je vždy na výběr, jak bude jedinec komunikovat, a to by podle ní také měl učitel zvládat, dobře odhadnout situace a lidi.

„Ta komunikace je prostě všude. Ta je nedílnou součástí celého školství a celé pedagogiky. Nemůžeš vyučovat, aniž bys nepoužil komunikace, ale zároveň se musíš rozhodnout, jaký typ komunikace použiješ a jak s ní naložíš.“ (Klára, 22 let)

„Mám rád, když učitel s námi diskutuje. Ale zase ne takovým tím stylem zkoušení, víš. Jakože se na něco ptá a ty se bojíš, že tě vyvolá a ty nebudeš znát odpověď a budeš si připadat jak u zkoušky. Ale je fajn, když opravdu rovnocenně diskutuje, říkáte svoje názory.“ (Adam, 24 let)

I poslední respondent vznesl požadavek na učitele ohledně komunikace. Zmiňuje ve své odpovědi slovo diskuze. Diskuze je rozhovor několika osob, účastníci diskuze očekávají od ostatních osob otevřenost, věcnost, ale také zdvořilost. Myslím si, že slovo diskuze bylo od respondenta použito záměrně, protože si je vědom významu tohoto slova.

V závěru respondent zmiňuje ještě další požadavky na učitele, v tomto případě se jedná o záležitosti, které odpovídají profesnímu zaměření učitele.

„Rozhodně by měl být vzdělaný ve svém oboru, měl by mít načteno a opravdu by měl být zběhlý v tom svém oboru.“ (Adam, 24 let)

„Pokud vystupuje před třídou, tak není právo někoho vyvolat, ale je to jeho povinnost. Aby právě udržel tu pozornost. Myslím si, že to prostě patří do jeho povinností.“ (Simona, 24 let)

Tato odpověď mi přijde velice zajímavá. Respondentka očekává od svého vyučujícího, že dokáže po dobu své hodiny udržet pozornost žáků. Jako příkladnou ukázkou toho, jak udržet pozornost, zmiňuje vyvolávání po čas hodiny. Myslím, že tato respondentka se shoduje i s odpovědí dalšího respondenta a jejich zkušenosti se částečně prolínají. Respondent nadnesl v jedné z odpovědí, že je radši pokud učitel nevede hodinu ve formě monologu, stejně to v podstatě říká i respondentka výše. Přeje si, aby učitel v hodině žáky vyvolával a dával jim prostor k vyjádření se.

„Ale mám rád, když ten učitel zvolí jinou metodu než jen suchý monologický přednes... Mám rád, když učitel s námi diskutuje. Ale zase ne takovým tím stylem zkoušení, víš. Jakože se na něco ptá a ty se bojíš, že tě vyvolá a ty nebudeš znát odpověď a budeš si připadat jak u zkoušky.“ (Adam, 24 let)

Všichni tři respondenti požadují od učitele, aby byl dobrý řečník a „mistr komunikace“. Zkušenosti respondentů se vesměs prolínají, všichni se shodují na hlavním bodu, a to je dobrá komunikace. Každý ale uvádí komunikaci v jiném úhlu

– nejde o to jen umět komunikovat, mít dobrou slovní zásobu a znát etické zásady komunikace. Podle respondentů musí učitel umět odhadnout situaci a podle ní zareagovat, vyhodnotit situaci a zvolit jaký způsob komunikace zvolí, co bude vhodné pro něj, ale především pro studenty. Respondenti neuvádí, že to tak učitelé dělají, ale že by měli a bylo by to pro ně a jejich zkušenosti s vysokou školou jistým ulehčením.

Pouze jeden respondent dále vyjmenoval i jiné požadavky – zběhlost v oboru, vzdělanost a podobně. Ostatní respondenti nic jiného nezmiňovali. Je možné, že respondenti byli trochu ovlivněni tím, že celý rozhovor se táhl v duchu komunikace, a proto si mysleli, že očekávám odpovědi na profesní kvality učitele také spojené pouze s komunikací. Po lépe zvolených otázkách je možné, že by se zkušenosti respondentů lišily.

Ideální učitel

Další téma je pro mě velice zajímavé. Od komunikace se dostáváme do psychologie. Respondenti velice často mluvili o tom, jaký by měl podle nich učitel být, ve smyslu povahových rysů. Zkrátka, jaký by měl být učitel člověk. Když jsme se s respondenty bavili o této problematice, tak jsem vnímala, že jakožto výzkumník mám trochu problém nezasahovat do odpovědí. Udělala jsem maximum toho, abych si vyslechla celý názor respondentů, a případně jsem se dál doptávala.

„Vyučující musí být sympatický na první pohled. Musí to být člověk, který je otevřený. Nestydí se mluvit. Nemusí vypadat ani dobře, na tom nezáleží. Ale myslím si, že musí být hlavně sympatický a mít nadšení pro tu výuku.“ (Simona, 24 let)

„Většina učitelů nezná ani moje jméno, ale máme na fakultě jednoho učitele, který je hrozně kamarádský a přátelský, nebojíš se ho oslovit a nemáš pocit, že ho otravuješ, když něco potřebuješ...Práce s lidmi je komplikovaná a neměl by ji dělat jen tak někdo.“ (Klára, 22 let)

„Rozhodně by měl být vzdělaný ve svém oboru, měl by mít načteno a opravdu by měl být zběhlý v tom svém oboru. Ale zase mně i dost záleží na tom, jaký ten člověk je. Pedagogika je práce s lidmi a pedagog prostě celý život pracuje s lidmi. Musí k tomu být určitě přizpůsobený i nějak povahově. No a pak taková ta klasika, člověk by to měl být spravedlivý, férový a tyhle kladné vlastnosti.“ (Adam, 24 let)

Respondenti odpovídali celkem rozdílně. V odpovědích se neshodují ve vyjmenovaných vlastnostech, které by měl učitel podle nich mít. Všichni tři používají klasické prototypy dobrých vlastností – sympatický, kamarádský, přátelský, spravedlivý, férový atp. Poslední respondent se zaměřuje na celý obor pedagogiky. Vnímá každého pedagoga jako člověka, který musí být uzpůsoben této práci povahově, jelikož práce s lidmi bývá těžká a náročná, v tomto případě psychicky. Zkušenosti respondentů se zde zcela jasně shodují, práci s lidmi mají za komplikovanou, tyto zkušenosti určitě nenasbírali jen po čas jejich studia, ale vidí to v každodenním životě.

„Jenže tady ani nejde o ten titul, ale jako spíš o typ osobnosti. Takový lidi by pak tuhle práci dělat neměli. Práce s lidmi je hrozně obtížná a pokud máš zapotřebí ponižovat studenty a být záměrně zlá, nebo si vybírat studenty, kdo se mi líbí a kdo ne, tak tuhle práci nemáš vůbec dělat.“ (Simona, 24 let)

S poslední odpovědí se shoduje i tato respondentka, vnímá také pedagogickou činnost, jako velmi obtížnou.

Dále rozvíjí svou odpověď. To, jakou má pedagog osobnost, je pro ni opravdu rozhodující. Ze své zkušenosti vypráví o tom, že dobrá a kladná osobnost pedagoga je velkým vlivným faktorem na celý vzdělávací proces žáka. Tato část rozhovoru mi přijde velice důležitá, protože dokazuje u respondentky, že povahové rysy učitele zasahují do výchovně vzdělávacího procesu.

- Takže stoprocentně záleží i na typu osobnosti?
- *Stoprocentně. To, jaký učitel je, jaké má vlastnosti a jak se chová, je tak 70% úspěchu.*
- Úspěchu čeho?
- *Úspěchu něco naučit. Něco předat. A pokud ten učitel má tu osobnost, která zaujme, pobaví, naučí, tak je to vždycky plus.*
- Plus vzdělávacího procesu?
- *Nejen procesu, ale i celkového systému. (Simona, 24 let)*

„Je fajn na fakultě potkávat přátelského a usměvavého člověk z řad učitelů.“

- Takže si myslíš, že jde i o to, jaké má ten učitel povahové rysy a strukturovanou osobnost?

- *Rozhodně. To hodně ovlivňuje tvůj směr, kterým se vydáš, až ho budeš třeba chtít kontaktovat. (Klára, 22 let)*

„Takže pokud jde o přísného nebo nespravedlivého, nepříjemného a tak podobně, tak už nad tím jen mávnu rukou. Možná si zanedávám, ale co já s tím udělám. Možná pak prostě nemám rád jeho předmět a nerad tam chodím. Ale pokud je učitel zábavný, dokáže tě podpořit a především namotivovat, protože vejška je jeden velký stres, tak mě ten učitel dokáže hodně ovlivnit. V dobrém slova smyslu.“ (Adam, 24 let)

Tyto zkušenosti respondentů dokazují to, že učitel a jeho chování, nálada a emoční rozpoložení značně ovlivňuje (toto slovo bylo konkrétně od respondentů použito) jejich výchovně vzdělávací proces, načež je tím ovlivněna i samotná komunikace a vztah mezi vyučujícími a studenty. Samozřejmě je to tak z pohledu studentů, ovšem neznáme druhou stranu, z pohledu učitele.

Objekt x subjekt

V rozhovorech jsme se dostali i do více psychologické roviny, nežli pedagogické. Respondenti hovořili o tom, jak se vnímají. Zda jsou pro učitele objekty, či subjekty. Téma objektu a subjektu se objevuje v různých odvětvích, zejména i ve filosofii. V tomto tématu jsem se zaměřila na to, jaké zkušenosti mají studenti s tím, jak je vnímají jejich učitelé a jaký vliv to na ně má. To, jak učitelé vnímají své žáky, je dalším příkladem komunikace – komunikace činem. V chování a činech učitelů vidí žáci jistou odezvu a vnímají tyto prvky více, než si oni sami uvědomují. Další téma jsem tedy nazvala: *Objekt x subjekt*.

„Vnímám to tak, že nejsem součástí té výuky. V podstatě ten učitel si mluví jen pro sebe a vůbec nevnímá ty žáky, spíš se stáváme jen takovými objekty. Ale měli bychom být spíše subjekty... Podle mě subjekt má vytvářet tu hodinu a v tomto případě jsme subjekty my žáci, ale i učitel a je to naše společná práce... Mně i jen to samotné slovo objekt zní tak nelichotivě. Objekt je pro mě budova, zahrada,

rodinný dům, nákupní středisko, taška s učebnicemi. Ale já bych chtěla být subjekt. Subjektivní znamená osobní.“ (Simona, 24 let)

Respondentka na začátku odpovědi reaguje na to, jak vnímá, když učitel vede svou hodinu ve formě monologu a nedává žákům skoro žádný prostor k zapojení se.

„Učitel je subjekt, kolem kterého se to všechno točí, a my jsme objekty, kteří vlastně umožňují učitelům jejich práci, ale možná si někteří neuvědomují, že my jsme ta hybná síla... Ale vidím to tak, že my všichni bychom měli být subjekty a objektem bude třeba ten předmět, který se zrovna vyučuje.“ (Klára, 22 let)

Respondentky nezávisle na sobě použily stejné výrazy – objekt a subjekt. Z jejich zkušeností je očividné, že v hodinách jsou objekty, které poslouchají, dělají si zápisy a následně jsou přezkoušeni. Nejsou nikterak zapojeni do hodiny a tím pádem se stávají pasivními konstrukty celého vzdělávacího procesu.

„Pokud se ze studenta stane subjekt, znamená to, že může spolu s ním tvořit tu hodinu. Komunikovat spolu, vést dialog, mít svůj vlastní názor, zkrátka aby ta hodina byla utvářena z takové osobnější perspektivy, než jsme zvyklí.“ (Simona, 24 let)

„Proč asi existuje škola? Kvůli lidem, z kterých se pak stanou žáci, studenti a tak podobně. A my bychom měli být tím pádem těmi subjekty... Vlastně já ani nechci křivdit učitelům a házet je všechny do jednoho pytle. Ono je to dané i tady tím systémem, který máme. Učitel nás něco naučí, napíšeme si test, dáš to/nedáš to a čau. Nic extra.“ (Klára, 22 let)

„Vidět zpětnou vazbu je v dnešní době dost zázrak. I vzhledem k distanční výuce a všem těm online hodinám. Navíc nám studentům je forma dialogu dost blízká, připomíná nám to náš běžný život, kde spolu také komunikujeme.“ (Adam, 24 let)

Respondenti se opět shodují. Rádi by byli více vtaženi do hodin, bylo by to pro ně přínosnější a z pohledu první respondentky i více osobnější, což by mohlo i na pomoci jejich vzájemnému vztahu. Zkušenost respondentů jasně napovídá, že

v dnešní době se moc často nepodílejí na hodině, spíše jen poslouchají a nemají moc prostoru na jakékoli vyjádření.

„Ale hlavní je, že jsem chtěl říct, že pokud se ve výuce objevuje dialog, tak nám to dodává pocit, že i my můžeme vytvářet tu hodinu a podílet se na ní.“ (Adam, 24 let)

Na konec uvádím pro přehlednost vytvořená témata. Jejich pořadí je čistě náhodné, nikterak není spojováno s jejich nadřazeností nebo podřazeností, jak jsem již zmiňovala.

1. Co nám neřeknou slova, ale výrazy a činy ano.
2. Nálada vyučujícího.
3. Didaktické prostředky v hodinách.
4. Pravidla komunikace na vysoké škole.
5. Profesní stránka učitele z pohledu studentů.
6. Ideální učitel.
7. Objekt x subjekt.

Hledání souvislostí mezi jednotlivými tématy je celkem náročná záležitost. Název mé práce značně odpovídá celé studii. Vše se točí kolem komunikace, možná překvapivě, kolem komunikace neverbální. Komunikace je zahrnuta ve všech tématech a ve velké části odpovědí respondentů.

Dalším společným znakem vytvořených témat je učitel. Učitel jako profese a povolání, učitel a jeho lidské stránky, učitel a jeho emoční rozpoložení. A mohla bych ve výčtu pokračovat dále. Přijde mi velmi zajímavé porovnat téma č. 6 a č. 7. Nejdříve respondenti popisují, jak si představují ideální učitele, jaký by měl a v posledním tématu jsou nespokojeni se svým pojetím v očích učitele. Nejen učitele, ale celého školského systému. Přesto se respondenti nezmínili, že je pro ně ideální učitel takový, který vidí nejdříve studenty a pak ostatní věci.

Celá má práce se nese v duchu komunikace. Myslím si, že někdy žáci vidí chybu pouze u pedagogů. Ale nezaměřují se na své působení ve škole a vždy vidí chybu nejdříve v učiteli. Někdy by i o ni sami mohli zapracovat na své komunikaci. Jak se říká: *„Učitel ti může otevřít dveře, ale musíš do nich vstoupit ty sám.“*

7. SHRNUÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI

7.1 Shrnutí a diskuse

V této kapitole chci shrnout hlavní výsledky a závěry zasadit do kontextu. Celkovou problematikou pedagogické komunikace se v praxi zabývalo, a stále zabývá, mnoho českých i zahraničních výzkumů. Pedagogika je velmi populární odvětví a spojené s komunikací se stává velmi zajímavým tématem k řešení.

S jistotou můžeme tvrdit, že mluvený projev pedagoga převládá nad řečí žáka. Je to patrné z vyhodnocených dat a zkušeností žáků a následně i z odborné literatury. V publikaci *Komunikace ve školní třídě* můžeme najít data, která nám říkají, že komunikace v hodině zabírá 80% místa, ze kterého 75% času hovoří pedagog, žákovi tedy zbývá pouhých 5%.⁹⁴

Výzkum se ovšem odehrával na základní škole, proto není tak zásadní pro porovnání. Přesto jsem se rozhodla tento příklad využít, jelikož v některých odpovědích respondentů se objevovaly komentáře na větší zapojení studentů do hodin. Studenti by byli radši za větší zájem ze strany pedagogů, který by byl proveden právě ve větší míře dialogů a diskusí v hodinách. Zkušenosti respondentů často zahrnovaly slovo monolog. Proto i zde na VŠ je 5% pro studentovu komunikaci v hodinách velice reálných, v praxi se pak může ukázat ještě nižší procento, jelikož na vysokých školách probíhá spousta hodin ve formě přednášek. V přednáškové místnosti se může nacházet 100 a více studentů a kolikrát je zapojení všech studentů do hodin skoro až nereálné.

Komunikace mezi žákem a učitelem je neodmyslitelnou součástí výuky, ať se nacházíme na základní nebo na vysoké škole. Učitelství a celkově pedagogické zaměření je velmi náročné povolání, možná by bylo vhodnější použít slovo poslání. Stejně tak to vidí i dotazovaní respondenti. Ze svých zkušeností vnímají, že učitelská profese je opravdu náročná a následně upozorňují na to, že to není profese, kterou může vykonávat každý. Respektive ji může dělat každý, ale jen

⁹⁴ ŠEĎOVÁ, K., a kol. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, s. 275-276.

někdo v ní opravdu vyniká. Komunikace nás ovlivňuje ve všech směrech, proto je použití vhodné pedagogické komunikace opravdu důležité. Pedagog by mohl také dát větší prostor pro vyjádření vlastního názoru studentů, dle jejich reakcí na otázky by to určitě uvítali. Na VŠ není samozřejmě vždy možný individuální přístup. Nejčastější formou příprav na vysokých školách je samostudium, kdy jsou studenti odkázáni pouze sami na sebe. Samostudium je o velkém sebezapření, a právě i to připravuje studenty na jejich budoucí povolání a na život se všemi překážkami a starostmi. Respondenti si uvědomují všechny tyto nároky, které učitelé vysokých škol kladou na své studenty.

Na základě provedených rozhovorů, lze doporučit, aby se každý pedagog zaměřil nejen na profesionalitu a odbornost, ale také na budování dobrých vztahů se svými žáky. Podle respondentů to usnadní studijní období nejen jim samotným, ale i pedagogům. Přátelské chování pedagoga vede k vytvoření vzájemných dobrých vztahů a velmi příznivě to může ovlivňovat klima nejen hodiny, ale celkového studia a vzdělávání. Studenti vysokých škol požadují především po vyučujících férovost a spravedlnost, to plyne i z ostatních rozhovorů, které jsem nezařadila do výzkumu. Očividně se plno studentů bojí nespravedlivého zacházení či zkoušení, které může plynout z jejich zkušeností a je možné, že něco podobného už zažili. Takové trauma si s sebou jedinec může nést opravdu dlouho, zvlášť pokud se jedná o dospívajícího člověka, který se stále vyvíjí a snaží si utřídit správné a morální lidské hodnoty.

Důležitou složkou pedagogické komunikace jsou doprovodné neverbální jevy učitele. Neverbální komunikace je důležitou složkou učitelů ve vyučování, lze říci, že se podílí i na samotném vztahu učitel – žák.

Neverbální komunikace může vysílat pozitivní i negativní signály. Pokud jsou od učitele vysílány pozitivní signály, může to u žáků vyvolat pocit vyrovnanosti a vnitřního klidu. Za pozitivní signály můžeme považovat přirozenost, klidné a volné využívání prostoru, oční kontakt.⁹⁵

⁹⁵ *Metodika sebezprezentace, rétoriky a komunikace*. Job Asistent. 56 s. [online]. 2022 [cit. 2022-02-16]. , s. 10., Dostupné z http://www.jobasistent.cz/user_files/0_metodika%20sebezprezentace,%20r%C3%A9toriky%20a%20komunikace%20-%20profese%20pro%20tebe.pdf.

V mém výzkumu jsem věnovala neverbální komunikaci velkou část (viz. téma č. 1). I kdybych se chtěla neverbální komunikaci vyhnout, tak v tomto případě by to nebylo možné. Respondenti si byli velice dobře vědomi síly neverbálních projevů komunikace. Sami vědí, že se jedná o prvky komunikace, které velice dobře dokáže ovlivnit celý proces komunikace, pozitivně i negativně. Respondenti zmiňovali především situace a zkušenosti, které se týkají pocitů, emočního rozpoložení a nálady učitele.

Neverbální komunikace je velkým tématem pro mnoho autorů. Bohužel stále nedokážeme odpovědět na otázku, zda jsou naše neverbální projevy vrozené, nebo je získáváme až během života v procesu učení. Pokud bychom jednotně dokázali odpovědět na tuto otázku, tak bychom mohli identifikovat jednotlivé projevy pedagogů a úmysl jejich použití neverbální komunikace ke studentům.⁹⁶

V empirické části jsem zvolila IPA metodu. Ta má své výhody i nevýhody. Pro materiál, který díky ní dostaneme, se stává velkou předností, ale zároveň i její slabinou. Vykládat a vysvětlovat pocity druhého člověka je velice ošemetné, protože nikdy nejsme schopni podstatu popisované zkušenosti poznat v celé její šíři. Limitem diplomové práce by mohla být i informovanost o respondentech. V popisech jejich zážitků a zkušeností si nemůžeme spojit důležité body z jejich života. Někdo z respondentů mohl být ve svém životě šikanován, vyrůstat bez rodičů apod. Nemám tedy bližší informace o rodinném zázemí a sociálních vztazích respondentů. Pokud by mi byly známy další příslušné informace, tak by kontext mohl nabýt jiného dojmu.

Jako student, který se setkal poprvé prakticky s IPA studií, cítím limity práce i v tomto ohledu.

7.2 Odpovědi na výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka pro tuto práci byla: Jak studenti VŠ interpretují své zkušenosti s vyučujícími skrze jejich komunikaci během studia?

Respondenti se vesměs shodují na jednom základním bodu, a to, že komunikace s vyučujícími na VŠ je více svázaná, neosobní a přímá, než byli zvyklí

⁹⁶ VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 84.

z dřívějších studií. Je to samozřejmě pochopitelné, jelikož vysoké školy mají naprosto odlišný systém než školy střední a základní. Respondenti jsou s tímto systémem nicméně dobře seznámeni a počítají s tím. Jsou si vědomi časové vyčerpanosti vyučujících a zároveň i dobrovolnosti jejich studia, proto nemusí být tolik „vedeni za ručičky“ při vzdělávacím procesu na vysokých školách.

I když byli respondenti na toto vše připraveni dopředu a jsou smířeni s tímto systémem, tak mají někdy pocity méněcennosti a nedůležitosti. Ocenili by větší zájem od vyučujících, a i to by jim následně mohlo pomoci v jejich studiích. Některé komunikační situace s učiteli jim přijdou až moc neosobní a chladné. Sami sebe vnímají jako objekty, což pro ně není moc lichotivé. I když si respondenti „stěžovali“ spíše na systém, než na učitele, tak v mnoha ohledech jim to i vyhovuje. Dnešní studenti vysokých škol mají velkou volnost, uzpůsobují si rozvrh, jak chtějí a když nemusí, tak na přednášky nechodí a radši věnují čas studiu doma. Proto se někdy může stát, že ani nedají šanci učiteli, aby byl poznán a studenti si tak nemohou vytvořit žádný názor. Z těchto odpovědí je někdy patrné, že právě studenti dělají ze svých vyučujících objekty, i když jim samotným to bývá nepříjemné.

Z odpovědí je patrné, že respondenti komunikaci s učiteli nepovažují za tolik důležitou, ale přesto potvrzují, že je může ovlivňovat. Nyní mám na mysli komunikaci jako celek, ať už se jedná o neverbální projevy, mluvené slovo, monolog v hodinách nebo činy, které vyjadřují určitý postoj. Ze zkušeností respondentů je patrné, že je z velké části dokáže ovlivnit především neverbální komunikace učitele. Poznají tak, jakou má učitel náladu, jak je emočně rozpoložen a podle toho uzpůsobují své chování.

Abych jasně a přesně odpověděla na hlavní výzkumnou otázku, tak musím na komunikaci pohlížet jako na celek, přesně to dělali i respondenti. V komunikaci nevidí jen slova, ale vidí v tom naprosto všechno – od chování učitele až po vzdělávání a vyučování. Stejně jako na střední škole, tak i na VŠ je pro studenty učitel autoritou. Učitel vede výuku, zadává testy a z velké části určuje pravidla komunikace (osobní i elektronické). Na vysoké škole ovšem dochází ke ztrátě třídního učitele, který byl kdysi pro žáky jakýmsi vedoucím a možná i přítelem, to

způsobuje i větší míru samostatnosti a disciplíny. Respondenti také zdůrazňují toto porovnání a je možné, že jim někdy i takový průvodce po škole chybí.

Komunikace má svá rizika a úskalí. Proto je dobré si hned na začátku stanovit jasná pravidla. V komunikaci mezi žákem a učitelem stanovuje pravidla učitel. Ať už psaná nebo nepsaná. Respondenti uvádí, že jsou rádi, když si učitel nastaví svoje pravidla. Respondenti jsou si pak jistější a ví jakým způsobem s učitelem komunikovat, čemu se vyhnout a na co si dát pozor. Některá pravidla jsou pro ně užitečná, jiná už méně. Komunikační pravidla jsou nedílnou součástí každého vztahu, a pokud má být vztah na VŠ profesionální, což se i očekává, tak musí být stanovena hned na začátku vztahu a musí být dodržována oběma stranami.

Posledním bodem, který bych chtěla zdůraznit v rámci odpovědi na hlavní výzkumnou otázku, jsou jisté zásady, které vyžadují studenti od svých učitelů. Od všech tří respondentů zaznělo, že učitel by měl mít základní lidské a učitelské hodnoty – férovost a spravedlnost. Bez těchto zásad nemůže probíhat komunikace, která by byla pro studenta přínosná nebo příjemná. Z těchto zkušeností studentů si troufám tvrdit, že komunikaci ovlivňují povahové rysy učitele. Podle toho se pak utváří komunikace, která buď pozitivně, nebo bohužel negativně, ovlivňuje výchovně vzdělávací proces studentů. Říká se, že komunikace je základním kamenem spokojeného vztahu, a to jakéhokoliv. Pokud často dochází ke komunikačním chybám, pak vztah strádá a může dojít k rozpadu, což přináší mnoho nepříjemností i na vysokoškolské půdě.

Sekundární výzkumné otázky zní:

- 1) Jaký vliv má na studenty učitel a jeho postoj k nim?
- 2) Jaký prostředky verbální či neverbální komunikace nejvíce ovlivňují studenty při výchovně vzdělávacím procesu?

Tyto výzkumné otázky jsou položeny tak, že v podstatě obsahují i hlavní výzkumnou otázku, jen jsou trochu více zkonkretizovány.

Respondenti si uvědomují, že vysoká škola je spíše o samostudiu, proto v zásadě nemají učitelé takový vliv na studenty. Každý je tu sám za sebe, vysoká škola je o dobrovolnosti a osobní motivaci, vyučující jsou spíše podpůrným pilířem

k jejich cestě za titulem. Stejně podle toho vypadá i jejich vzájemný vztah, není takový pevný, přirozený nebo dokonce osobní. Vše se odehrává spíše na profesionální rovině. I přesto, že jejich vztah není takový, jako býval vztah s učiteli na střední nebo základní škole, tak špatný přístup ze strany učitele ovlivňuje studenty.

Špatným přístupem se podle respondentů rozumí špatná nálada učitele a její dopad na ně samotné a celkové klima v hodině, nespravedlivé a povýšené chování, špatně zvolené podpůrné didaktické pomůcky. Studenti toto považují za chyby, kterých se mohou učitelé dopouštět. Jsou to příklady, které vycházejí ze zkušeností a mohou ovlivňovat názory a postoje k učitelům, ale mohou mít i dopad na jejich vzdělávací proces, který se může vyznačovat odporem k předmětu, který daný učitel vyučuje. Dále také k rozhodnutí, že student nebude docházet na přednášky, a to může fatálně ovlivnit vzdělávání v daném oboru.

Další sekundární otázka v tomto výzkumu byla dle mého nejzásadnější. Neverbální komunikace totiž provází tuto práci mnohem více, než jsem očekávala. Studenty nejvíce ovlivňují v komunikaci s učiteli právě prvky neverbální komunikace. Z neverbální komunikace se dá vyčíst opravdu mnoho, studenti ji vnímají opravdu citlivým způsobem a je to pro ně zásadní měřítko, které může naznačovat i vztah učitelů ke svým studentům. Jedna z respondentek se vyjadřovala k rušivým elementům, kterých si při hodinách všímá, a i taková „drobnost“ jako je nepřiměřená gestikulace, může výrazně ovlivňovat její pozornost. A s pozorností jde v ruku v ruce vzdělávání jako celek.

S verbální komunikací ze strany učitelů bývají studenti občas nespokojeni. Verbální komunikace podle nich je prý často podávána ve formě monologu. Ocenili by větší zapojení do komunikace pomocí dialogů, rozhovorů a diskusí. Podle zkušeností respondentů je někdy problém i v psané (e-mailové) podobě komunikace. I když je v dnešní době většina komunikací přenesena do online prostoru, tak jsou studenti někdy vystrašení, když musí psát e-mail učiteli. Většinou je tomu tak, protože si jsou vědomi rozdílným společenským postavením a podle jednoho z respondentů je těžké znát všechny postupy, jak správně napsat e-mail. I

tento strach z rozdílnosti společenského postavení může ovlivnit celý vztah, ale za to rozhodně učitelé nemohou být obviňováni.

Podle respondentů by měl učitel výborně ovládat verbální i neverbální záležitosti komunikace. Všichni se shodují na totožném názoru – učitel by měl být dobrý řečník, i proto není tato profese vhodná pro každého. Nároky jsou ze strany studentů na učitele opravdu vysoké. Vliv ze strany učitelů na studenty a jejich vzdělávání je pravděpodobně veliký.

7.3 Sebereflexe práce s výzkumným vzorkem a materiálem

Spolupráce se studenty z Jihočeské univerzity pro mě byla hned od začátku příjemnou zkušeností. I přesto, že již pracuji na částečný úvazek ve školství, tak jsem stále studentkou, proto pro mě setkání s mými vrstevníky bylo velice přirozené a nenucené.

V době, kdy jsem dělala rozhovory se studenty, bylo vše ovlivněno probíhající pandemií, byl vyhlášen lockdown a z bezpečnostních důvodů jsem musela rozhovory přesunout do online prostoru. Ze začátku jsem si pro rozhovor vybrala mé známé, jednalo se o blízké kamarády, které znám již léta. Přišlo mi to jako správná volba, jelikož jsem věděla, že před sebou nemusíme mít vzájemně ostych. Nicméně mi bylo doporučeno zkusit pár rozhovorů i se studenty, které tolik neznám. Rozhovory s lidmi, které znám spíše jen od vidění pro mě byly náročnější, ale výsledek byl o to překvapivější. Sama jsem si začala během rozhovorů všimnout toho, že je nikterak nenavádím, protože nemám kam. Nevím, jak žijí, jaké mají názory a jak probíhala jejich studia. Některé zkušenosti respondentů pro mě byly blízké, ovšem názory na ně, či zpětné vazby byly rozdílné. V tomto případě jsem si ověřila, že každý člověk je jiná osobnost. Každý z nás má svůj specifický přístup na řešení různých situací. Každému opravdu vyhovuje jiný styl vedení komunikace.

Respondenti ke mně byli velice vstřícní, souhlasili s nahráváním i s opětovným setkáním, nebyla to pro ně ztráta času, což mi několikrát i zopakovali. Podle mého subjektivního názoru se jednalo o studenty, kteří opravdu chtějí vysokou školu dostudovat a pracovat v daném oboru, který studují. Nejedná se o

studenty, kteří pouze nevědí, co se životem, a tak si prodlužují studentská léta a střídají vysoké školy a obory. Tento můj názor na vybrané respondenty mi dodává dobrý pocit ohledně přínosnosti výzkumu a celé diplomové práce.

Kvalitativní výzkum klade velké požadavky na výzkumníka a jeho sebereflexi. Výzkumník musí oddělovat vlastní myšlenky a pocity ohledně probíraných témat s respondenty. Musí se stát nestránkem a zároveň by měl být do rozhovoru aktivně zapojený. V rozhovorech a následných prepisech jsem si mohla tuto práci vyzkoušet. Vidím to jako velký přínos v trénování této neutrality a zároveň trpělivosti. Některá témata během rozhovorů pro mě byla osobnější a taktéž jsem měla kolikrát potřebu vyjádřit svůj názor a podělit se o svou zkušenost, to se stávalo zejména u rozhovorů s respondenty, které velmi dobře znám.

Při prepisech jsem byla často překvapena tím, co vše mi respondent sdělil. Při samotných rozhovorech jsem se možná tolik nesoustředila na něj, ale na sebe, jakožto na výzkumníka. Dbala jsem na to, aby vše bylo v pořádku. Některé odpovědi mi připadaly strohé, ale nemůžu očekávat popis zkušenosti, když zrovna s danou konkrétní problematikou respondent žádnou zkušenost opravdu nemá.

Výběr rozhovorů, které nakonec zařadím do práce, pro mě byl celkem jednoduchý. Nestranné a nikterak mnou zainteresované rozhovory byly opravdu ty, které jsem prováděla se studenty z jiné fakulty (stále se jedná o JČU). Rozhovory s blízkými přáteli jsou dobrým tréninkem, nicméně pro zařazení do práce se opravdu nehodily.

Největším uvědoměním pro mě bylo, že je dobré vystoupit z komfortní zóny. Kdybych použila pouze rozhovory, které jsem vedla s mými přáteli, tak by práce byla nerelevantní. Výsledky by byly určitě jiné, než jaké jsem zaznamenala v této práci.

Závěr

Tato práce mi umožnila podrobněji nahlédnout do problematiky pedagogické komunikace. Zabývala jsem se především základními informacemi při využití komunikace na vysokoškolské půdě. Zmínila jsem i několik praktických rad, díky nimž lze při správném využití zlepšit efektivitu spolupráce. Hlavním cílem této diplomové práce bylo zaznamenat, pomocí názorů a zkušeností studentů VŠ, vliv ze strany vyučujících v rámci komunikace na samotné vzdělávání studentů.

Na začátku teoretické části se zabývám komunikací obecně, postupně svůj zájem směřuji k pedagogické komunikaci a jejím funkcím a pravidlům. Rozebírala jsem i konkrétní pravidla komunikace mezi učitelem a žákem. Dále jsem stručně vymezila důležitý pojem této práce – výchovně vzdělávací proces. Popsala jsem jeho model a činitele, kteří do tohoto procesu zasahují a utvářejí ho. Poslední kapitolu jsem věnovala důležitým osobám v životech každého žáka či studenta – učitelům. Učitel není jen profese, ale je to také osoba s pocity a emocemi, o čemž se velice často zmiňovali respondenti při rozhovorech.

Snažila jsem se práci uchopit systematicky jako celek. Jakožto autor a výzkumník jsem nejdříve začala hledat vhodné respondenty a následně jsem s nimi vedla rozhovory. Po této části jsem již měla přehled o názorech a datech vyplývajících z odpovědí respondentů. Struktura teoretické části je založena z části na rozhovorech, má tedy čtenáře připravit na výzkumnou část.

Pro výzkumnou část jsem zvolila interpretativní fenomenologickou analýzu, která čerpá z porozumění žitých zkušeností jednotlivců. S respondenty, kteří museli splňovat pár základních pravidel, jsem vedla rozhovory s minimem připravených otázek. Celkem jsem provedla rozhovory s osmi respondenty, ovšem do této práce byly použity pouze tři z nich. Respondenti čerpali ze svých zkušeností z vysokoškolských studií, náš rozhovor se upínal k tématům komunikace s učiteli, neverbální komunikace, psaná a nepsaná pravidla, charakterové a profesní vlastnosti učitelů apod. Všichni z dotazovaných se ve větší míře shodli na stejných názorech a jejich zkušenosti byly i z části identické. Respondenti mají občas

potřebu hodnotit učitele nejen z hlediska jeho odbornosti či vzdělanosti, ale i z lidské stránky, která samozřejmě ovlivňuje i samotný vztah a probíhající komunikaci mezi nimi.

Zkušenosti studentů jsou popsány do sedmi témat. Témata nebyla předem stanovena, vše jsem čerpala až následně z hotových rozhovorů a ze zkušeností studentů, které mi byli ochotni poskytnout a popsat. Na konci výzkumné části jsem sepsala celkové shrnutí, zakončené sebereflexí, které je pro tuto práci také velmi podstatné a může nastínit a přiblížit mé dojmy z rozhovorů.

Komunikace a s nimi spojené vztahy jsou dnes komplikovanou záležitostí, stručně řečeno. I když na první pohled vypadá, že je vše jasné a není potřeba o tom mluvit, tak opak se stává pravdou a komunikace je potřebná, zvláště pokud se jedná o studijní přípravu na budoucí profesu či povolání. Učitelé mají vliv na své žáky a studenty, ať chtějí nebo ne. Je tedy dobré uchopit produkt komunikace tak, aby následný vliv na vzdělávání byl pozitivní a měl dobré výsledky.

Seznam použitých zdrojů

BEJDÁKOVÁ, S., STŘECHOVÁ, L., VÍTKOVÁ, J. a kol. *Školní zralost a komunikace*. Praha: Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-390-2.

CANGELOSI, J. S. Strategie řízení třídy. In: NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

ČADÍLEK, M., LOVEČEK, A. *Didaktika odborných předmětů*. 2. Vydání: Akademické nakladatelství CERM, 2005. ISBN neuvedeno.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FILENE, P. G. *The joy of teaching: a practical guide for new college instructors*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2005.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GRECMANOVÁ, H. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1998. Edukace (Hanex). ISBN 80-85783-24-X.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2001. ISBN 80-7082-809-9.

HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

JAROUŠEK, J. *Sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1968, ISBN neuvedeno.

JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRÁTKÁ, J. *Činnosti třídního učitele v současných podmínkách českého školství* [online]. 2007 [cit. 2022-02-01]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Stanislav Střelec. Dostupné z http://is.muni.cz/th/42028/pdf_d/.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1987. Edice na pomoc pedagogickým pracovníkům Severomoravského kraje při realizaci dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy. ISBN neuvedeno.

LEŠKO, L. *Náhled do sociální komunikace*. Brno: Tribun EU, 2008. ISBN 978-80-7399-466-2.

LÉTALOVÁ, J. Dobrý učitel očima studentů Pedagogické fakulty MU. *Komenský*, Brno: Masarykova univerzita, 142(2), 2017.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2020. ISBN 978-80-7553-842-0.

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

OCHRANA, F. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4200-0.

ONDREJKOVIČ, P. *Úvod do sociologie výchovy: (teoretické základy sociologie výchovy a mládeže)*. Bratislava: Veda, 1995. ISBN 80-224-0445-4.

PELIKÁN, J. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN nevedeno.

PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ E. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROZSYPALOVÁ, M., MELLANOVÁ, A., ČECHOVÁ, V. *Psychologie a pedagogika I: pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium, 2003. ISBN 80-7333-014-8.

ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

SOKOL, J., KLIKA, J ed. *Stručný slovník pedagogický*. Praha: Ústřední spolek jednot učitelů v Čechách, 1909. ISBN nevedeno.

SPOUSTA, V. Syntetická povaha osobnosti učitele. *Pedagogická orientace*, 13(4), 3-10, 2003.

SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2005. ISBN 80-7248-292-0.

ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0.

ŠPAČKOVÁ, A. *Moderní rétorika: jak mluvit k druhým lidem, aby nám naslouchali a rozuměli*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, c2006. Poradce pro praxi. ISBN 80-247-1704-2.

TYLER, L. L. The Concept on an Ideal Teacher-Student Relationship. *The Journal of Educational Research*, 58(3), 1964.

VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. 2., (dopl.) vyd. Kladno: AISIS, 2010. Dokážu to?. ISBN 978-80-904071-5-2.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

WIEMANN, J. M. Explication and Test of a Model Communication Competence. In: GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

Seznam příloh

- Příloha I. Přepis části rozhovoru s respondentkou Simonou (24 let).
- Příloha II. Přepis části rozhovoru s respondentkou Klárou (22 let).
- Příloha III. Přepis části rozhovoru s respondentem Adamem (24 let).
- Příloha IV. Fotografie ze zpracování rozhovorů k praktické části.

Přílohy

Příloha I.

Krátký úryvek z přepisu rozhovoru s respondentkou Simonou. Úryvek by měl být pro čtenáře pouze orientační, měl by čtenáři umožnit nahlédnout do způsobu a stylu vedení rozhovoru s respondentkou.

• Jak si představuješ pro tebe ideálního vyučujícího? Nějaký základní kritéria, která by měl splňovat?

- To je docela hezká otázka. Vyučující musí být sympatický na první pohled. Musí to být člověk, který je otevřený. Nestydí se mluvit. Nemusí vypadat ani dobře, na tom nezáleží. Ale myslím si, že musí být hlavně sympatický a mít nadšení pro tu výuku. Musí ho to bavit a musí to chtít předávat. Pak, když tam je učitel, kterého to nezajímá a jede si tam monolog, tak to nebaví nás a podle mě ani jeho.

• A je pro tebe ta komunikace s vyučujícím jedním z hlavních důležitých prvků?

- Asi jo. Ale kolikrát mám spíš pocit, že když chceš na vysoký komunikovat s tím vyučujícím, což je nějaký profesor, doktor nebo docent, tak že se mu spíš vnucuješ. Někáká komunikace tam určitě musí být, ale kolikrát mám spíš ostych se na něco zeptat, nebo tak, protože se bojím, že ho tím budu otravovat a brát mu čas.

• Takže pro tebe ta komunikace není rovnocenná a vždy si uvědomuješ, že nahoře je učitel a pak jsi ty?

- Vždycky si uvědomuju to, že ten učitel je nade mnou. Ale chtěla bych ji vnímat víc rovnocenně, přeci jen už nějaký titul mám a jsem dospělý člověk. Ano, nemám tolik znalostí a tolik zkušeností, jako učitelé, ale přeci jen jsem už student s titulem a nepotřebuju, aby mě tu někdo ponižoval.

• Co to pak s tebou udělá? Ta nerovnocenná komunikace, protože to zní, jako bys už něco takového zažila.

- No snažím se toho učitele vídat, co nejméně.

Příloha II.

Krátký úryvek z přepisu rozhovoru s respondentkou Klárou. Úryvek by měl být pro čtenáře pouze orientační, měl by čtenáři umožnit nahlédnout do způsobu a stylu vedení rozhovoru s respondentkou.

- *Možná se teď přesuneme přímo k té pedagogické komunikaci. Vidiš v ní nějaký zásadní rozdíl od klasické komunikace, o které jste se teď bavili?*
- Přijde mi, že už teď jsme to hodně vztahovali do té pedagogiky. Ale v pedagogické komunikaci je podle mě základ, i jak funguje vztah mezi studentem a učitelem.
- *A jak můžeš pomocí komunikace ovlivnit vztah mezi studentem a žákem?*
- Na začátek si stanovit nějaká pravidla. Tyhle pravidla si podle mě stanovuje každý učitel na začátku semestru, řekne ti, co od tebe očekává, jak bude probíhat zkouška apod.
- *A jak poznáš, jak se k tomu učitelovi můžeš chovat? V takovém tom lidském směru. K některým učitelům se musíš chovat kolikrát třeba až kontrolovaně, velmi profesionálně a k některým trochu více na přátelské bázi, uvolněněji.*
- To možná budou ty nepsaná pravidla. Plno učitelů ti řekne na začátku hodiny, ať se ho nebojíš kdykoliv oslovit, napsat, odchytnout na fakultě, pokud budeš potřebovat. I to je podle mě fajn pravidlo, které si ten učitel nastavuje sám. Pak ti některý učitel řekne, že schůzku si musíš domlouvat, jakou dobu dopředu, ať mu nezaplňuješ poštu různými kravinami apod. Ale jde také o to, jakým tónem ti to řekne. Jak se u toho tváří, jak gestikuluje. A podle toho právě hodně poznáš, jak se k němu můžeš chovat.
- *Takže si myslíš, že jde i o to, jaké má ten učitel povahové rysy a strukturovanou osobnost?*
- Rozhodně. To hodně ovlivňuje tvůj směr, kterým se vydáš, až ho budeš třeba chtít kontaktovat.

- *Dokáže to tebe samotnou ovlivnit?*
- Teď na vysoké už tolik ne, člověk je v podstatě dospělý a vše si bere jinak a míň. Také záleží na tom, jaké osobnosti je ten student. Ale zase nechci kecat, mám radši usměvavé a pohodové učitele. Asi mě tenhle přístup dokáže více namotivovat do učení, a především teda i k tomu, abych na ty přednášky chodila opravdu pravidelně.

Příloha III.

Krátký úryvek z přepisu rozhovoru s respondentem Adamem. Úryvek by měl být pro čtenáře pouze orientační, měl by čtenářovi umožnit nahlédnout do způsobu a stylu vedení rozhovoru s respondentkou.

• *Takže si myslíš, že vysoká škola by tě měla naučit i něco víc než jen teorii z tvého oboru, ano?*

- Přesně tak. Ale český školství na tohle podle mě není přizpůsobeno a vidí jen teorii, hromadu informací, knížek a skript. Ale zase musím říci, že jsem se už setkal s plno učiteli, kteří právě prokládají svoje hodiny i nějakými zajímavostmi ze světa, samozřejmě s nějakou spojitostí s daným předmětem. S hodně učiteli se dá celkem rovnocenně diskutovat, aniž by se povyšovali.

• *Takže pro tebe je komunikace s učitelem důležitá?*

- Teď to možná bude znít blbě, ale jak s kterým. Rád se budu bavit s učitelem, který se se mnou bavit chce, což by měl chtít každý učitel. Ale rozhodně se zase nebudu vnučovovat nikomu, kdo o to nestojí. Většina hodin probíhá tak, že celý semestr máme přednášky, učitelé si to tam odvykládají, já znám kritéria předmětu, která musím splnit. Zajdu si na zkoušku, řeknu mu tam, co jsem se naučil. Zkouška vypadá tak, že on položí otázku a já odpovím, to ani za komunikaci nepovažuji. A tím to končí.

• *A jsi s tím spokojený?*

- Spokojený určitě ne, ale jsem s tím obeznámen, že to tak je a prostě to tak беру. Je to jednodušší pro učitele a já se přizpůsobím. Navíc vím, že nás, studentů, je hodně, tím pádem je to pro některé učitele opravdu časově náročné, takže to беру.

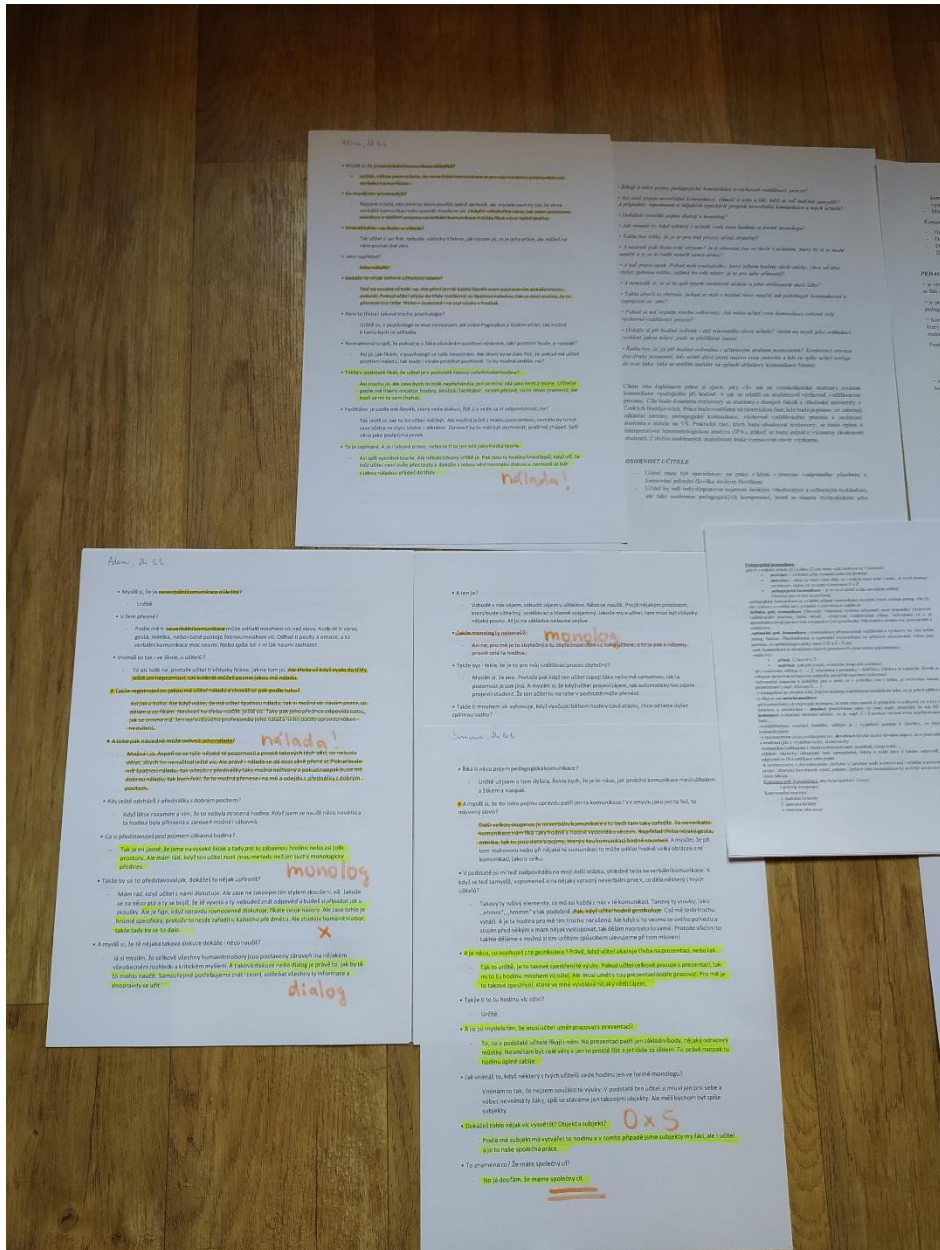
• *A myslíš, že za tohle všechno mohou opravdu ti učitelé nebo právě naše školství?*

- Naše školství a pohodlnost lidí. Je to tak nastavený, všichni jsou s tím smířený a proč s tím něco dělat, byla by to práce na víc.

- *Takže jak si představuješ ideálního učitele? Jaká kritéria by podle tebe měl splňovat?*
- Rozhodně by měl být vzdělaný ve svém oboru, měl by mít načteno a opravdu by měl být zběhlý v tom svém oboru. Ale zase mně i dost záleží na tom, jaký ten člověk je. Pedagogika je práce s lidmi a pedagog prostě celý život pracuje s lidmi. Musí k tomu být určitě přizpůsobený i nějak povahově. No a pak taková ta klasika, člověk by to měl být spravedlivý, férový a tyhle kladné vlastnosti.
- *Jak by měl být pedagog přizpůsobený k tomu, že pracuje s lidmi?*
- Musí být komunikativní, svým způsobem i z části extrovert. Měl by umět zahrát dobrou náladu, i když má špatnou náladu. To, o čem jsme se v podstatě bavili na začátku.
- *Myslíš si, že na tebe učitelé mají nějaký vliv i tady na vysoký?*
- Tady už asi menší, než na základce nebo na střední. Ale i tak mají. Přeci jen, trávíš s nimi dost času, připravuješ se na jejich zkoušky a plníš jejich kritéria. To je vliv celkem velký.
- *Spíš jsi teď podle mě popsal, že jsi pod vlivem školy, ale nejsi třeba i pod vlivem té osoby? Samozřejmě není vliv, jako vliv.*
- Chápu, jak to myslíš. Ale tady už si z těch učitelů tolik nedělám, jsem dospělý, už nejsem malé dítě. Takže pokud jde o přísného nebo nespravedlivého, nepříjemného a tak podobně, tak už nad tím jen mávnu rukou. Možná si zanádvám, ale co já s tím udělám. Možná pak prostě nemám rád jeho předmět a nerad tam chodím. Ale pokud je učitel zábavný, dokáže tě podpořit a především namotivovat, protože vysoká škola je jeden velký stres, tak mě ten učitel dokáže hodně ovlivnit. V dobrém slova smyslu.

Příloha IV.

Na fotografii jsou vidět zápisy rozhovorů se základními poznámkami. Jedná se o fotografii, kdy jsem pracovala na vytváření témat z odpovědí respondentů.



Abstrakt

VÁCLAVÍČKOVÁ, V. *Vliv pedagogické komunikace na vzdělávací proces v rámci vysoké školy*. České Budějovice 2022. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce S. Suda.

Klíčová slova: komunikace, pedagogická komunikace, vzdělávání, výchovně vzdělávací proces, vysoká škola, student, učitel, pravidla, dialog, vztahy.

Práce se zabývá pedagogickou komunikací z pohledu vysokoškolských studentů a nabraných zkušeností z jejich studia. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. Každá kapitola přibližuje nejzásadnější pojmy této práce – komunikace, pedagogická komunikace, výchovně vzdělávací proces a učitel jako důležitá osoba v životě studenta. Teoretická část připravuje čtenáře na výzkumnou část a zajišťuje mu prvotní vhled do problematiky pedagogické komunikace a jejich funkcí a pravidel.

Praktická část obsahuje seznámení se zvolenou metodou pro výzkum – interpretativní fenomenologická analýza (IPA). Pro výzkum jsem použila zásadní úryvky a odpovědi z rozhovorů tří studentů prezenčního studia Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Hlavním ukazatelem byly nabrané zkušenosti studentů a vhled do komunikace a vztahů s učiteli na vysokoškolské půdě. Respondenti jsou si vědomi vlivu, který na ně učitelé mají a promítá se to především v rámci neverbální komunikace.

Abstract

Influence of the pedagogical communication on the educational process within the university.

Key words: communication, pedagogical communication, education, educational process, university, student, teacher, rules, dialogue, relationships.

The thesis deals with pedagogical communication from the point of view of university students and the experience gained from their studies. The theoretical part is divided into four chapters. Each chapter introduces the most important concepts of this thesis - communication, pedagogical communication, educational process, and the teacher as an important person in the student's life. The theoretical part prepares the reader for the research part and provides initial insight into the issues of pedagogical communication and their functions and rules.

The practical part includes an introduction to the chosen method for the research - Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). For the research, I used key excerpts and interview responses from three full-time students at the University of South Bohemia in České Budějovice. The main indicators were the students' acquired experiences and insights into communication and relationships with teachers on the University grounds. The respondents are aware of the influence that teachers have on them and this is reflected mainly in non-verbal communication.