

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

STUDIJNÍ OBOR: učitelství 1. stupeň ZŠ

Struktury verbální komunikace na primární škole

Structure of verbal communication at primary school

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí práce: **Mgr. Dominika Stolinská**

Autor práce: **Marta Ročková**

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Dominice Stolinské za cenné rady, pomoc, spolupráci a odborné vedení a konzultaci při této diplomové práci.

P r o h l a š u j i,

**že jsem diplomovou práci zpracovala zcela samostatně pod vedením
Mgr. Dominiky Stolinské a všechny použité zdroje jsem uvedla.**

V dne

.....

OBSAH

Úvod	6
1 Pedagogická komunikace	8
1.1 Účastníci pedagogické komunikace	9
1.2 Pravidla pedagogické komunikace.....	10
1.3 Funkce pedagogické komunikace	12
2 Komunikační proces	13
2.1 Součásti komunikačního procesu.....	13
3 Klima.....	17
3.1 Spolutvůrce třídního klimatu.....	18
3.2 Komunikace ovlivňující suportivní klima ve třídě.....	19
4 Zásady verbální komunikace	21
5 Paralingvistické aspekty	22
6 Rozhovor se žákem	26
6.1 Předpoklady nutné k vedení rozhovoru.....	26
6.2 Poznávání žáků rozhovorem.....	27
7 Naslouchání.....	29
7.1 Druhy posluchačů.....	30
7.2 Způsoby poslouchání.....	31
7.3 Chyby při naslouchání.....	33
7.4 Proces naslouchání	34
8 Dialog	37
8.1 Argumentace.....	40
8.2 Využití dialogu ve vyučování	42
9 Otázky	45
9.1 Funkce dotazování	49
9.2 Nedostatky ve formulacích otázek.....	50
10 Výzkumná část.....	52
10.1 Metoda a cíl výzkumné sondy	52
10.2 Vyhodnocení dotazníku	54
10.3 Shrnutí výsledků výzkumné sondy	68
Závěr.....	70

Seznam použité literatury	71
Seznam příloh a přílohy	

Úvod

„Pedagogická komunikace probíhá při vzájemné styku mezi učitelem a žáky. Základní komunikativní prostředek je řeč učitele a má nezastupitelný význam v pedagogické interakci a komunikaci. Pomocí slovního vyjádření učitel nejen předává žákům poznatky, ale působí také výchovně, formuje osobnost žáka. Řeč je proces styku mezi lidmi prostřednictvím jazyka. Jazyk je uzavřený systém výrazových prostředků a vyjadřovacích způsobů.“ (Nelešovská, 2005)

Struktury verbální komunikace jsem si vybrala, protože mě toto téma velice zajímá. Podle mého názoru je vyučování neefektivní, když je neefektivní komunikace mezi učitelem a žákem. Učitel musí umět komunikovat a toto umění by měl naučit i své žáky. Při komunikaci ve výuce je také potřebné, aby učitel efektivně zprostředkoval žákům učivo a podnítil jejich zájem učit se.

Komunikace je důležitá nejen ve škole, ale i v běžném životě. Ne vždy je však příjemná a přínosná. Jsou situace, kdy se nám nechce s nikým komunikovat. Každý učitel se v takové situaci ocitnul určitě již několikrát. Ale pokud je to profesionální učitel na „svém místě“, musí tuto situaci umět zvládnout, překonat ji a odpoutat se od problémů. Žáci by neměli poznat, že učitel není ve své kůži. Role učitele není vůbec jednoduchá.

Stejně, jako je důležitá komunikace mezi učitelem a žákem, je důležitá i komunikace mezi učitelem a rodiči. Například o prospěchu žáků a jejich chování. Cangelosi (1994) se domnívá, že rodiče, kteří znají výsledky svých dětí, jim mohou lépe pomáhat dosahovat učebních cílů. Rodiče nesou právní zodpovědnost za zdárný vývoj svých dětí. Mají právo vědět, jaký vliv má škola na jejich dítě. Komunikace může probíhat osobně nebo písemně.

Na základní škole jsou častější osobní neboli rodičovské schůzky. Učitel si musí na takovou schůzku připravit program, který bude obsahovat: cíl shromáždění (např. sdělit finální hodnocení za čtvrtletí), pořadí témat, o kterých bude hovořit a čas začátku a skončení schůzky. Je důležité připravit místnost, kde je málo pravděpodobné, že by někdo mohl rušit anebo z venku slyšet, o čem se hovoří. Během setkání se učitel zaměří na popis situací, chování, potřeb, cíle a plánů. Učitel musí během setkání pozorně naslouchat, aby usnadnil komunikaci a tak zvýšil pravděpodobnost, že získá nápady pro účinnější práci s žáky.

Při písemné komunikaci učitel seznamuje rodiče s tím, co jejich děti ve škole dělají, co právě probírají, jejich průměrné výsledky, domácí úkoly atd. Jejich informovanost o tom, čeho chce učitel dosáhnout, mu poslouží, když bude potřebovat jejich pomoc při řešení kázeňských problémů.

Cílem mé práce je přehledně zachytit struktury verbální komunikace, proto jsem se zaměřila na jednotlivé úrovně jedné z forem verbální komunikace, a tou je dialog mezi účastníky pedagogické komunikace. Komunikační struktura vyjadřuje například způsob nebo typ uspořádání účastníků komunikace a zároveň odráží vztahy mezi prvky komunikace. Dále se zaměříme na účastníky, pravidla a funkce pedagogické komunikace. Následně věnujeme pozornost pedagogickému procesu a jeho součástí. Další kapitola se zabývá tématem klima, které výrazně ovlivňuje sociální vztahy ve třídě, a tedy i pedagogickou komunikaci. Dále rozebíráme zásady verbální komunikace, paralingvistické aspekty a rozhovor se žákem. Velkou pozornost věnujeme naslouchání a nakonec otázkám, které používáme ve vyučování.

V praktické části jsem se zabývala nejvíce dialogem, komunikací mezi jednotlivými prvky struktury pedagogické komunikace a otázkami v dialogu. Jako formu výzkumu jsem zvolila dotazník. Byli osloveni respondenti základních škol v Chrudimském okrese.

1 Pedagogická komunikace

V této diplomové práci se zabýváme pedagogickou komunikací, protože je to důležité téma v rozvoji vztahu mezi učitelem a žákem, vzájemné důvěry a porozumění.

„Pedagogická komunikace je definovaná jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům.“

(Mareš, Křivohlavý, 1989) Řídí se osobitými pravidly, které určují pravomoci jejich účastníků. (Nelešovská, 2005)

Mareš, Křivohlavý (1989) říkají, že optimální pedagogická komunikace je komunikace při procesech vzdělávání a výchovy, která plní určité pedagogické funkce. Pokud je plnohodnotná a optimální, pak zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu a optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem.

„Pedagogická komunikace je funkční, když při učení dochází k mnohostranné výměně informací mezi žáky a učitelem a mezi žáky navzájem. Naproti tomu je nefunkční, setrvává-li na jednostranném přenosu informací jen od učitele k žákům.“ (Kozlík, 2003)

Kozlík (2003) dále uvádí, že pedagogická informace směřuje k tomu, aby se žák dokázal orientovat v běžném životě, aby se naučil uvažovat, docházel k vlastnímu názoru, dokázal jej obhájit, aby respektoval názory druhých, aby převzal odpovědnost za své vzdělání, chování a výkonnost. Je aktivní metodou výchovy k celoživotnímu sebe-vzdělávání. Má významný vliv k rozvíjení paměti, k navazování a zušlechťování mezi-osobních vztahů.

Obsah pedagogické komunikace se v podvědomí laické veřejnosti ztotožňuje s učivem. Je pochopitelné, že ve vyučovacích hodinách učitel se žáky komunikuje především o tom, co předepisují učební osnovy. Původní projektovanou podobou obsahu vzdělání učitel žákům prezentuje jistým způsobem, žáci je zvnitřňují a svébytně používají. Obsah komunikace tedy prochází několika stavy, které jej mohou pozměnit. Obsah pedagogické komunikace závisí na tom, kterou pedagogickou funkci právě plní. (Mareš, Křivohlavý, 1989)

Následující podkapitola bude prezentovat účastníky pedagogické komunikace, kterými jsou učitel a žák, protože to jsou hlavní a nejdůležitější aktéři této komunikace a je velice důležité, aby fungovaly vztahy mezi nimi.

Na fungování vztahů mezi účastníky pedagogické komunikace se podílí i pravidla této komunikace, které by měli účastníci dodržovat. Na tyto pravidla se zaměříme v další podkapitole.

1.1 Účastníci pedagogické komunikace

Nejčastější účastníci pedagogické komunikace jsou učitel x žák. Jde o velmi nesouměrné komunikační partnery. Nesouměrnost můžeme spatřovat jak v rovině kvantitativní, tak v rovině sociální.

Roli učitele zastává jednatel, dospělá osoba, která stojí zpravidla proti 20-30 žákům, nedospělým jedincům. Učitel komunikuje převážně s touto skupinou jako s celkem. V jistém slova smyslu nabývá pedagogická komunikace charakteru masové komunikace. (Nelešovská, 2005)

Nelešovská (2005) uvádí vzájemné vztahy jednotlivých účastníků komunikace:

- *učitel x žák*
- *učitel x třída*
- *učitel x skupina žáků*
- *žák x třída*
- *žák x skupina žáků*
- *žák x žák*
- *skupina žáků x skupina žáků*
- *skupina žáků x třída“*

Už sám počet účastníků ovlivňuje průběh a výsledky pedagogické komunikace. Se vzrůstajícím počtem osob se možnosti přímé mezilidské komunikace zužují, s klesajícím počtem rozšiřují.

„Všude tam, kde pedagogická komunikace plní zvlášť složité úkoly, měl by se počet účastníků adekvátně snížit.“ (Mareš, Křivohlavý, 1989)

Pro učitele je důležité, aby fungovaly vztahy mezi účastníky pedagogické komunikace – žák x žák. Pro fungování těchto vztahů můžeme vytvářet různé komunikační situace, při kterých žák nemusí sledovat učitele, ale může pracovat se spolužáky. Nabízejí se tyto možnosti:

Práce ve skupinách – žáci jsou na každé cvičení rozděleni do skupin jinak, takže má žák možnost pracovat s každým ze svých spolužáků a může se setkat s co největším počtem svých kamarádů.

Vzájemná pomoc mezi žáky – šikovní žáci mohou pomáhat těm, kdo mají nějaké problémy. Dále mohou pomáhat starší žáci mladším žákům. Je ovšem nutné si uvědomit, že pro žáka je ponižující být stále ten, kdo potřebuje neustálou pomoc. Je proto důležité udělat si představu, kdo má jaké schopnosti.

Cvičení zaměřená na komunikaci – ve třídách může být hlavním cílem rozvíjení správné komunikace u žáků (naslouchání druhému, schopnost kultivovaně se vyjádřit apod.). Učitel může využít řadu cvičení, která zlepšují mluvený projev, vzájemné naslouchání, komunikaci dialogovou, komunikaci ve skupině atd. (Auger, 2005)

Nelešovská (2005) uvádí, že v pedagogické komunikaci žák nekomunikuje jen s druhými jedinci, ale i sám se sebou. Tuto komunikaci nazýváme intrakomunikací. Žák během vyučovacího procesu je veden k hodnocení získaných informací. Jako by žák musel vést rozhovor sám se sebou.

Následující kapitola pojednává o pravidlech pedagogické komunikace, které by měl učitel a žák dodržovat.

1.2 Pravidla pedagogické komunikace

„Pod pojmem pravidla se ukrývá více než jen klasický školní řád, který visí v každé třídě našich škol.,, (Nelešovská, 2005)

Nelešovská (2005) definuje tři skupiny, které formují komunikační pravidla:

- škola
- daná společnost
- výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky

Pravidla se dlouho a složitě vyvíjejí a jsou ovlivněna mírou benevolence učitele.

Pravidla jsou důležitá pro organizaci práce ve třídě. V zájmu učitele je, aby ve třídě byl pořádek, hladký průběh sledu činností. I žáci potřebují znát pravidla – musí vědět, co mají dělat, kdy to mají dělat a jak se bude hodnotit jejich práce. Pravidla jsou významným regulativním činitelem pro učitele i žáky.

Dále jsou pravidla důležitá pro zabezpečení dominantnosti učitele. Je to člověk, který vede komunikaci a má vyšší pravomoci. Učitel je vůči žákovi funkčně nadřazený,

společensky nadřazený, zkušenostně bohatší a odborně kvalifikovaný. Učitelé se liší v tom, jak chápou svoji dominanci a moc. Učitel může převzít úplnou vládu nad komunikací nebo připustit přenos jistých pravomocí na žáky. (Gavora, 2007)

Účelnost pravidel:

Cangelosi (1994) uvádí definici účelnosti takto:

- Maximalizovat spolupracující chování a minimalizovat chování nespolečensky spolupracující.
- Zajištění bezpečnosti a pohodlnosti učebního prostředí.
- Zamezení rušení ostatních tříd činnostmi probíhajícími ve třídě.
- Udržení přijatelné úrovně slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky.

Počet pravidel

Při tvoření pravidel je důležitá nejen jejich účelnost, ale také počet pravidel, které mají učitel a žák dodržovat.

Nelešovská (2005) uvádí tyto důvody pro užívání počtu pravidel:

- Málo pravidel se snadněji zapamatuje než mnoho.
- Jednotlivé pravidlo se v malém počtu nařízení bude jevit jako důležité.
- Funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků.

Dále uvádí tři způsoby, jak pravidla vytvářet:

- Pravidla stanoví učitel.
- O pravidlech rozhodují žáci.
- Žáci vytvářejí pravidla společně s učitelem.

Práva učitele a žáka

Ve chvíli, kdy známe pravidla, jejich počet a účelnost, můžeme se zaměřit na práva učitele a žáka.

Mareš, Křivohlavý (1989) uvádí učitele a žáka jako hlavní činitele edukačního procesu, kteří disponují jistými komunikačními právy. Učitel si může kdykoli vzít slovo, oproti tomu žák může mluvit pouze, když mu to učitel dovolí. Učitel může mluvit, s kým chce, žák jen s tím, kdo mu byl určen. Další právo učitele je rozhodování o tématu komunikace, může mluvit, o čem chce. Žák pouze o tom, co mu bylo určeno. Učitel v rámci vyučovací jednotky mluví, jak dlouho chce, žák jen tak dlouho, jak mu je

určeno. Žák má povoleno mluvit jen v místě, které mu bylo určeno a v pozici, která mu byla stanovena. Oproti tomu učitel může mluvit, kde chce a v jakékoliv pozici (vsedě, ve stoje, v chůzi).

Z uvedeného náhledu na komunikační práva učitele a žáka je jasně patrná asymetrie jejich postavení a rozdíl v právech, která mají.

V první kapitole bylo zmíněno, že obsah pedagogické komunikace závisí na tom, kterou pedagogickou funkci právě plní. Proto se další podkapitola věnuje tématu funkce pedagogické komunikace.

1.3 Funkce pedagogické komunikace

„Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání. Zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace – učitelem a žákem, žáky navzájem.“ (Nelešovská, 2005)

Mikuláščík (2003) uvádí jako první funkci **informativní**, která předává určité informace a fakta. Další funkce se nazývá **instruktivní** - je to v podstatě také funkce informační, ale s přídatkem vysvětlení významů, popisu, postupu, návodu, jak něco dělat. **Přesvědčovací** funkce má význam v působení na jiného člověka se záměrem změnit jeho názor, postoj, hodnocení nebo způsob konání. Následující funkce **posilovací a motivující** posiluje určité pocity sebevědomí a vlastní potřebnost. **Zábavná** funkce má za úkol pobavit a rozesmát. Další funkce, kterou uvádí, je **vzdělávací a výchovná**, která je uplatňována zejména prostřednictvím institucí. **Socializační a společensky integrující funkce** vytváří vztah mezi lidmi, sblízuje a navazuje kontakty. Další funkce se nazývá funkce **osobní identity**, která nám pomáhá ujasnit si spoustu věcí o sobě samém, uspořádat si svoje postoje a názory. **Poznávací** funkce umožňuje sdělovat si každodenní zážitky, vzpomínky a plány. Následující funkce **svěřovací** slouží ke zbavování se vnitřního napětí, k překonávání těžkostí a sdělování důvěrných informací. **Úniková funkce** je důležitá pro člověka, který je sklíčený, otrávený, znechucený a má chuť si s někým nezávazně popovídat o věcech neutrálních.

Od obecné úrovně pedagogické komunikace, účastníky pedagogické komunikace a pravidel této komunikace, se v další kapitole dostáváme k problémům komunikačního procesu, kde se konkrétně zaměříme na jeho součásti.

2 Komunikační proces

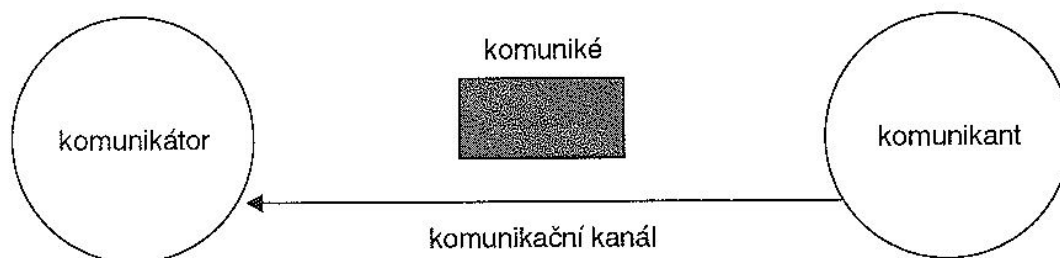
Nelešovská (2005) uvádí, že úroveň komunikativního procesu záleží na kombinaci spojování a odvozování významů novým informativním způsobem. Učitel, který by spoléhal na to, že u žáků vzniknou nové pojmy a vědomosti jen na základě verbální komunikace, by dospěl k neplodnému výchovnému formalismu.

„Znaky při komunikaci nepřinášejí významy, nýbrž vybavují reakce toho subjektu, který je schopen odezvy, tj. který určitý význam zná a naučil se příslušným mluvním symbolickým operacím. Komunikativní proces, který by jen vybavoval už hotové významy, by ztratil svou funkci předávat nové informace.“ (Nelešovská, 2005)

V následující podkapitole se zaměříme na součásti komunikačního procesu, který tvoří komplex. Bude popsán celý proces komunikace.

2.1 Součásti komunikačního procesu

Strukturu a průběh komunikačního procesu si můžeme názorně ukázat na následujícím schématu:



Obr. 1 Schéma komunikačního procesu probíhajícího mezi dvěma osobami

(Mikuláščík, 2003)

Jako první součást komunikačního procesu je **vysílač (komunikátor)**. Plevová, Slowik (2010) uvádějí vysílače neboli komunikátora, jako iniciátora komunikace, jenž vysílá sdělení. Vyberá informaci z alternativních možností a volí její kódování do určité formy sdělení. Má v dané chvíli určité vlastnosti, které ovlivňují úroveň jeho komunikace (osobnostní charakteristiky, temperament, emoce, momentální nálada).

Učitel jako komunikátor – musí své sdělení vyjádřit adekvátně k řečovým schopnostem dítěte. Učitel má vliv na vyjadřovací schopnost žáků.

Dítě jako komunikátor – adresuje své sdělení jak učiteli, tak i žákům. Snaží se užívat spisovného jazyka, volí často násilné formulace. Jeho projev je „oficiální. Mimo vyučování je dítě mnohem spontánnější. Později však pozorujeme, že zatímco spontaneita v komunikaci s vrstevníky stoupá, v komunikaci s učitelem klesá. Žáci s chudším slovníkem a menšími vyjadřovacími schopnostmi se stávají pasivními. Během vyučování hovoří s učitelem naučenými větami. Znamená to, že došlo k poruše komunikace mezi učitelem a žákem. (Nelešovská, 2005)

DeVito (2001) uvádí jako další součást komunikačního procesu **proces kódování**, který probíhá převedením našich myšlenek do určité formy sdělení. Myšlenky obvykle převádíme do takového kódu, kterému druhý rozumí, například do slov jazyka, kterým mluví příjemce.

Následuje **proces dekódování**, což je interpretace zprávy příjemcem.

Další je **zpráva (komuniké)**, která může mít formu verbální (mluvenou nebo psanou), formu neverbální (gesto, úsměv, oblečení...). Existují však faktory, které ovlivňují proces odesílání a příjem zprávy, jako je např. fyzické zdraví a emocionální pohoda, situace, o které se v dané chvíli mluví, a její význam, neshody v komunikačním procesu, komunikační dovednosti zúčastněných.

Po zprávě následuje **komunikační kanál**, který se dá vyjádřit jako médium, kterým se přenášejí sdělení. Komunikace málokdy probíhá prostřednictvím pouze jediného kanálu, spíše to bývají dva, tři nebo čtyři různé kanály, které jsou použity souběžně. Při konverzaci probíhající mezi dvěma lidmi se hovoří a naslouchá (hlasový kanál), ale také gestikuluje (zrakový kanál). Současně se také vysílá a vnímá pachový signál (čichový kanál) a často se vzájemně dotýká (hmatový kanál).

Plevová, Slowik (2010) uvádí další součást komunikačního procesu, kterým je **příjemce (komunikant)**. Jedná se o příjemce sdělení. Má stejné charakteristiky jako vysílající. Dekóduje sdělení a vysílá zpětnou vazbu. Ve chvíli, kdy vyšle svoje sdělení zpět, stává se komunikátorem.

Učitel jako komunikant – nestaví se odmítavě k nepřesnému sdělení žáka. Učí se pozorně poslouchat sdělení, upozornit, co je v nich správné.

Dítě jako komunikant – přijímá sdělení dvoustranně – od učitele a od ostatních žáků. Učitelovo sdělení a sdělení žáků jsou komplementární a teprve jejich vzájemná

rovnováha přispívá ke skutečné integraci učiva žákem. Podmínkou úspěšného učení je především to, aby se komunikace děla jednak na základě společného jazyka, jednak se musí obsah učitele a oblast učícího co nejvíce překrývat. (Nelešovská, 2005)

Do komunikačního procesu patří také **komunikační šum**, který způsobuje zkreslení sdělení (informace), může zasáhnout do kterékoli části komunikačního modelu. Komunikační šum může být:

Vnější: hluk, slabé osvětlení, cizí jazyk, neznámé prostředí, slabá intenzita mluvy, příliš velká vzdálenost komunikujících;

Vnitřní: bolest, strach, choroba, pocit osamocení, neschopnost porozumět cizímu jazyku. (Plevová, Slowik, 2010)

Typy šumu	Definice	Příklady
fyzické	rušivé vlivy pocházející ze zdrojů mimo mluvího i posluchače, které omezují fyzický přenos signálů nebo sdělení	hluk projíždějících aut, šum počítače, sluneční brýle
fyziologické	vlastní fyziologické bariéry mluvího nebo posluchače	vady zraku, sluchu, výslovnosti, ztráta paměti
psychologické	kognitivní nebo mentální interference	předpojatost a klamné úsudky o druhém (vysílajícím i příjemci sdělení), uzavřenost, mylné naděje, extrémní emoce (hněv, nenávisť, láska, zármutek)
sémantické	rozdílně pochopené významy	lidé hovořící odlišnými jazyky, používání žargonu nebo příliš složitých termínů, kterým příjemce nerozumí

Obr. 2 Hlavní typy šumu. (DE VITO, 2001)

Mareš, Křivohlavý (1989) uvádí **zpětnou vazbu** jako další součást komunikačního procesu. Zpětná vazba se dnes chápe spíše jako korekční informace určená člověku, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí.

Příklady přímé a nepřímé zpětné vazby:

1. Souhlas, pochvala – Ano. V pořádku. Dobře.
2. Nesouhlas, výtky – Ne. Nepřesně. Nerozumím. Rychleji.
3. Částečný souhlas, částečný nesouhlas – To je sice pravda, ale...
4. Jednoduchá pozitivní odpověď
5. Jednoduchá negativní odpověď
6. Částečně pozitivní, částečně negativní odpověď
7. Doplnění původní odpovědi rozvedením
8. Vyžádání dalších odpovědí
9. Přejít k jinému tématu
10. Smíšená zpětná vazba

Častým spouštěčem zpětné vazby je úsměv druhého člověka, s nímž komunikujeme. Usměje-li se na nás, většinou v nás posílí pozitivní zpětnou vazbu a my pokračujeme s tím, že řekneme i víc, než jsme původně chtěli říct. Úsměv druhého člověka může spustit i negativní zpětnou vazbu v naší mysli, a to tehdy, když z úsměvu vytušíme, že se nám druhý vysmívá. (Vybíral, 2000)

Úroveň komunikačního procesu ovlivňuje také atmosféra a klima, protože ve špatné atmosféře či špatném klimatu, se komunikuje daleko hůře, než tam, kde panuje klidná a přátelská atmosféra a vládne dobré klima. Obě tyto složky rozebereme v následující kapitole.

3 Klima

Klima výrazně ovlivňuje sociální vztahy ve třídě, a tedy i pedagogickou komunikaci. Třídní klima je dlouhodobá interakce mezi žáky celé třídy, jednotlivými žáky a učiteli. Určité klima je typické pro danou třídu a daného učitele. Termín klima si blíže představíme v následující podkapitole.

Další termín, který ovlivňuje vztahy ve třídě, je **atmosféra**, která je, oproti klimatu, krátkodobou záležitostí. Podle Nelešovské (2005) se atmosféra třídy může měnit během několika dnů, ale třeba i během jedné hodiny. Jistě jiná atmosféra bude vládnout před písemnou prací a jiná po písemce. Atmosféra ve třídě se proměňuje v závislosti na učiteli, použité organizační formě, předmětu a probírané látce.

Auger (2005) definuje společné budování atmosféry ve třídě takto:

Žáci mají jasnou představu o tom, co ve třídě vytváří příjemnou atmosféru. Pokud učitel nechá žáky, na začátku školního roku, aby se k tomuto tématu vyjádřili, může to přispět k budování třídy jako skupiny. Ve svých názorech se může lišit třída od třídy. Žáci mohou odpovídat například: rozumíme si, nehádáme se, neposmíváme se jeden druhému, pomáháme si navzájem, respektujeme učitele a učitelé respektují nás, učitelé nám naslouchají, posloucháme, když druhý mluví, a neskáčeme mu do řeči, jezdíme na výlety, můžeme se ve třídě zasmát.

Blíže se zaměříme na klima ve třídě, které Čapek (2010) definuje jako *souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení, vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“

Klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jestli si žáci vzájemně dostatečně rozumějí, jaká je konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy. (Gavora, 1999)

Cangelosi (1994) uvádí jako velice důležitou složku, při vytváření dobrého klimatu, důvěru mezi učitelem a žákem, která podporuje spolupráci ve třídě, spolupracující chování žáků a zapojení do učebních činností.

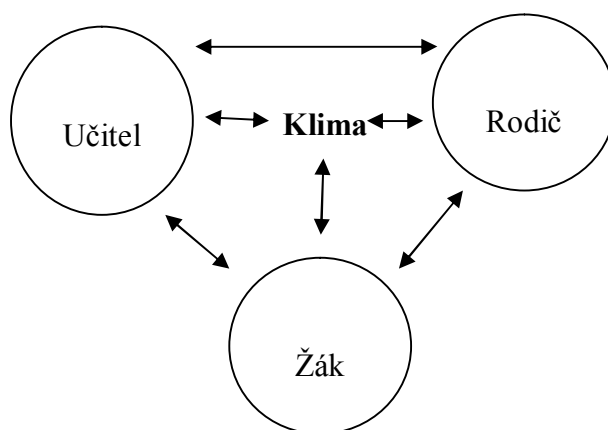
Činnost pedagoga by se měla zaměřovat především na ty aspekty utvářející klima, které může nejvíce ovlivnit. Ty se pak v různých složkách klimatu citelně a viditelně projevují například ve vyučovací metodě, v komunikaci ve třídě, v hodnocení ve třídě, v

kázeňském vedení třídy, ve vztazích mezi žáky ve třídě, v prostředí školy. (Čapek, 2010)

V následující podkapitole se zaměříme na spolutvůrce třídního klimatu, z toho důvodu, protože to jsou důležité prvky při vytváření klimatu.

3.1 Spolutvůrce třídního klimatu

Mezi spolutvůrce třídního klimatu patří učitel, žák a rodič, protože vzájemně ovlivňují okolí kolem sebe, jak můžeme vidět na následujícím schématu.



Obr. 3 Spolutvůrce třídního klimatu

Čapek (2010) uvádí jako prvního spolutvůrce třídního klimatu **učitele**, který si je dobře vědom svého vlivu na třídní klima. Utváření sociálního klimatu je základní úlohou učitele. Zvláštní pozornost je třeba věnovat funkci třídního učitele. Právě ve „své“ třídě musí pedagog nejvíce vynaložit své úsilí.

Druhý spolutvůrce je **žák**, který za dobrého vedení může žít ve třídě bez vážného konfliktu a ve spokojené atmosféře s učitelem. Vrstevnické meziosobní vztahy mohou být pozitivní a pevnější za předpokladu, že učitel sám zaujímá ke všem chápající postoj. Spolužáci však již dokážou být i velmi tvrdí, nemilosrdní a bezohlední k jednotlivcům jen proto, že jsou jiní. Postoj učitele ovlivňuje vztahy nadřazenosti a podřízenosti mezi žáky ve třídě. Spolužáci jsou ve třídě přijímání nebo odmítání i podle toho, jak je hodnotí učitel. Děti dokážou být na druhé velice kruté tím více, když je učitel v jejich názoru utvrzuje svým jednáním.

Posledním spolutvůrcem je **rodič**, který se nedá považovat za přímého tvůrce klimatu ve třídě, ale obvykle do něho velmi zasahuje. V ideálním případě školu

pozoruje a dozoruje, vznáší své názory a připomínky. Pokud rodič prokazuje zájem a svému dítěti pomáhá, je to pro pedagogy dobrá zpráva.

3.2 Komunikace ovlivňující suportivní klima ve třídě

Nelešovská (2005) uvádí dva typy klimatu ve třídě. **Komunikační klima suportivní (vstřícné, podpůrné)**, v němž se jeho účastníci navzájem respektují, vyměňují si názory a pocity otevřeně a jasně komunikují mezi sebou. Druhým typem je **komunikační klima defenzivní (obránné)**, v němž vznikají situace, kdy jeho účastníci spolu soupeří, skrývají své názory a pocity a neposlouchají jeden druhého.

Je žádoucí, aby ve třídě bylo suportivní klima, proto se na něj v této kapitole zaměříme.

Inspirovala jsem se od Čapka (2010), který definoval tento typ klimatu a uvádí, že komunikace by měla být **přátelská**, protože díky optimistické a podporující komunikaci si učitel získává důvěru žáků. Dále by měla být **nestresující**, kdy učitel nedokončuje za žáka věty, nepřerušuje ho a ironicky nekomentuje žakovu odpověď. Komunikace by měla být také **svobodná**, kdy učitel ponechává žákům přiměřený prostor na vyjádření a všichni mají právo na vyjádření a slušnou odpověď. Měla by být také **korigovaná**, to znamená, že se žáci nepřekřikují, nepoužívají nevhodné výrazy a dodržují dohodnutá pravidla komunikace. Důležité je, aby byla **vyvážená**, protože v takové komunikaci učitel dává prostor v komunikaci všem žákům stejně, nikdo není upřednostňován. Dále by měla být **nepovýšená**, kdy učitel využívá každou příležitost, která mu umožní odlehčit své mocenské pozice. Také by měla být **nemanipulující**, to znamená, že by se učitel měl vyvarovat citových výlevů. Jako poslední je uvedena komunikace **rovná**, ve které by učitel neměl lhát, teprve potom může to samé vyžadovat i po žácích.

Komunikace se skládá z verbální komunikace, neverbální komunikace a komunikace činem.

Neverbální komunikace je mimoslovní komunikace, která se skládá z mimické stránky řeči a řeči těla. Patří sem například výrazy obličeje, pohledy, pohyby, gesta, doteky, tón řeči a vzhled těla.

Komunikace činem je způsob jednání, co se dělá a jak se to dělá. Jedná se postoj k určité situaci, k určitému člověku a jeho zvláštnostem a také o vztah k němu.

Tato práce je zaměřena na verbální komunikaci a na její projevy. V následující kapitole se zaměříme na zásady verbální komunikace, které by se měli dodržovat nejen v pedagogické komunikaci.

4 Zásady verbální komunikace

Verbální komunikace by měla respektovat určité zásady, aby byla dostatečně efektivní a plnila svoji funkci. Zásady by měl dodržovat jak učitel, tak i žáci a nejen ve škole, ale i v běžném životě.

Schneiderová, Schneider (2008) shrnuli zásady verbální komunikace do desatera:

1. Mluví vždy **jeden** – skákání do řeči je posuzováno jako nezdvořilost, jako snaha umlčet druhého.
2. Mluvit **stručně** – vážit si času druhého člověka, chceme-li mu sdělit nějaké formální sdělení.
3. Mluvit **věcně a logicky** – sdělení by mělo být výstižné a logické.
4. Mluvit v **kratších větách** – aby sdělení bylo pochopitelné.
5. Mluvit **jasně a srozumitelně** – nekomplikovat, nepoužívat příliš mnoho cizích slov, zřetelně vyslovovat.
6. **Objasňovat** – na příkladech, příměrech, citátech.
7. Zvolit úroveň řeči **adekvátní posluchači** – vědět, ke komu hovoříme a podle toho se vyjadřovat.
8. **Omezit příkazová a zákazová slova** – vyvolávají reakci odporu nebo naprosté poslušnosti a závislosti (musíte, nesmíte).
9. Správně **dýchat, frázovat**, mluvit **přiměřeně rychle a hlasitě, intonovat** – předcházet únavě vlastní i posluchačů.
10. Vyhnout se častých **výplňkových slov a vsuvek** a **neopakovat** stále stejná slova (jasně, tedy, vlastně).

K verbální komunikaci neodmyslitelně patří paralingvistické aspekty, kterými řečník dotváří význam toho, co říká a lépe tím vyjádří smysl svého sdělení. Tyto aspekty budou prezentovány v následující kapitole.

5 Paralingvistické aspekty

Mikuláščík (2003) definuje paralingvistiku jako dotváření významu jazyka svrchními tóny řeči, tím, co řečník zesiluje, nebo zeslabuje, zpochybňuje, nebo potvrzuje v obsahu projevu, dává najevo postoj, zaujetí, vřelost, sympatii, zlobu. Ale mohou to být také prvky nevědomé a podvědomé, chyby ve verbálním projevu, které nejsou záměrem.

Níže jsou tyto prvky uvedeny a charakterizovány.

Síla hlasu

Kulka (2008) uvádí, že síla hlasu závisí na síle dechového proudu, na rozkmitu hlasivek a na utváření rezonančních dutin.

Můžeme rozlišit hlasy zvučné, znělé a slabé neznělé. (Nelešovská, 2005) Hlasitost bývá rozdílná podle povahy sdělení. Jinou hlasitost zvolíme při potřebě upoutat pozornost nebo ve větších prostorách a jinou zase při hovoru na intimní či nepříjemné téma, při obavách či nejistotě. Zbytečně hlasitý projev působí nepříjemně a netaktně. (Plevová, Slowik, 2010) Svou silou může hlas uklidňovat, ale i provokovat. Vzájemné napětí lze zmírnit vhodnou modulací hlasu. Rozčilení či hádka může rychle odeznít, pokud zklidníme a ztišíme hlas. (Van Pelt, 2001)

„Doporučuje se při komunikování, zejména při delším projevu, hlasitost obměňovat, zabránit tak možnému projevu monotónnosti, který působí tlumivě.“
(Mikuláščík, 2003)

Tón hlasu

Nelešovská (2005) uvádí, že tón hlasu je dán počtem kmitů hlasivek za sekundu, jejich délkou a tvarem. Rozeznáváme hlasy hluboké a hlasy vysoké.

Dva lidé mohou vyslovit stejnou větu, přesto však jejich sdělení může být pochopeno odlišně. A to vše díky intonaci hlasu. (Van Pelt, 2001)

„Je prokázáno, že přesvědčivěji a důvěryhodněji působí hlas hlubší než vyšší.“
(Mikuláščík, 2003)

Barva hlasu

Je dána různými rezonančními tóny, které doprovázejí základní hlas. Tyto tóny závisí na individuálních tvarech rezonančních dutin a na napětí v mluvidlech. (Klenková, 2006)

Nelešovská (2005) třídí hlasy, z hlediska účinku na posluchače, na tři základní skupiny:

- hlasy příjemné, sympatické
- hlasy nepříjemné, nesympatické
- hlasy neutrální

Tempo řeči

Může ovlivnit porozumění u diváků. Člověk, který mluví velmi rychle, může ztratit pozornost posluchačů. (Borg, 2007) Vede snadno k únavě, protože vnímající se musí soustřeďovat s větším úsilím, aby vše postřehl. (Mikuláščík, 2003) Stejně tak člověk, který mluví zvolna, může ztratit zájem posluchačů. (Borg, 2007)

Allhoff (2008) doporučuje změnu tempa řeči, která může být pro posluchače výbornou pomůckou členění řeči. Dojem rychlé řeči je málokdy vzácně způsoben rychlejší řečí, ale spíše nedostatkem pauz a klesáním hlasu. Z hlediska srozumitelnosti je vhodnější spíše trochu rychlejší řeč s klesáním hlasu.

Nelešovská (2005) uvádí, že zejména u učitelů na prvním stupni základní školy je třeba vyvarovat se příliš rychlému tempu. Žáci ztrácejí souvislost, což vede k jejich nezájmu a roztěkanosti. Učitelé živějšího temperamentu hovoří daleko rychleji.

Objem řeči

„To je množství slov, které člověk produkuje za určité časové období.“ Ženy produkují mnohem více slov než muži. Důležitost objemu řeči se zvyšuje zejména v souvislosti s rozhovorem mezi lidmi. Důležitý je poměr verbální aktivity účastníků. Pokud postavení účastníků není rovnocenné, pak se prosazuje dominance, síla, vyšší moc a může docházet ke skákání do řeči. (Mikuláščík, 2003)

Pauza

Nelešovská (2005) definuje pauzu jako přerušení řeči, abychom se mohli nadechnout. Pauzy přispívají ke správnému frázování, srozumitelnosti projevu a udržení pozornosti. Pro učitele mají velký význam nejen pauzy logické, ale především psychologické.

Učitel by měl využívat možností, kdy tento druh pauzy použít. Na druhé straně by si měl také uvědomit, že příliš dlouhé přestávky narušují vzájemnou interakci učitele a žáků. Mikuláščík (2003) uvádí, že pokud by byly pomlky mezi slovy kratší než půl vteřiny, tak by řeč působila nepřírodně, zmateně, jako drmolení.

U začínajících učitelů bývají pauzy frekventovanější, delší a často nepředmětné. (Gavora, 2007)

Medlíková (2010) sestavila **Devatero výhod pauzy**. Pauza je důležitá pro lektora, který si odpočine a srovná myšlenky. Je zaměřená také na posluchače, který zpozorní, ukázní se a přestane se bavit. Dále se posluchač zamyslí nad tím, co bylo řečeno. Při pauze vznikne dramatické napětí. Pauza je ozdobou projevu a díky ní vznikne přirozený předěl mezi tématy. Poslední výhodou je pro lektora to, že se může chopit iniciativy.

Důležité je uvědomit si, že jsou určité **druhy pauz**, které Gavora (2007) rozlišil takto:

Fyziologická pauza

Každý, kdo hovoří, musí dostat do svých plic vzduch. Je to přestávka, která sloučí k nadechnutí. Frekvence této pauzy je velice individuální. Záleží na fyzickém a psychickém stavu člověka. Nervózní lidé dýchají nepravidelně a dělají zbytečné pauzy. Nejlepší je, dávat fyziologickou pauzu tam, kde má být logická pauza.

Logická pauza

Vyčleňují se s ní hranice úseků řeči, vět. Jsou gramatické a významové. Gramatické jsou tam, kde je spojka, vztažné zájmeno a interpunkční znaménko. Významové pauzy jsou tam, kde si to učitel přeje. Tyto pauzy ovlivňují srozumitelnost projevu. Jsou velmi významným faktorem, který pomáhá žákovi porozumět řeč.

Pauzy váhání

Jsou to nechtěné přestávky v řeči. Vznikají, když člověk neví, jak pokračovat. Vyjadřují bezradnost. Učitel si formuluje další části řeči. Tato pauza je často vyplněna výrazy: | ééééé nebo totiž atd. Tyto pauzy nejsou vhodné, měli bychom se jim vyhýbat.

Dramatická pauza

Slouží na zdůraznění části řeči. Učitel jich může využívat při vysvětlování učiva.

Výstražná pauza

Učitel náhle přeruší svoji řeč, čímž upoutá žakovu pozornost.

Od paralingvistických aspektů přejdeme v následující kapitole k rozhovoru se žákem, kde se tyto aspekty projevují v praxi. Rozhovor se žákem je velmi častým prvkem mezi učitelem a žákem v jakékoliv situaci, protože kvalitním rozhovorem se může docílit vyřešení problémů a prohloubení důvěry a dobrého vztahu mezi učitelem a žákem.

6 Rozhovor se žákem

Rozhovor je druh komunikace mezi učitelem a žákem, který podporuje jejich partnerský vztah, pochopení, prohlubuje důvěru a podporuje dobrou atmosféru. Rozhovor se nejčastěji používá také při řešení problémů s žákem, který například odmítá spolupracovat. Auger (2005) uvádí, že zásadní jsou první okamžiky rozhovoru. Pokud učitel začne ihned kritizovat chování žáka, žák se stáhne a učitel nebude nadále naslouchat. Lepší začátek je věta typu: „Co se to s tebou v současné době děje?“ – žák se bude moci sám vyjádřit dříve, než si vyslechne názor dospělého.

„Rozhovor má ve skutečnosti smysl pouze tehdy, jestliže se oba aktéři snaží jeden druhému porozumět a navzájem si naslouchají.“

(Auger, 2005)

Auger (2005) uvádí čtyři **fáze rozhovoru**. Ve chvíli, kdy učitel žákovi položí otevřenou otázku, naslouchá tomu, co mu žák odpovídá – učitel dokáže odhlédnout od svých představ, aby dokázal vnímat a pochopit důvody, které žáka vedou k jeho jednání. Dále učitel shrne, co mu žák sdělil, aby se ujistil, že mu dobře porozuměl. Nakonec učitel vyjádří svůj názor, sdělí, co cítí a upřesní žákovi, proč vnímá jeho chování jako problémové.

V komplexu dalších podkapitol se zaměříme na předpoklady nutné k vedení rozhovoru, které by se měli respektovat, aby se mohl rozhovor realizovat a na poznávání žáků rozhovorem.

6.1 Předpoklady nutné k vedení rozhovoru

Aby bylo možné vést kvalitní rozhovor, je nutné zajistit určité podmínky a také je dodržovat a respektovat. Auger (2005) uvádí tyto podmínky:

Místo

Klidný, uzavřený prostor, který může poskytnout nezbytnou diskrétnost, jež žáka povzbudí k rozhovoru. Velmi důležité je i postavení židlí. Není vhodné postavit židle přímo naproti sobě, lepší je mírně bokem.

Čas a délka rozhovoru

Důležitý je dostatek času. Délka rozhovoru by měla být předem stanovena, aby žák nepovažoval ukončení rozhovoru za projev odmítnutí nebo nezájmu.

Cíl rozhovoru

Cíl rozhovoru musí být učiteli od počátku jasný a musí být jasně formulován.

Přijetí

Pocit napětí a úzkosti z očekávání zmírníme tím, že učitel dá žákovi najevo svůj respekt a porozumění – úsměvem nebo přívětivým gestem.

Ztišení

Učitel žáka nepřerušuje, sleduje jeho tiché reakce (zda přemýšlí). **Mlčení je určitý druh komunikace.**

Diskrétnost pomáhajícího

Schopnost učitele nechat si jen pro sebe to, co mu žák sdělí. Když má učitel pověst člověka, který dokáže udržet tajemství, důvěra žáků v něj se zvyšuje a žáci se mu spíše svěří.

6.2 Poznávání žáků rozhovorem

Pokud se chceme o žákovi dozvědět něco konkrétního, například jeho názor, zájmy, představy, myšlenky, použijeme k tomu rozhovor, který nám pomůže se k žákovi blíže dostat.

„K tomu, abychom mohli s žákem komunikovat, je třeba poznat ho, znát jeho zájmy, rodinné prostředí, úroveň řečového projevu.“ (Nelešovská, 2005)

Nelešovská (2005) dále uvádí, že do nitra žakovy osobnosti pronikáme rozhovorem. Rozhovorem s učiteli, rodiči a spolužáky se dovídáme o prožitcích, touhách a obavách, názorech a zkušenostech dítěte. Hodnota rozhovoru závisí na správném navázání rozhovoru, zda máme jeho důvěru a zda chce sdělit to, nač se ho ptáme. Úspěch rozhovoru závisí na tom, jak se dovedeme ptát a jak klademe otázky.

V rozhovoru s žákem zjišťujeme jeho zájmy, plány do budoucnosti, představy o sobě atd. Takový rozhovor o intimních věcech by měl pochopitelně probíhat mezi

čtyřma očima. Rozhovor je důležitým nástrojem k prohloubení vztahu mezi učitelem a žákem. Teprve potom může mít výchovný efekt.

„Komunikace znamená jak sdělování, tak i sdílení. Komunikují tedy i ti, kteří přihlížejí.“ (Plevová, Slowik, 2010)

K tomu, abychom získali od žáka určité informace, je důležité dodržovat určité zásady, které uvádí Kalhous, Obst (2002). Důležité je **vcit'ovat se do stavu žáka** – je to děj, při kterém se emoce žáka odehrávají i v učiteli. Učitel například cítí, v jakém je žák vnitřním napětí, a vcit'uje se do jeho situace správně a přiměřeně, sám však tomuto napětí nepodléhá. Dále **respektovat osobnosti žáka** – úcta k osobnosti žáka patří k základním předpokladům každého výchovného působení. Učitel by měl vyjadřovat svůj osobní zájem o žáka. Další zásada je **zaujímat autentický, opravdový postoj** – upřímnost k sobě samému a k ostatním, snaha být svůj a nepředstírat. Poslední zásada je **být konkrétní** – všemi fázemi rozhovoru musí prostupovat konkrétnost a věcnost.

Každý učitel se může jednoho dne ocitnout v situaci, která bude vyžadovat, aby v zájmu žáka jednal rychle a prozíravě. Může se jednat o případy, kdy se žák zapojuje do aktivit, které pro něj mohou mít tragické následky nebo případy, kdy žák naznačuje, že se zaobírá myšlenkami na sebevraždu. V takových situacích je důležité, aby učitel navázal s žákem kontakt. Pokud to vypadá, že ohrožení je vážné, musí učitel takové chování vyhodnotit jako volání o pomoc a neodkladně vyhledat pomoc, jak má v dané situaci postupovat. Učitel tak může v průběhu rozhovoru zjistit, že situace, ve které se žák nachází, překračuje jeho možnosti a kompetence. Je proto důležité v takovém okamžiku žákovi nabídnout pomoc jiné osoby (školní psycholog, výchovný poradce) a vysvětlit mu, že tato osoba mu bude schopna účinněji pomoci a že se z jeho strany nejedná o odmítnutí. (Auger, 2005)

Při vedení rozhovoru se žákem, je velice důležité naslouchat. Při špatném naslouchání nám můžou uniknout důležité informace a rozhovor nemusí být kvalitní. Na základě toho nebude splňovat to, za jakým účelem jsme ho se žákem realizovali. Na tuto problematiku se zaměříme v následující kapitole.

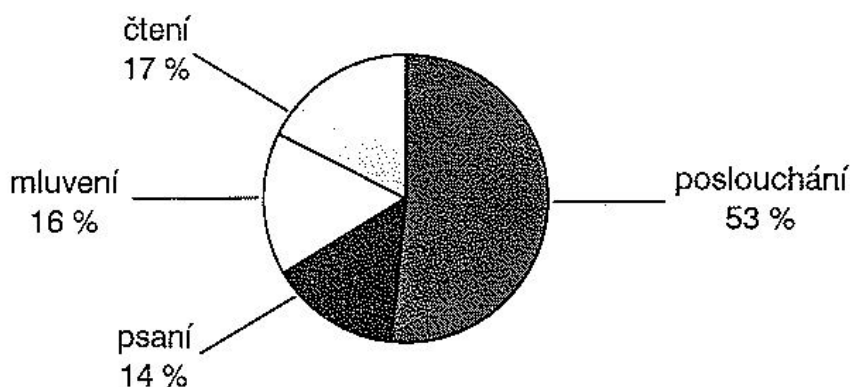
7 Naslouchání

Naslouchání je aktivní, náročná, těžká činnost. Primární je přimět posluchače, aby chtěl poslouchat. Sdělení musí korespondovat s tím, co druhá osoba chce nebo potřebuje slyšet nebo na čem jí záleží. Jestliže se obsah sdělení vztahuje k některému z posluchačových problémů, je to přesvědčivý důvod k poslouchání. Základem všeho je pochopit potřeby posluchače. Zda posluchač poslouchá, ovlivňují tři základní faktory: vlastní zájem, kdo to říká a jak to říká. (Hamlinová, 1996)

DeVito (2001) uvádí, že má-li být komunikace se žáky účinná, musí být oboustranná. Učitel předává sdělení žákům a zároveň od nich přijímá sdělení. Monolog je pro žáky mnohem více nudný než rozhovor. Naslouchání žákům, pozorování jejich chování a čtení jejich písemných prací, to vše je příležitost dozvědět se, co si myslí, čemu věří, co znají a neznají, co chtějí zkusit a co naopak nechtějí. Znalost myšlenek a vědomostí svých žáků je také důležité pro správné rozhodnutí o tom, jaké sdělení jim předat.

Opravdové naslouchání druhému člověku obohacuje život naslouchajícího. Aktivní naslouchání vyvolává v hovořícím jedinci pozitivní pocity. Člověk, který se svěřuje, může pociťovat vděčnost, že je někdo ochoten ho vyslechnout. Aktivní naslouchání je řazeno mezi univerzální léčebné faktory. Naslouchání druhým lidem je naše každodenní činnost. Poměr mezi mlčením a mluvením se přiklonil více k naslouchání. (Vybíral, 2000)

Ačkoli trávíme nejvíce času posloucháním, je to dovednost, která se nejhůře učí.



Obr. 4 Podíl využívání různých komunikačních dovedností (Mikuláščík, 2003)

Když někoho posloucháme, neznamená to, že vnímáme pouze slova. „Posloucháme“ také výraz obličeje, zda je příjemný nebo ne. „Posloucháme“ celkový dojem člověka. (Mikuláščík, 2003)

V následujících podkapitolách se zaměříme na druhy posluchačů, způsoby, jak můžeme naslouchat, chyby při naslouchání, kterých bychom se měli vyvarovat a proces naslouchání.

7.1 Druhy posluchačů

Někteří jsou dobrými posluchači, někteří horšími. Někdo nemá dispozice k tomu, být dobrým posluchačem. Můžeme tedy rozlišovat několik druhů posluchačů.

Mikuláščík (2003) rozděluje posluchače na **líného posluchače**, který se domnívá, že poslouchání není žádná aktivita, že nemusí nic dělat, jen sedět a poslouchat, případně ignorovat mluvčího. Dále uvádí **posluchače nejistého**, který je zaměstnán především sám sebou. V době, kdy má poslouchat, se zaměřuje na to, co bude sám říkat. **Nesoustředěný posluchač** nedovede vnímat, co slyší. Má výpadky pozornosti, obtížně se koncentruje. Další je **egoistický posluchač**, který zvýší pozornost jen tehdy, když se mluví o něm. **Střídavě vnímající posluchač** zpozorní v situacích, když jej něco zaujme. Je pozorný, když sám prezentuje své názory. Dále uvádí **pasivního posluchače**, který slyší slova, ale nevnímá je a nerozumí jim. Je mimo, myslí na něco jiného. **Kompetitivní posluchač** vnímá situace, kdy někdo uvádí své úspěchy, výsledky a zkušenosti, aby mohl zasáhnout se svými lepšími či zajímavějšími výsledky. Jako posledního uvádí **dobrého** posluchače, který vnímá vše, co je mu řečeno. Při zrychleném tempu řeči dovede zvýšit pozornost, aby byl schopen vše vnímat. Dovede naslouchat hlavním myšlenkám. Sleduje neverbální stimuly a má silnou touhu porozumět. Uvědomuje si, jak se cítí řečník. Neskáče do řeči. Další druhy posluchačů uvádí Van Pelt (2001), a to konkrétně **znuděného posluchače**, který si myslí, že ví, co bude řečník dopředu říkat a je tudíž předem znuděný. **Posluchač s obranným postojem** překrutí a otočí proti sobě všechno, co je řečeno. Vše chápe jako útok na jeho osobu. Poslední, **necitlivý posluchač** je ten, kdo nedokáže rozpoznat nevyslovené pocity a nálady. Poslední druhy posluchačů uvádí DeVito (2001). Jako prvního uvádí **statistického posluchače**, který neposkytuje žádnou zpětnou vazbu, je bez pohybu a bez výrazu. **Monotónní posluchač** nikdy se nemění jeho reakce bez ohledu na to, co

říkáme. **Nadměrně expresivní posluchač** reaguje extrémně úplně na všechno. **Čtenář/zapisovatel** si při poslouchání čte nebo píše a jen občas nám věnuje pohled.

Stejně jako rozlišujeme druhy posluchačů, můžeme rozlišit i způsoby poslouchání, kterým se budeme věnovat v následující podkapitole.

7.2 Způsoby poslouchání

Jedním ze způsobů poslouchání je **aktivní poslouchání**

Aktivním posluchačem je ten, kdo dovede pozorně vnímat informace, ve svých představách podržet základní téma, o němž se mluví. Aktivně vyhledává to, co je zajímavé. Poskytuje odezvu a dává najevo, že soustředěně vnímá a že rozumí. Vcítuje se do rozpoložení druhých, naslouchá pocitům. Zachycování emočních momentů je velmi důležité, ale někdy obtížné. Umět si všimnout toho, jak se emoce projevují ve verbálních signálech např. **nerozhodnost** – Já nevím. Já myslím..., **vnitřní napětí** – Mám obavy... Asi by se mělo..., **pocity méněcennosti** – To nemůžu zvládnout... Aktivně naslouchající je ten, který také reaguje, dává zpětnou vazbu a podporuje.

Reflektivní a empatické naslouchání

„Je to nejlepší způsob, jak naslouchat pocitům, jak porozumět druhému člověku a jak dávat zpětnou vazbu, jak reagovat“ Naslouchající musí odložit vlastní pocity a vcítit se do pocitů hovořícího. Je to naslouchání ušima, očima a srdcem. Naslouchající musí být soucitným posluchačem. Empatie vede k vnitřní očistě a zvyšuje sebekognici. Úroveň empatie závisí na charakterových a temperamentových vlastnostech. Vžívání se stává empatií až tehdy, když zážitek vědomě zpracujeme. Podstatou empatie je komunikace. Nejlepší situací pro empatii je dialog. Empatie je složitý psychologický zážitek.

Poslouchání pro pobavení

Nejde o žádné studijní cíle, jde o to, odpočinout si a pobavit se – poslouchání rádia, televize, čtení knihy. Poslouchání pro zábavu je více nebo méně kultivované. Někdy hudbu nemusíme vůbec vnímat. Je to vždy příjemnější, jestliže se vnímaný materiál nějakým způsobem vtahuje k našim zkušenostem.

Poslouchání pro informace

Nezbytná součást nejen pracovní činnosti. Důležité je identifikování hlavní myšlenky a sledování fixačních bodů. Účelem opěrných bodů je poskládat si kostru hlavní myšlenky. Tyto body se skládají z vysvětlování a vzorů, které nám pomáhají objasnit si hlavní myšlenku. K osvětlení hlavní myšlenky slouží příklady.

Kritické poslouchání

Zhodnocování a zpochybňování toho, co člověk slyší, namítání, vyvracení a nesouhlas. Při kritickém poslechu je důležité pátrat po motivech mluvčího. Součástí kritického poslouchání je zhodnocování toho, zda prameny, ze kterých mluvčí čerpá, jsou věrohodné, zda je informace přesně citována a zda není vytržena z kontextu. Kritický způsob naslouchání je přístupem hodnotícím. Je důležité se naučit odložit posudek až do té doby, než se podaří zhodnotit všechna fakta. (Mikuláščík, 2003)

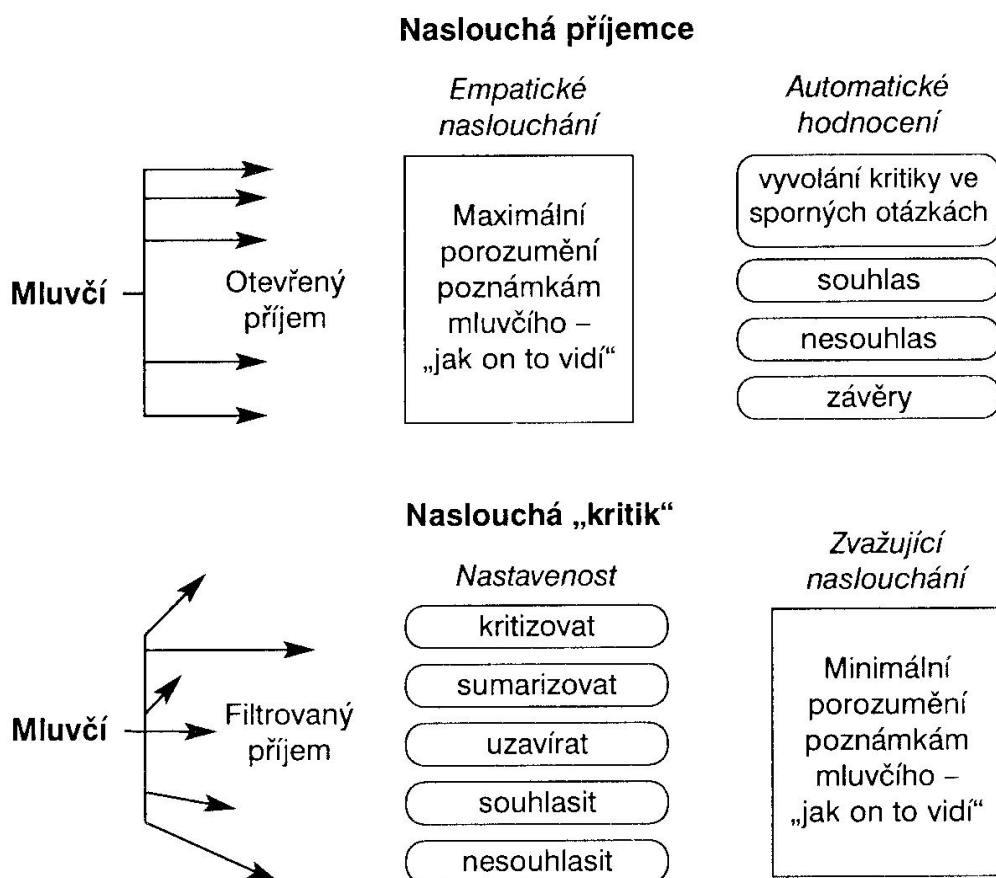
Sociální naslouchání

Vyskytuje se v běžné konverzaci, ať už během hodiny, nebo přestávek. Využívá se více v sociálních vztazích. (Palenčářová, 2006)

Vnější a hloubkové naslouchání

Sdělení obsahuje dva nebo tři významy současně. Např. dítě, které ve škole vypráví, jak nehezky se k němu zachovaly ostatní děti na hřišti, nepřímo žádá o projevy pozornosti, náklonnosti a porozumění. Ke správnému porozumění hlubšího významu sdělení je nutné umět naslouchat do hloubky. Je zapotřebí všimnout si jak verbálních, tak i neverbálních projevů. (DeVito, 2001)

Je možné tento rozdíl zachytit i graficky, jak můžeme prezentovat na tomto schématu.



Obr. 5 Rozdíl mezi empatickým a kritickým nasloucháním (Vybíral, 2000)

7.3 Chyby při naslouchání

Mikuláščík (2003) uvádí, že když odstraníme všechny špatné návyky, můžeme se stát dobrými posluchači, kteří dovedou aktivně poslouchat.

Abychom byli schopni něco odstranit, musíme si nejdříve své chyby uvědomit. Jednou z chyb, které často děláme a které uvádí Van Pelt (2001) je **nedostatečný zrakový kontakt**, protože jestliže se na řečníka nedíváme, vyvolává to dojem, že nás nezajímá a je nám lhostejný. Zrakový kontakt je během rozhovoru velice důležitý.

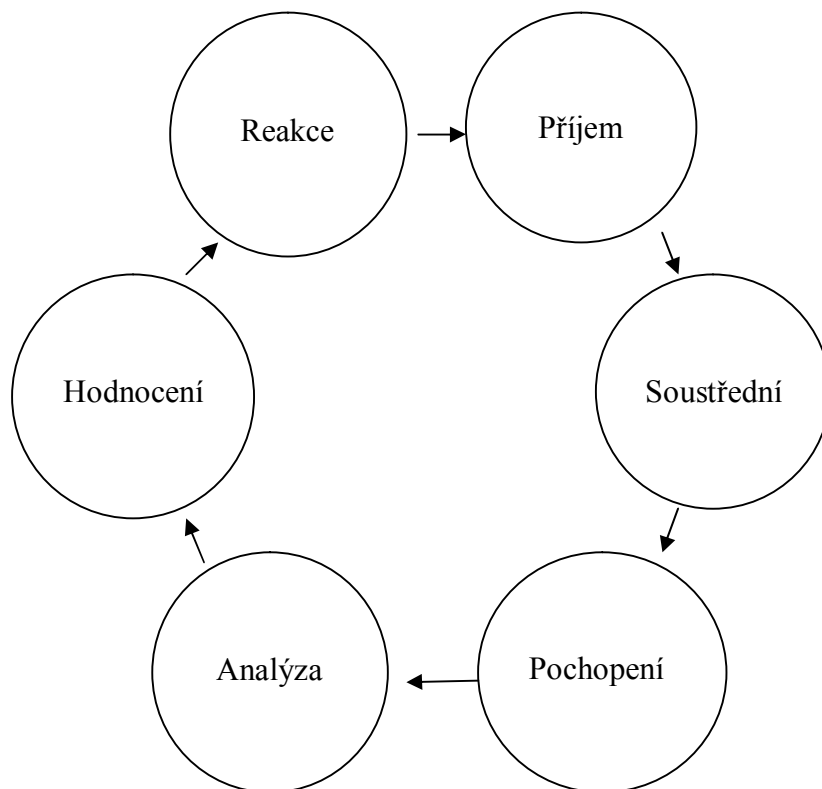
Další velmi vážnou chybou je **skákání do řeči**. Ti, kteří skáčou do řeči, si většinou už připravují vlastní odpověď na to, co slyší. Neposlouchají, o čem se hovoří.

Zajímají je pouze jejich vlastní myšlenky a nevěnují řečníkovi dostatečnou pozornost. Když ho přerušíme, dáváme tím najevo svoji neúctu a hrubost.

Další chyby, kterých se dopouštíme, jsou například **dávat najevo, že rozhovor je ztráta času, tvářit se lhostejně, přerušit rozhovor kvůli telefonátu, to, co bylo řečeno, vyjádřit jinak vlastními slovy a dát tomu jiný smysl, znovu se ptát na to, co už bylo řečeno, předbíhat to, co chce mluvící říct, nebo doplňovat jeho věty**. Další chyby uvádí Schneiderová, Schneider (2008), jako například **předstírání pozornosti, při obtížných úsecích vypnutí naslouchání, orientace na hovořícího, ne na obsah jeho sdělení a odvedení pozornosti na jiné podněty**.

7.4 Proces naslouchání

Proces naslouchání má šest fází, které se navzájem překrývají. Když nasloucháme, provádíme všech šest procesů současně. DeVito (2001) uvádí, že při naslouchání nevěnujeme pozornost jen tomu, co druzí říkají, ale také vyhodnocujeme, co právě řekli, a případně poskytujeme zpětnou vazbu. Proces naslouchání můžeme názorně vidět na následujícím schématu.



Obr. 6 Model procesu naslouchání

Všechny fáze procesu uvádí Palenčárová, Šebesta (2006) v následujícím pořadí.

Příjem

Začíná ve chvíli, kdy člověk přijme zvuky z prostředí. Je to např. skupina dětí poslouchající učitele, který jim čte oblíbenou klasiku. Děti přijímají slova příběhu, ale poslouchají i jiné zvuky, např. zvuky aut na ulici, kroky na chodbě, vrzání stoliček.

Soustředění

Při poslouchání učitelova čtení děti se začínají postupně zaměřovat na konkrétní detaily, např. jména jiných postav či popis prostředí. V této fázi si děti vybírají z množství zvuků a soustředí se jen na hlas učitele. Této výběrové pozornosti se říká selektivní pozornost. Je to schopnost umožňující eliminovat všechny zvuky, které nás ruší při soustředění na jednu činnost.

Pochopení

Účelem naslouchání je pochopit vyslechnuté informace. Vyslechnutá slova by se měla přetvořit do myšlenek. Jak se zvyšuje porozumění, začíná být pro děti lehčí soustředit se a zaměřit svou pozornost jen na příběh.

Analýza

Naslouchání vyžaduje přemýšlení nad tím, co posloucháme. Analýza předpokládá kladení otázek o přijatých informacích. Děti při poslouchání čtení ve svých myslích už předpokládají, jak bude příběh pokračovat. Jestliže učitel záměrně změní smysl věty nebo dokonce smysl příběhu, děti zareagují, protože jim tato změna nevyhovuje jejich analýze a očekávání.

Hodnocení

Když učitel předčítá nahlas, dává dětem určité informace, které děti buď akceptují, nebo odmítnou. Při zaujetí příběhem děti zaměří svou pozornost a nenechají se ničím vyrušit. Jsou schopny hodnotit činy postav. Hodnotící porozumění vyžaduje koncentrovanou účast.

Reakce

Skutečné porozumění přichází tehdy, když dítě reaguje nějakým způsobem na informace, které slyšel. Za reakci se považuje potlesk, zapojení do diskuse o příběhu, psaní pokračování příběhu nebo ilustrace nebo dramatizace. Děti musí být schopné zapamatovat si detaily, aby mohly reagovat. I paměť je důležitou částí procesu porozumění.

V následující kapitole se budeme soustředit na dialog mezi učitelem a žákem, na jejich připravenost vést dialog a také na pravidla, které by se měli respektovat, aby byl dialog kvalitní. Dále se zaměříme na argumentaci v dialogu a na využití dialogu ve vyučování, který vede k vzájemné důvěře mezi učitelem a žáky a žáky navzájem.

8 Dialog

V této kapitole se zaměříme na dialog, který je stěžejní součástí struktury pedagogické komunikace. Dialog učitele se žákem představuje nejfrekventovanější komunikační strukturu ve vyučování.

*„Jedním ze základních procesů ve vyučování, prostřednictvím kterého můžeme propojovat sociální učení nebo důsledky sociálního učení ve vědomostech, dovednostech, postojích, hodnotících soudech žáků a řízeného učení, je **dialog** – jeden z principů vyučování.“* (Kolář, Vališová, 2009) Tradiční koncepce vyučování však s principem dialogu nepočítá. Dialog nemůže existovat tam, kde se učitel považuje za jediný zdroj poznání svých žáků, kde učitel nepřipouští jiné prameny poznání a kdy učivo získané ve škole je jediné a správné. Úlohou pedagoga je pomáhat žákovi být sám sebou, stát se integrovanou a socializovanou osobností, která si vytváří obraz světa ve vlastním vědomí a nachází své místo. (Kolář, Šikulová, 2007)

Kolář, Šikulová (2007) uvádí významovou funkci dialogu jako prostředek sociální interakce, která se ve vyučování a ve škole uskutečňuje. Prostřednictvím dialogu a diskuse se oživuje přirozená interakce mezi žáky a komunikace s učitelem získává pro žáky nové rozměry. Dialogem se do vyučování vnáší to, co je v tradiční škole jakoby potlačeno. Dialog znamená permanentní rozšiřování komunikace i kooperace žáků a to je trend, který moderní vyučování vyžaduje.

Dialog, zvláště ve škole, nemusí mít vždy protikladná až vylučující stanoviska a postoje. Může mít i názory stojící vedle sebe, dokonce i stejné, lišící se jen v podrobnostech, detailech a jiných formulacích. Jedná se o zpřesňování, vzájemné doplňování, obohacování a hledání co nejpřesnějšího vyjádření.

Navození a vedení dialogu je především iniciativa učitele. Učitel vytváří atmosféru vhodnou pro dialog a také je schopen vybrat téma dialogu, promyslet strategii vedení dialogu včetně úkolů a otázek. Učitel připravuje situace a vytváří prostor pro názory a postoje žáků.

„Uplatnění moci a dialog se vzájemně vylučují“ (Machovec, 1965)

Kolář Šikulová (2007) uvádí, že k dialogu ve vyučování nedochází také tam, kde k tomu nejsou vytvořené podmínky a kde chybí vůle.

Ve škole převládá učitelův monolog přerušovaný někdy otázkami. Učitelův monolog se střídá s monologem žáků, ve kterém prezentují svoje poznatky.

Významným momentem je postupné zapojování žáků do procesů rozhodování, spolurozhodování i do procesů hodnocení.

„Dialog znamená otevírání se žáka učiteli, ale i otevírání se učitele žákovi. A moderní vyučování je právě o otevřenosti obou aktérů vyučování, jak učitele, tak žáka.“ (Kolář, Šikulová, 2007)

Dialog je nejen metodou, ale i způsobem lidské existence, oslovování a odpovídání. Je druhem pedagogického a výchovného působení. (Kolář, Šikulová, 2007)

Dialog je nutná součást vyučování. Ovšem realizovat vyučování jako dialog je poměrně složitá záležitost. Pro vyučování jako dialog je potřebné vytvořit příznivé podmínky.

Vytváření podmínek se děje v několika sférách:

Vytváření prostředí podněcující dialog

Vytvoření pozitivního klimatu ve třídě, vzájemné důvěry žáků a učitelů, dobrých vztahů ve třídě mezi žáky navzájem a mezi žáky a učiteli. Žáci se necítí ve škole, ani ve třídě ohroženi. Dialog klade velké nároky na učitele i na žáky, oba musí tuto náročnost přijmout. K podmínkám vytváření příznivé atmosféry pro dialog patří vhodný styl řízení třídy – jasná, pochopitelná a všemi přijatá pravidla, které si učitel zpracuje společně s dětmi. Jsou zde vymezeny povinnosti a práva nejen žáků, ale i učitele. (Kolář, Vališová, 2009)

„Atmosféra vhodná pro dialog může vznikat za podmínek společenské rovnoprávnosti všech účastníků dialogu. Ve školských podmínkách nemůže jít o rovnoprávnost absolutní.“ (Kolář, Šikulová, 2007)

Přípravenost učitele na dialog

Učitel je pro dialog vybaven kvalitní znalostí společensko-historických zkušeností, vlastními životními a odbornými zkušenostmi, diagnostickými, komunikativními a sociálními kompetencemi. Díky tomuto vybavení je v dialogu učitel stavěn do pozice „silnějšího“. Přípravenost nespočívá jen v kvalitě jeho komunikačních schopností, ale i v jeho skutečném demokratickém přístupu k žákům. (Kolář, Šikulová, 2007) Je-li připraven učitel, budou postupně připraveni i žáci. Přípravenost učitele pro vedení vyučování jako dialogu můžeme formulovat v několika oblastech:

V osobnostní a profesní připravenosti učitele – učitelova schopnost vnímat žáka takového, jaký je, učitelova empatie, učitelův optimismus vůči žákovi a jeho vývoji. (Kolář, Vališová, 2009)

V oblasti zvládnání organizačních forem a metod – funkční posilování aktivní vyučovací metody jako dialog, diskusi, experimentování, tvořivé hry, dramatizaci, řešení projektů.

V oblasti pojetí žáka učitelem – chápání žáka jako osobnosti rozvinuté a na určitém stupni kompetentní. (Kolář, Šikulová, 2007)

V oblasti komunikačních dovedností učitele – umění klást otázky, schopnost diskutovat, argumentovat, rychle analyzovat teze, myšlenky, postoje a názory. (Kolář, Vališová, 2009)

Připravenost žáků na dialog

Kolář, Vališová (2009) vnímají připravenost žáků pro dialog jako souvislost s jejich jazykovým vybavením, způsobilostí nalézt správná slova pro vyjádření svého názoru a zkušenosti. Kolář, Šikulová (2007) uvádí, že významné místo zaujímá také jejich komunikační schopnosti a schopnosti vyjadřovat své myšlenky a formulovat je co nejpřesněji. Připravenost žáků k dialogu ovlivňuje atmosféra ve společnosti – zda existují nějaká tabu nebo zda je možné otevřeně diskutovat. Žák, který si je vědom, že je schopný kvalifikovaně formulovat své myšlenky a názory, nemá problémy a zábrany v projevech v dialogu skupiny či dokonce celého kolektivu třídy. Žák je vybaven individuálními zkušenostmi, individuálními potřebami (poznávat, zájmová orientace), úryvkovitými poznatky ze školy.

Z hlediska možností poznání je tedy učitel mnohem lépe připraven a může prostřednictvím dialogu dovést žáky k vědeckému poznání.

Existence atraktivních a zajímavých témat a problémů vhodných pro dialog

Nejde jen o problémy související s obsahem vyučování, ale i s potřebami a zájmy žáků. Důležité je vybírat zajímavé a smysluplné učivo, formulovat problémy a tvořivé úlohy, připravovat zajímavé činnosti. (Kolář, Šikulová, 2007)

Kolář, Vališová (2009) uvádí určité dovednosti, schopnosti, které musí mít učitel a které uplatní v samotném průběhu dialogu:

- podpora žáky vyjadřovaných názorů a hodnocení,

- neodsuzování,
- zpřesňování někdy nejasných formulací znalostí, postojů a hodnocení,
- vstupování do dialogu doplňujícími a zpřesňujícími otázkami,
- povzbuzování při žakově nesmělosti,
- permanentní rozptylování obav žáků z toho, že se jim budou ostatní smát.

Kolář, Vališová (2009) uvádí **některá pravidla, která platí pro dialog a která je třeba ve vyučování respektovat:**

- nezaměňovat dialog s monologem,
- nesnižovat osobní důstojnost druhé strany v dialogu,
- dialog vyžaduje kázeň,
- nesnažit se mít vždy a za každou cenu poslední slovo,
- neutíkat od tématu,
- nevydávat za argumenty tvrzení bez věcných důkazů,
- pojímat druhého jako partnera při hledání pravdy (úcta k pravdě, k druhému a k sobě),
- snažit se druhému porozumět.

Proces hodnocení a přijímání nových obsahů je určitou formou vnitřního dialogu každého žáka. Vnitřní dialog se realizuje nejen ve vyučování. Dialog může mít svá východiska v aktivitách, na kterých jsou žáci nějakým způsobem zainteresováni. Ve škole se stává, že učitel svým autoritářským přístupem potlačuje žákův vnitřní dialog. Jedná se o situace, kdy učitel jedná se žáky z pozice moci. (Kolář, Šikulová, 2007)

Pokud je učitel i žák připraven na dialog, je vybráno zajímavé téma pro dialog a účastníci dialogu dodržují určitá pravidla, pak jsou oba účastníci připraveni a schopni správně a věcně argumentovat. Argumentaci a její druhy rozebereme v následující podkapitole.

8.1 Argumentace

Kolář, Šikulová (2007) definují argumentaci jako souvislost argumentování s dokazováním pravdivosti výroků, názorů nebo myšlenek. Dialog má v podstatě

povahu argumentace, překonávání jednoho argumentu druhým nebo doplňování jednoho argumentu dalšími. Učitel většinou nedokazuje pravdivost výroků a přímo operuje s předloženými fakty jako s pravdivými. Vyučování bez argumentace pěstuje způsob nekritického myšlení.

Prostřednictvím argumentů ukazujeme šíři základní myšlenky nebo názoru. Ukazujeme její spojení se skutečností a její vazby s jinými myšlenkami nebo názory.

Prokázané poznatky jsou základem a východiskem jakékoliv další argumentace.

Kolář, Šikulová (2007) rozlišují několik druhů argumentů:

Argumenty logického typu

Předpokládá se existence několika již osvojených a přijatých pravdivých poznatků. Jestliže nelze jednoznačně prokázat pravdivost, pak je třeba hledat argumenty jiné povahy.

(Jestliže $a = b$, $b = c$, pak $a = c$)

Argumenty opírající se o individuální zkušenosti

Mají charakter opory o reálnou a konkrétní zkušenost. Jsou přítomny i ve vnitřním dialogu, ve kterém jsou přímo oporou pravdivosti poznatků. Zkušenostní argumenty mají silný vliv na uznání pravdivosti nebo nepravdivosti výpovědí. Tyto argumenty nelze vyloučit nebo je předem odmítat jako nepřípustné, nevědecké a nepravdivé.

(Já jsem to viděl. Mně se to skutečně stalo.)

Argument pokusem

Jeho průkazná hodnota je vysoká. Při realizaci pokusu by vždy měla být dodržena pravidla a zachovány všechny podmínky nutné k provedení a platnosti pokusu. Pokusem vlastně analyzujeme konkrétní skutečnost.

V průběhu dialogu může nastat situace, která si vyžaduje určitý pokus. Učitel však s takovou situací nepočítá, není připraven pokus realizovat a nemá potřebné pomůcky. Může tedy požádat žáky, aby pokus provedli doma a pořídili písemný záznam o jeho provedení.

(Zjisti, kde uschne tvůj ručník nejrychleji.)

Argument věcným důkazem

Propojení myšlení se smyslovým vnímáním. Jedná se o přímé sledování, pozorování jevů, situací. Tento důkaz je silný svou konkrétností. Důležité je, aby situace byla jednoznačně všemi pochopena, vnímána a stejně interpretována.

Odvolání se na autoritu

Na autoritu osobnosti všeobecně uznávané, na autoritu organizace, na autoritu, která již byla vícekrát jako argument použita. Sám tento argument vyžaduje doprovod dalších důkazů nebo podrobnější analýzu.

Aby žáci zvládli správně argumentovat, musí mít k tomu příležitost. Proto se v další podkapitole zaměříme na využití dialogu ve vyučování, protože dialog ve třídě vede k vytvoření vzájemné důvěry mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem.

8.2 Využití dialogu ve vyučování

„Dialog ve vyučování vytváří výrazně demokratičtější klima ve třídě, a to nejen ve vztazích mezi žáky, ale i ve vztazích žáků k učiteli a naopak.“ Kolář, Šikulová (2007)

Kolář, Šikulová (2007) definují dialog ve vyučování jako nástroj formování tvůrčí intelektuální aktivity žáků. Dialog je nejen jedna z výukových metod, ale především funkční princip, který ovlivňuje výukové cíle, obsah, metody a formy práce.

Je-li ve vyučování uplatňován dialog **funkčně a účinně**, žáci:

- Jsou schopni kvalitně pracovat ve skupinách a samostatně řešit problémy, situace, organizovat si práci.
- Jsou schopni realizovat a hodnotit individuální nebo skupinové projekty.
- Přenášejí do situací mimo vyučování vytvořené návyky kvalitní spolupráce a umí prosazovat své názory.
- Učí se myslet nahlas.
- Učí se formovat a klást otázky.
- Získávají důvěru v sebe sama.

Dialog jako princip vyučování je proces, který ve vyučování nekončí, neustále pokračuje a rozvíjí se. Závěry ukončeného dialogu mohou být východiskem dialogu

dalšího. Závěry dialogu mají charakter pravdivých tezí, se kterými lze dále pracovat. Výsledky dialogu se dají využít a promítnout do dvou typů činností.

Vlastní aktivní práce žáků

Žáci si upevňují poznaná pravidla a zákonitosti. Je zaměřena na rozvíjení schopností správně využívat nové poznatky, analyzovat konkrétní situace. Učitel předloží žákům pestrou nabídku úloh a situací, ve kterých se může nový poznatek (pravidlo, postup) použít. Důležité je vybrat jako příklad situace, které jsou skutečné, smysluplné a vycházejí z běžného každodenního života. Učitel může umožnit žákům, aby takové úlohy vymýšleli a navrhovali sami.

Vedení žáků ke kritickému myšlení

Tento typ vyžaduje vyhledání dalších důkazů nebo ověření správnosti. Učitel musí naučit žáky používat různé metody práce. Metody zjišťování nových informací, metody ověřování stávajících poznatků, metody práce s informacemi, obhajování svého názoru a argumentování.

Kolář, Šikulová (2007) díle uvádí dialog jako cestu **k rozvoji samostatnosti** v rozhodování, k odvaze k prezentaci a obhajobě vlastních názorů. Z hlediska aktivity žáků rozlišujeme stupně samostatnosti:

Samostatnost napodobující

Žák pracuje sám, ale jde o činnost automatickou bez výraznějšího myšlenkového úsilí.
(opisování textu)

Samostatnost reprodukcující

Napodobování určitého vzoru.
(analogicky řeší příklad podle určitého algoritmu)

Samostatnost produkující

Vytvoření určitého produktu nebo výtvoru, kdy žák používá své předchozí znalosti a zkušenosti.
(slohová práce, řešení problémové úlohy)

Samostatnost přetvářející

Žák mění podobu existujících věcí, jevů. Vzniká něco nového.
(báseň, obraz)

Důležité místo ve vyučování má také **skupinová práce**, kdy jsou žáci rozděleni do skupin a vyhledávají potřebné informace, sbírají pracovní materiál, vyhledávání argumentu. Tím se žáci připravují na dialog. Členové skupiny spolu musí přijatelných způsobem komunikovat, aby dokázali splnit úkol.

Aby mohla skupinová práce správně fungovat, je potřeba dodržovat **normy chování** a jednání pro zvládnutí skupinové práce:

- *„závislost na spolužácích při plnění úkolu,*
- *mít odpovědnost nejen za sebe, ale i za chování ostatních členů skupiny,*
- *učit se naslouchat a zhodnocovat, co druzí říkají,*
- *dávat druhým lidem šanci hovořit,*
- *nebát se požádat o pomoc,*
- *učit se, jak smysluplně a úsporně přispívat ke skupinovému úsilí,*
- *dokázat zdvořile vyjádřit nesouhlas,*
- *vzepřít se nežádoucímu tlaku skupiny,*
- *držet se programu činností a efektivně využít časových možností.“* (Kolář, Šikulová, 2007)

K dialogu neodmyslitelně patří otázky, které během dialogu kladou jeho účastníci. Pokud učitel správně pokládá otázky, může se od žáka dozvědět to, co potřebuje vědět. Otázkami může učitel také rozvíjet myšlení žáka. V následující kapitole se zaměříme na otázky obecně, na druhy otázek, dále na funkce dotazování a na nedostatky ve formulacích otázek, kterých bychom se měli vyvarovat.

9 Otázky

Kolář, Vališová (2009) uvádí, že dovednost formulovat a klást otázky se utváří mnohem dříve, než učitel vstoupí do školy. Velikou roli zde hraje inteligence, jazyková kultura a formulační přesnost.

Podmínkou dobrého dialogu je, aby učitel i žáci zvládli dovednost klást takové otázky, které dialog umožňují. Kladení otázek patří mezi tři nejfrekventovanější učitelovy činnosti při pedagogické komunikaci a tvoří přibližně 20%. Příliš vysoká frekvence učitelových otázek má negativní dopad na rozvíjení verbálních schopností žáků, protože se odpovědi žáků většinou omezují jen na stručné jednoslovné odpovědi. (Kolář, Šikulová, 2007) Počet otázek, které učitel položí, se pohybuje od 25 do 220.

Podle Gavory (2007) učitel pomocí otázek rozvíjí myšlení žáka, zjišťuje znalosti žáka, co si zapamatoval, v čem má nedostatky, zjišťuje žakovu náladu, pocity, postoje. Dialog ve vyučování a běžný dialog se liší frekvencí otázek a také v tom, že učitel klade otázky, na které zná odpověď a málokdy pokládá otázky, na které odpověď nezná. Žáci si uvědomují tento rozdíl a cítí, že je odtržený od života a od jeho potřeb.

Mareš, Křivohlavý (1989) uvádí, že učitelovy otázky nemohou být libovolné. Musí vyplývat z cílů učiva, respektovat zákonitosti pedagogického procesu a zvláštnosti žáků. Od otázek se obvykle požaduje věcná a jazyková správnost a přesnost, srozumitelnost, stručnost, jednoznačnost a pravdivost. Od souboru otázek se očekává logičnost uspořádání, postupnost a optimálnost počtu otázek.

Otázky ve výuce mohou být rozlišovány několika způsoby. Kolář, Šikulová (2007) je rozdělují na **produktivní a neproduktivní otázky**.

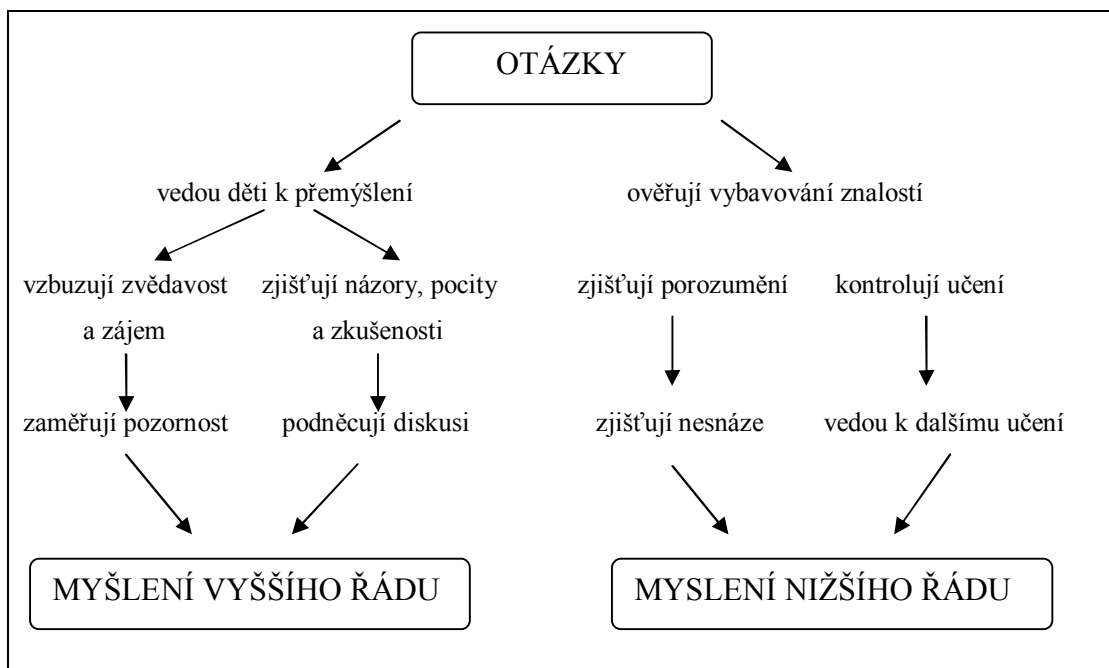
Produktivní otázky

Učitel by měl klást žákům takové otázky, které je podněcují k přemýšlení a provokují jejich rozumovou činnost. Jsou to otázky typu: *Co si myslíš? Jak to víš? Jaký k tomu máš důvod? Co myslíš, že se stane?*

Neproduktivní otázky

Nevedou k posunu v myšlení, jako například: *Co je to? Co je zába? Co je dnes? Jaký byl včera den?*

Dále je rozdělují podle **stoupající náročnosti** na otázky rozvíjející myšlení nižšího řádu a na otázky rozvíjející myšlení vyššího řádu, jak uvádějí v následujícím schématu.



Obr. 7 Rozdělení otázek podle stoupající náročnosti (Kolář, Šikulová, 2007)

Otázky rozvíjející myšlení nižšího řádu

- Otázky faktické

Vyžadují mechanické vybavení si jednotlivých faktů, pojmů, pravidel a textových celků. Nejčastěji se používají při prověřování znalostí.

(Jak se nazývá...? Kde se narodil...? Co to je...? Jak zní zákon...?)

- Otázky interpretační

Zaměřují se na vysvětlování určitých vztahů a nalézání souvislostí. Zjišťují žákovu porozumění.

(Proč...? Z jakého důvodu...? Co je příčinou...?)

- Otázky aplikační

Používají se při řešení konkrétní praktické situace a jsou založeny na vztahu teorie a praxe. Vedou žáky k hledání příkladů.

(Kde v přírodě můžeme vidět...? Jaké jsou další příklady...? K čemu slouží...?)

Otázky rozvíjející myšlení vyššího řádu

- Otázky analytické

Zaměřují se na uspořádání myšlenek ve sdělení. V odpovědích žák rozlišuje fakta od hypotéz.

(Jaké jsou hlavní a vedlejší znaky...? Podle čeho byly uspořádány...?)

- Otázky evaluační (hodnotící)

Dávají žákům možnost vyjádřit svůj názor a představu. Zaměřují se na stanovení kritérií při hodnocení jevů a událostí.

(Co byste vyzdvihli...? Co byste ocenili v chování hlavního hrdiny...?)

- Otázky tvůrčí

Vyžadují tvořivý přístup a tvořivé řešení. Slouží k vyjádření domněnek a předpokladů. Žák vyjadřuje svou představu o něčem.

(Co se stalo, když...? Jak by mohl příběh pokračovat? Co bychom mohli udělat, aby...?)

(Kolář, Šikulová, 2007)

Gavora (2007) uvádí **bloomovu taxonomii otázek**

Zapamatovat si - Žák si vybaví konkrétní znalosti, fakta a pojmy z dlouhodobé paměti

(Kolik kontinentů znáš? Vyjmenuje je.)

Porozumět - V odpovědi žák ukáže, že rozumí obsahu sdělení a umí ho vysvětlit vlastními slovy. *(Umíš seřadit kontinenty podle velikosti?)*

Aplikovat - Žák používá známé postupy, vědomosti, pravidla v konkrétních situacích.

(Umíš určit, které kontinenty patří do východní, západní a jižní hemisféry?)

Analyzovat - Žák analyzuje prvek podstatné části a má stanovit jejich vzájemné vztahy

(Porovnej dva kontinenty. Soustřed' se na klima, obyvatelstvo a hlavní zdroje.)

Syntetizovat - Žák vytvoří plán, postup řešení, kombinuje, vyvozuje závěry.

(Vymysli nový kontinent. Popiš jeho polohu, obyvatelstvo a hlavní zdroje.)

Hodnotit - Žák v odpovědi posoudí myšlenky, poznatky a postupy.

(Který kontinent bys chtěl (a) navštívit? Seřad' kontinenty podle své oblíbenosti.)

Dále uvádí Gavora (2007) **Vícenásobné otázky**

Učitel položí více otázek najednou. Tyto otázky mohou vést k jedné nebo k více odpovědím žáka. Např. učitel položí tři otázky, ale žák odpoví jen jednou odpovědí.

(U: Jaké je hlavní město České republiky? Má nejvíce obyvatel? Je to Brno?)

Ž: Ne, je to Praha)

Vícenásobné otázky aktivizující žákovu odpověď

Další otázky jsou ve velmi podobném znění jako první otázka a nepřinášejí další požadavky.

(Jak pohádka začala? Kdo si vzpomíná?)

Vícenásobné otázky snižující zátěž krátkodobé paměti žáka

Pokud je první otázka příliš dlouhá a složitá, žák má problém udržet si ji v paměti. Učitel proto položí ještě další otázky, které obsahují důležité jádro první otázky.

(Jaké byly důsledky situace, že jedna třída vládla druhé v tomto historickém období? Jaké důsledky to byly?)

Vícenásobné otázky ulehčující žákovu odpověď

Další otázky specifikují a rozvíjí první otázku. Poskytují nápovědu ke správné odpovědi. Zlepšují porozumění první otázce a ulehčují hledání odpovědi.

(Jaký je to román? Vymyslel autor všechny podrobnosti? – učitel se ptá na historický román založený na autentických událostech)

Vícenásobné otázky vyžadující vypočítávání prvků učiva

Jednotlivé otázky jsou na sobě nezávislé. Každá z nich se vztahuje na specifický obsah. Každá otázka vyžaduje samostatnou odpověď. Učitel klade tyto otázky, když chce zrychlit komunikaci ve třídě. Žáci odpovídají rychle na jednotlivé otázky bez zásahu učitele. *(Co je to za zvíře? Kde žije? Čím se živí? Co je pro něj typické?)*

Dysfunkční dvojité otázky

Otázky nejsou navzájem logicky spojené. Takto položené otázky nejsou záměrné. Záměrem bylo položit jen jednu otázku, ale učitel se do formulace „zamotal“ a vytvořil tak víc otázek. Na takové otázky většinou žáci neumí odpovědět, protože neví, která otázka je aktuální.

(Jaké předpisy...? Jaké škody může elektřina způsobit? Je třeba dodržovat předpisy?)

Možností takových třídění existuje velká řada. Dále již budeme prezentovat pouze ukázky jako zástupce dalších možností třídění.

Otázky, které kladou žáci

Průměrný počet otázek, které kladou žáci je v jedné vyučovací hodině, je od 20 do 32.

Faktografické otázky - Žádost o poskytnutí konkrétních údajích, čísel, letopočtů atd.

Otázky na vysvětlení - Žádost o vysvětlení významu myšlenky.

Objasňovací otázky - Žádost o vysvětlení učiva, které je žákům nejasné.

Potvrzovací otázky - Žádost o informace, zda žák vyřešil úlohu správně.

Procedurální otázky - Týkají se organizace práce a třídy.

Zvídavé otázky - Zájem, který se netýká probíraného učiva.

Upoutávající otázky - Žák chce ukázat, že dává pozor, věnuje se učivu. Upozorňuje na svoje vědomosti.

Sabotážní otázky - Žák chce odvést pozornost na jiné věci. (Gavora, 2007)

Kolář, Vališová (2009) rozlišují otázky **podle funkce**

- Zpřesňující otázky (*Jak vysvětlíte svůj názor?*)
- Zpochybňující otázky (*Myslíte si, že má Petr pravdu?*)
- Návodné otázky
- Rozhodovací otázky (*K jakému názoru se přikloníte?*)
- Kontaktní otázky (*Jak jste se v této roli cítili?*)

A také **podle vztahu otázky k učivu**

- Otázky vztahující se bezprostředně k učivu (*Jak se jmenuje hlavní město Rakouska?*)
- Otázky vztahující se k řízení učební situace (*Kdo nesouhlasí s tímto závěrem?*)
- Otázky vztahující se k vytváření atmosféry (*Zvládneme ještě poslední úkol?*)
- Osobní otázky (*Co si o Karlově postoji myslíš ty, Františku?*)

V následujících podkapitolách se zaměříme na tři základní funkce dotazování v pedagogické komunikaci a na nedostatky ve formulacích otázek, kterých se můžeme dopustit.

9.1 Funkce dotazování

Dotazování by mělo žáky aktivovat, naladit a stimulovat pro další činnost, což je pro některé učitele problémová situace.

Mareš, Křivohlavý (1989) uvádí tři základní funkce, které plní dotazování v pedagogické komunikaci:

Organizační - Dotazování mívá obvykle věcný, citově neutrální charakter, který se konkrétně projevuje v následujícím příkladu.

Učitel pokládá otázky typu: *Chybí někdo? Kdo má službu? Můžeme pokračovat? Vidíte zezadu dobře?* I žáci mohou pokládat organizační otázky, například: *Mohu smazat tabuli? Na které straně? Kolik bude příkladů?*

Vzdělávací

Může se dále členit podle průběhu pedagogického procesu a užívaných vyučovacích metod. Rozlišuje se dotazování motivační, vyvozovací, opakovací, zkoušecí, fixační, diagnostické a klasifikační.

Výchovná

Nejčastěji se jedná o učitelovy řečnické otázky. Obsahují obvykle výtku, napomenutí nebo pokárání. Zpravidla bývají málo účinné.

(Kdo vám dovolil otevřít atlasy? Co tě trápí? Tak proč tvrdíš, že to máš?)

9.2 Nedostatky ve formulacích otázek

Pokud učitel špatně formuluje otázky, mohou se objevit nedostatky, díky nimž žák otázku nepochopí, a tudíž na ní nemůže odpovědět.

Mareš, Křivohlavý (1989) uvádějí následující souhrn nedostatků:

Věcná nesprávnost, odborná nepřesnost

Někteří učitelé navozují v žácích chybný dojem, že není třeba být důsledný v odborném vyjadřování. *(Jakým číslem je značena půlnoc?)*

Jazyková nesprávnost

Někteří učitelé přehlížejí důležitost spisovného projevu a nesprávného slovosledu. Mívají také formu oznamovací věty bez vyjádření jádra sdělení – nutí žáky k velmi stručným jednoslovným odpovědím. Učitel brzdí rozvoj žakových vyjadřovacích schopností. *(Tady je nákej nepořádek. A my půjdeme kam, Petře?)*

Nesrozumitelnost

Bývá způsobena častým odbočováním od tématu a vleklým vyjadřováním. Žák neví, na co se učitel vlastně ptá.

Nejednoznačnost

Učitelé pokládají žákům sérii otázek a žák neví, na kterou má začít odpovídat. Učitel má na mysli něco jiného, než žák pochopil. Žák začne odpovídat a učitel jeho odpověď neuzná za správnou.

Nepřiměřenost

Otázky jsou velmi jednoduché a žáci na ně nechtějí odpovídat, protože se domnívají, že je učitel podceňuje a jiní se domnívají, že jde o chyták. A naopak, když učitel položí příliš složitou otázku, na kterou žáci nedokážou odpovědět.

10 Výzkumná část

Komunikace neodmyslitelně patří k lidskému životu. Člověk se učí komunikovat již od svého narození. Při vstupu do Základní školy mají žáci různou úroveň komunikačních schopností. Úkolem učitele je, tyto schopnosti co nejvíce rozvíjet. Možností, jak rozvíjet komunikační schopnosti, je mnoho. Každý učitel tyto možnosti využívá po svém.

Z tohoto důvodu jsem se na toto téma zaměřila ve své výzkumné práci. Zajímala jsem se o prvky struktury pedagogické komunikace, kterými jsou učitel a žák. Zjišťovala jsem, zda a jak tyto prvky spolu komunikují. Zajímalo mě, zda učitelé rozvíjí komunikační schopnosti, jakým způsobem tuto dovednost rozvíjí a zda je to pro ně důležité. To bylo i hlavním cílem této výzkumné sondy.

10.1 Metoda a cíl výzkumné sondy

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila dotazník. Dotazovanou skupinou jsou učitelé a učitelky na 1. stupni Základních škol. V dotazníku jsou otázky s možností výběru odpovědí a také otázky, kde respondenti odpověď rozepisovali.

První tři otázky jsou nečíslované a zaměřují se na údaje hodnotící strukturu výzkumného vzorku, kterými jsou pohlaví respondenta, délka praxe a ročník, ve kterém respondent právě vyučuje.

Otázka č. 1 je dichotomická a zároveň otevřená otázka, kde učitel mohl napsat důvod, proč ano, proč ne. Cílem této otázky je zjistit, zda učitel vnímá dialog jako efektivní prostředek pro proces učení žáků.

Druhá otázka je trichotomická a ptá se na názor učitele, zda si myslí, že úroveň dialogu může ovlivnit klima třídy. Stejně jako u první otázky, i tato otázka je zároveň otevřená, aby učitel mohl popsat proč ano, proč ne, na čem to záleží.

Na to navazuje třetí otázka dichotomická, která zjišťuje, zda učitel zařazuje dialogickou metodu učení do vyučovacího procesu.

Čtvrtá otázka je také dichotomická a zjišťuje, kolik procent respondentů považuje komunikaci s žákem za důležitý prvek sloužící k podpoře klimatu ve třídě.

Pátá otevřená otázka se zajímá, jakým způsobem podporuje učitel rozvoj komunikativních dovedností u svých žáků. Tato otázka má široké spektrum odpovědí, proto se dá předpokládat, že odpovědí bude mnoho a budou se lišit.

Šestá, trichotomická otázka, která je zároveň otevřená má za úkol zjistit, v jaké míře jsou žáci ochotni diskutovat s učitelem.

Sedmá otázka je dichotomická a zajímá se, které typy otázek učitel zařazuje častěji do vyučování. Respondent měl na výběr mezi otázkami „Co je to?“ a „Co si myslíš?“

Osmá, dichotomická otázka zjišťuje, zda učitel volí otázky, které podněcují přemýšlení pro stanovené odpovědi. Tato otázka byla zároveň otevřená, učitel měl možnost vyjádřit se, jaké volí otázky, případně proč je nevolí.

Devátá otázka je trichotomická a jejím cílem je zjistit, jak učitel zapojuje žáky do procesu rozhodování, spolurozhodování a hodnocení, případně proč nezapojuje nebo na čem záleží, pokud je zapojuje jen občas.

Poslední, desátá otevřená otázka se zajímá, jakým způsobem učitel podporuje rozvoj samostatnosti u svých žáků.

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak učitelé vnímají dialog ve třídě jako součást struktury pedagogické komunikace, a zda je to častá komunikační struktura ve vyučování, a jak přistupují k rozvoji komunikačních dovedností svých žáků a také způsob, jakým tento rozvoj uskutečňují. Výzkumná sonda se tedy zaměřuje na metody, které učitelé využívají k rozvoji komunikačních dovedností svých žáků, a zjišťuje také, v jaké míře se tyto metody objevují.

Další cíle výzkumu zjišťují ovlivňování úrovně dialogu klimatu třídy, zda jsou žáci ochotni diskutovat s učitelem, zda učitelé podporují žákovu samostatnost, zda učitel zapojuje žáky do rozhodování a hodnocení, a jaké učitel volí otázky na podnět přemýšlení pro stanovené odpovědi.

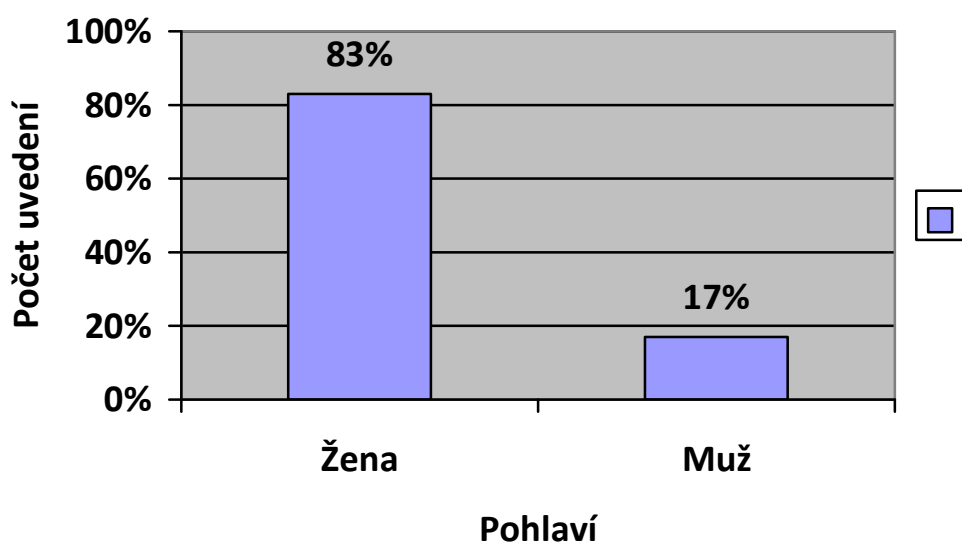
10.2 Vyhodnocení dotazníku

Z celkově 125 odeslaných dotazníků, se mi vrátilo 103 vyplněných. K výzkumné sondě jsem jich použila 100, protože u třech dotazníků nebylo odpovězeno na všechny otázky. U otázek, které byly dichotomické nebo trichotomické a zároveň otevřené, někteří respondenti pouze vybrali možnost a již nic nevypisovali.

Položka č. 1

Pohlaví respondenta.

Graf č. 1 Pohlaví respondenta

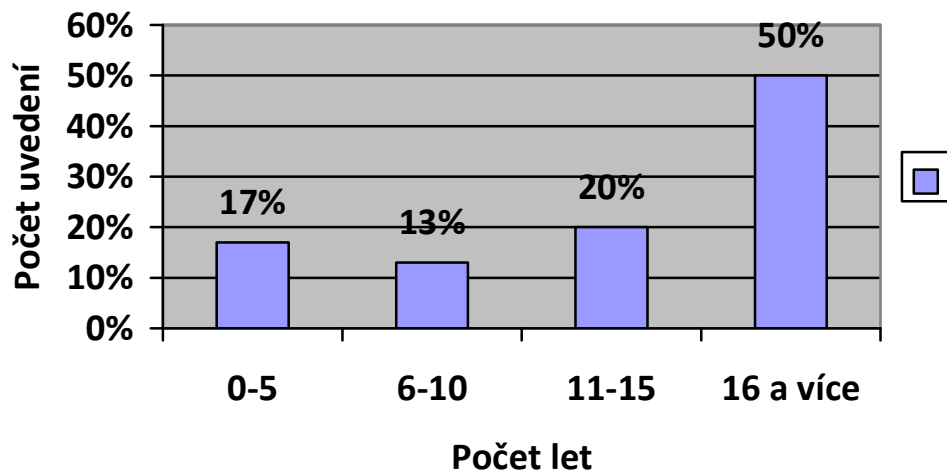


Interpretace: Zaměřila jsem se na to, kolik respondentů byli muži a kolik ženy. Z navrácených dotazníků vyplývá, že ve výzkumném souboru je větší zastoupení žen.

Položka č. 2

Délka praxe.

Graf č. 2 Délka praxe

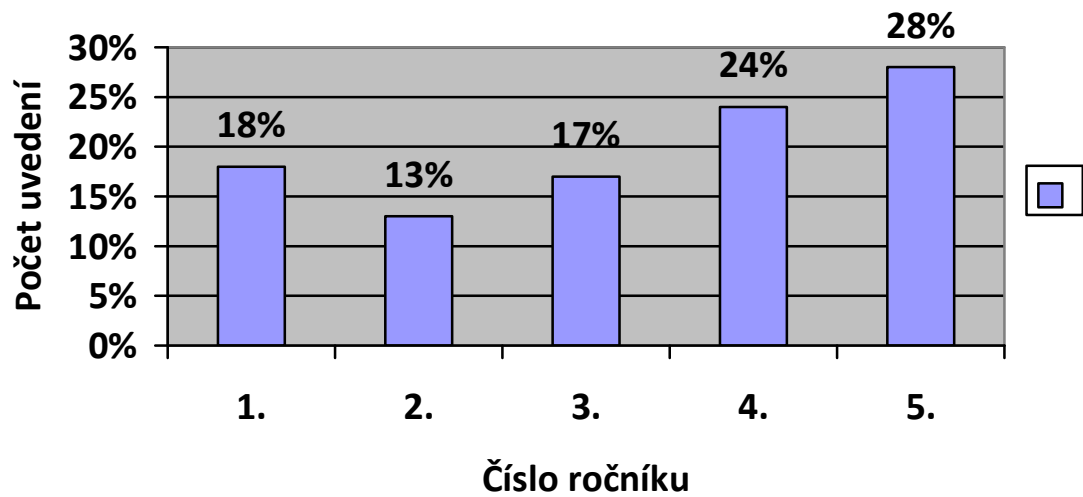


Interpretace: Zaměřila jsem se na to, v jakém rozmezí praxe jsou respondenti. Z výsledku této otázky vyplývá, že ve výzkumném souboru jsou převážně učitelé s letitou praxí, proto by měli mít bohaté zkušenosti nejen s rozvojem komunikačních dovedností a s efektivním využíváním různých úrovní komunikačních struktur.

Položka č. 3

Vyučovaný ročník.

Graf č. 3 Vyučovaný ročník

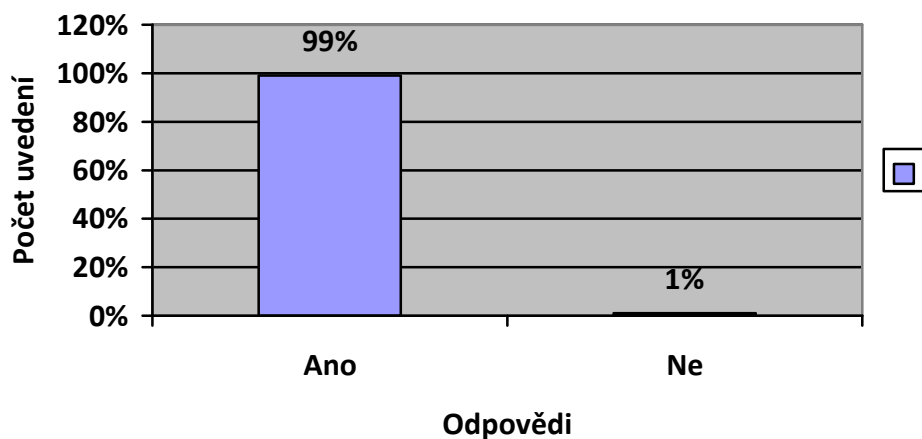


Interpretace: Zaměřila jsem se na to, v jakých ročnících respondenti vyučují. Z výsledků této otázky vyplývá, že ve výzkumném souboru je zastoupení tříd prvního stupně rozloženo vcelku rovnoměrně.

Položka č. 4

Otázka č. 1: Vnímáte dialog jako efektivní prostředek pro proces učení žáků?

Graf č. 4 Proces učení



Interpretace: Z uvedeného grafu vyplývá, že většina respondentů vnímá dialog jako efektivní prostředek pro proces učení. Tento výsledek je více než uspokojivý. Dialog je pro proces učení velice důležitý a nepostradatelný.

U obou odpovědí byla podotázka „Proč?“. 20 % respondentů neodpovědělo, někteří psali i více možností.

U odpovědi **ANO** 16 % respondentů uvedlo jako důvod zpětnou vazbu.

14 % respondentů: Žák se učí komunikovat v kolektivu, rozvíjet komunikační vyjadřovací schopnosti a zvládat různé komunikační situace.

11 % respondentů uvedlo: Žák se učí vyjadřovat vlastní názor a obhajovat ho.

8 % respondentů uvedlo rozvoj samostatného myšlení, vyjádření myšlenek.

8 % respondentů dobré pochopení látky a porozumění textu.

7 % respondentů rozvoj a rozšíření slovní zásoby.

6 % respondentů vzájemné poznávání mezi žáky.

4 % respondentů aktivní zapojení žáka do vyučování.

Zbýlých 5 % respondentů uvedlo kontakt se žákem, navození atmosféry, předcházení problémům, sledování mimoverbálních reakcí.

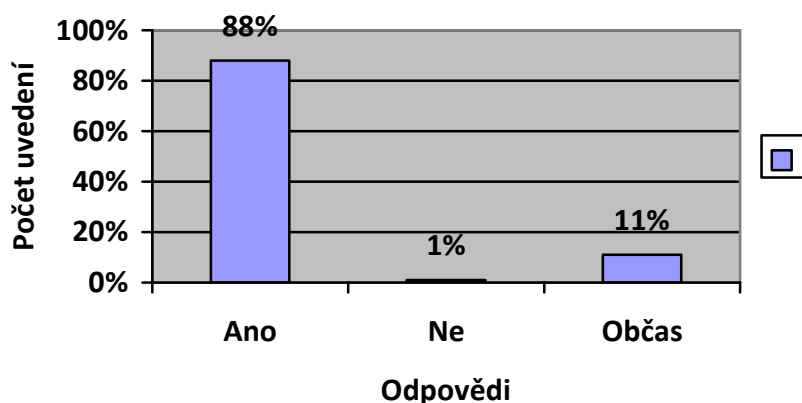
U odpovědi **NE** uvedla respondentka důvod: „Časová náročnost, malá efektivita, navíc jsou děti malé.“

Jako závěr k této otázce bych použila odpověď jedné respondentky: „*Dítě si lépe zapamatuje to, co si samo vyvodí, to, o čem mohlo diskutovat.*“

Položka č. 5

Otázka č. 2: Myslíte si, že úroveň dialogu může ovlivnit klima třídy?

Graf č. 5 Dialog a klima třídy



Interpretace: Z grafu vyplývá, že většina respondentů si myslí, že úroveň dialogu může ovlivnit klima třídy. Dobrý dialog je základem dobrého klimatu ve třídě, a nejen tam. Kde není dialog, kde spolu lidé nemluví, nemůže být ani dobré klima. Dobrý dialog a dobré klima je důležité pro vztah mezi učitelem a žáky a žáky navzájem.

U odpovědi **Ano**, kde byla podotázka „Jak“ 25 % respondentů neodpovědělo, a někteří opět uvedli více odpovědí.

19 % respondentů uvedlo, že žáci se o sobě dozvědí více informací, lépe se poznají, jsou lepší vztahy ve třídě, lépe spolu komunikují.

15 % respondentů uvedlo, že dialog ovlivňuje klima třídy kladně.

11 % respondentů, že ovlivňuje kladně i záporně.

8 % respondentů: Větší důvěra mezi učitelem a žáky a žáky navzájem.

6 % respondentů: Děti se naučí naslouchat druhým a vyslovit svoje myšlenky a názory.

4 % respondentů uvedlo prevenci proti šikaně, více rušivých žáků rozptyluje pozornost ostatních, vliv vrstevníků a učitele, neprůbojně děti se mohou projevit.

U odpovědi **Ne**, kde byla podotázka „Proč?“ uvedla respondentka: „*Spíše naopak, klima třídy ovlivňuje úroveň dialogu.*“

U odpovědi **Občas** s podotázkou „Na čem to záleží?“, uvedlo 3 % respondentů téma dialogu.

3 % respondentů situaci ve třídě.

2 % respondentů reakci žáků.

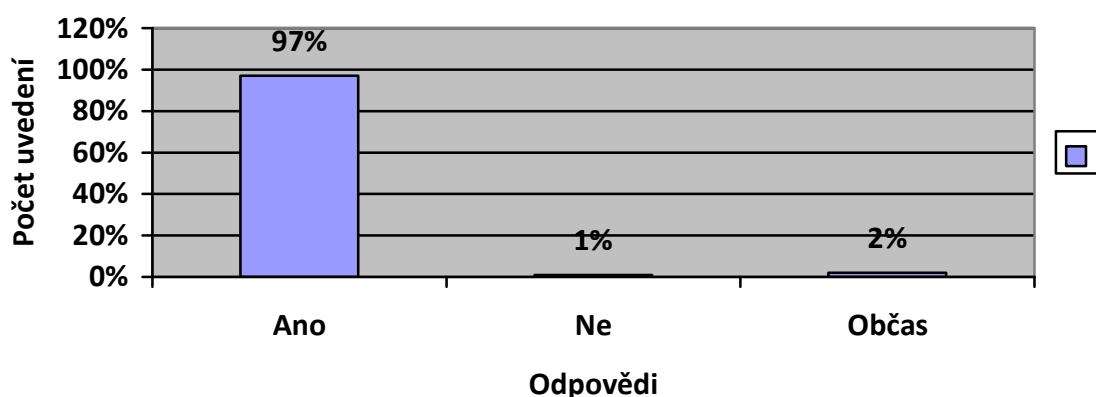
3 % respondentů uvedlo, že záleží na spolupráci mezi učitelem a žáky, na charakteru dětí, na žácích a učiteli, na umění naslouchat a respektovat názor druhého.

Tuto otázku bych zakončila citací 2 respondentek: „*Nikdy se děti nesmí učitele bát. Musí mu říci, když se jim něco nelíbí. Když něčemu nerozumí*“ a druhá citace, se kterou naprosto souhlasím „*Špatně vedený dialog může negativně ovlivnit klima třídy – hrozí posměch spolužáků, nerespektování názorů žáka apod. Naopak dobře vedené dialogy, při kterých je dítě rovnocenným partnerem učitele, utužují vztahy ve třídě, i mezi žáky a učitelem.*“

Položka č. 6

Otázka č. 3: Pokud ano, zařazujete dialogickou metodu učení do vyučovacího procesu?

Graf č. 6 Dialog ve vyučování



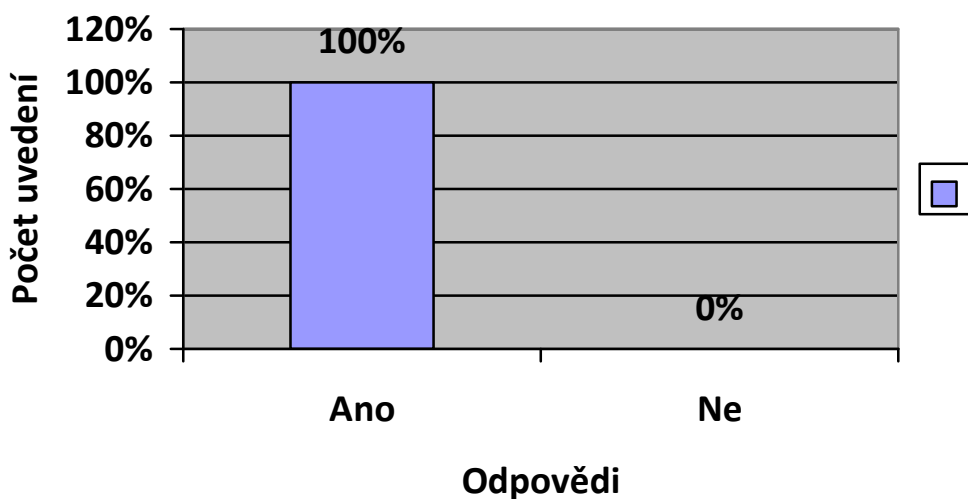
Interpretace: Na tomto grafu vidíme, že většina respondentů zařazuje dialogickou metodu učení do vyučovacího procesu. 1 respondentka k této možnosti dopsala: „*Ale velmi málo, téměř výjimečně.*“ Jen 1 respondent odpověděl, že ne a 2 respondenti dopsali fiktivní možnost c) občas.

Zařazení dialogické metody do vyučovacího procesu je pro někoho náročné. Učitel musí mít dostatečné znalosti a kvalifikaci, aby mohl oponovat a vést kvalitní dialog.

Položka č. 7

Otázka č. 4: Považujete komunikaci s žákem za důležitý prvek sloužící k podpoře klimatu ve třídě?

Graf č. 7 Komunikace s žákem



Interpretace: Na tomto grafu vidíme, že všichni respondenti považují komunikaci s žákem za důležitý prvek sloužící k podpoře klimatu ve třídě.

Na závěr této otázky bych opět ráda uvedla poznámku jedné respondentky, se kterou musím souhlasit: „Ano považuji, velmi a nejen ve škole, VŠUDE! Ale mnohde vážně.“

Položka č. 8

Otázka č. 5: Jakým způsobem podporujete rozvoj komunikativních dovedností u svých žáků?

Tato otázka byla pouze otevřená a každý respondent uvedl více možností.

Rozvoj komunikativních dovedností by měl patřit mezi hlavní činnosti učitele. Myslím si, že každý učitel rozvíjí tuto dovednost, ať už vědomě, nebo nevědomě.

14 % respondentů uvedlo jako způsob podpory rozhovor.

13 % respondentů používá komunitní kruh.

10 % respondentů uvedlo vyprávění, vyprávění vlastních zážitků.

8 % respondentů hry a soutěže na rozvoj komunikace a slovní zásoby.

8 % respondentů skupinovou práci.

7 % respondentů vyprávění o přečteném textu, vyhledávání v textu a interpretaci textu.

6 % respondentů uvedlo dramatizaci.

5 % respondentů odpovídání celou větou.

5 % respondentů vyjádření a obhajoba názoru a postoje.

4 % respondentů uvedlo četbu.

4 % respondentů dialog.

3 % respondentů referáty.

3 % respondentů uvedlo řešení problémů.

3 % respondentů diskusi.

2 % respondentů dokončení příběhu.

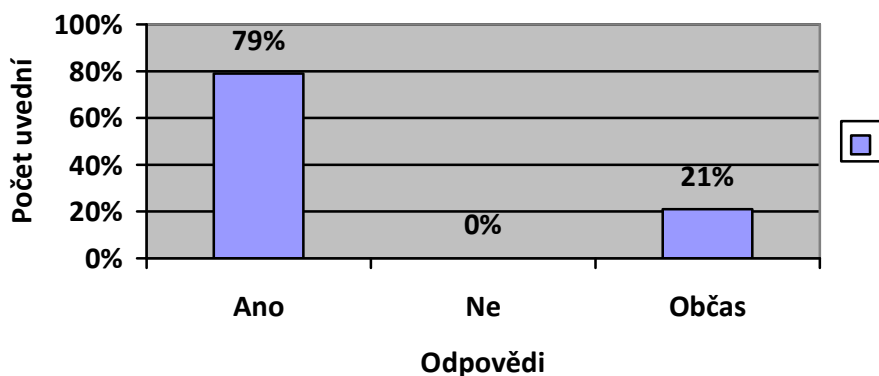
2 % respondentů volení vhodných otázek.

Zbylé 2 % respondentů uvedlo povídání na koberci, besedy, povídání s obrázky, projekty, sebehodnocení, prezentace své práce.

Položka č. 9

Otázka č. 6: Jsou Vaši žáci ochotni diskutovat?

Graf č. 8 Ochota diskutovat



Interpretace: Na tomto grafu vidíme, že více jak tři čtvrtiny žáků jsou ochotni diskutovat. Žákova ochota diskutovat je dána mnoha faktory, např. tématem dialogu, náladou žáků a také věkem žáků. Na prvním stupni děti diskutují raději než na stupni druhém.

U odpovědi **Ano** nebylo žádná podotázka.

U odpovědi **Ne** byla podotázka „Proč?“.

U odpovědi **Občas** s podotázkou „Na čem to záleží?“, uváděli respondenti i více možností.

10 % respondentů uvedlo téma dialogu.

5 % respondentů uvedlo náladu žáků.

3 % respondentů atmosféru ve třídě.

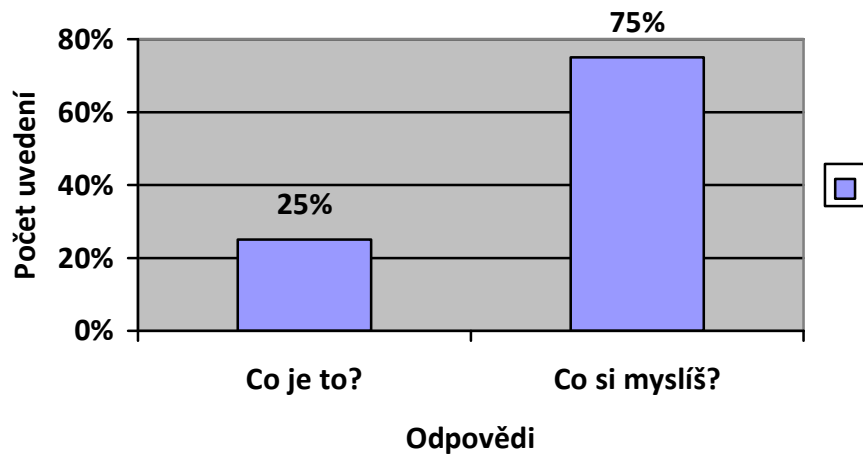
2 % respondentů povahu žáků.

1 % respondentů uvedlo vyjadřovací schopnosti.

Položka č. 10

Otázka č. 7: Které typy otázek zařazujete častěji do vyučování?

Graf č. 9 Otázky

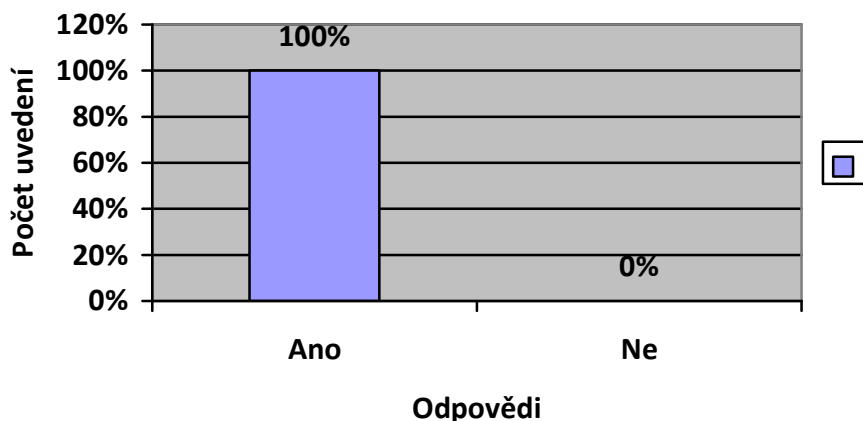


Interpretace: Tři čtvrtiny respondentů používá častěji otázky typu: „Co si myslíš?“. U této otázky musí žák přemýšlet, a ne jen odpovídat naučené fráze. Tato otázka podněcuje žáky k přemýšlení. Opět bych tuto otázku zakončila poznámkou respondentky: „*Také záleží na situaci. Oba typy otázek jsou důležité.*“

Položka č. 11

Otázka č. 8: Volíte otázky, které podněcují přemýšlení pro stanové odpovědi?

Graf č. 10 Otázky podněcující přemýšlení



Interpretace: Všichni respondenti odpovědi, že volí otázky, které podněcují přemýšlení pro stanové odpovědi. Tyto otázky jsou velice důležité pro rozvoj komunikačních dovedností žáků. Žáci musí přemýšlet a mnohdy nejde odpovědět jednou větou.

U otázky **Ano**, kde byla podotázka „Jak?“, 38 % respondentů na tuto podotázku neodpovědělo.

21 % respondentů používá otázku „Co si myslíš?“

15 % respondentů volí doplňovací, otevřené a návodné otázky.

7 % respondentů používá otázku „Proč?“.

5 % respondentů se neptají ano/ne.

4 % respondentů volí otázky „Co navrhuješ?“, „Jak by si to udělal?“.

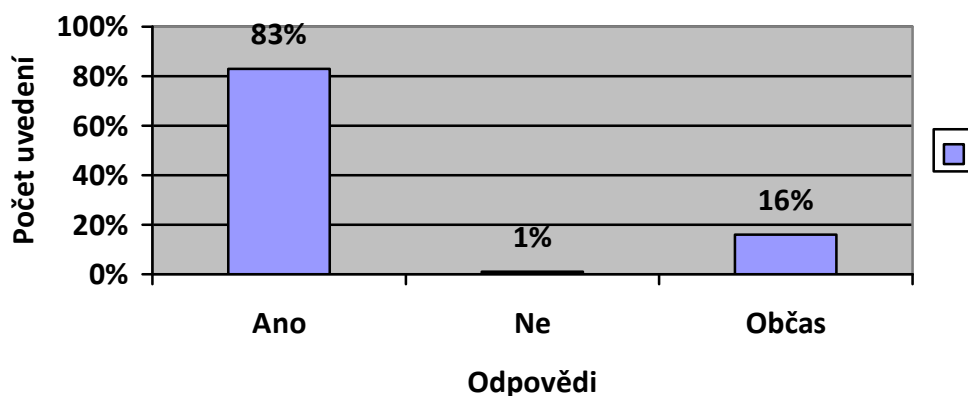
4 % respondentů se ptají žáků na jejich názor.

Zbýlých 6 % respondentů uvedlo otázky „Co se stane, když?“, „Jak bys to vyjádřil vlastními slovy?“, „Co to tom víš?“, „Jak by si to seřadil?“, „Kdo mi poradí?“, „Myslíš, že je to opravdu správně, proč?“.

Položka č. 12

Otázka č. 9: Zapojujete žáky do procesu rozhodování, spolurozhodování a hodnocení?

Graf č. 11 Rozhodování, spolurozhodování, hodnocení



Interpretace: Více než tři čtvrtiny respondentů zapojuje žáky do procesu rozhodování, spolurozhodování a hodnocení. Myslím si, že by učitel měl zapojovat žáky do procesu rozhodování každý den. Žáci mají dojem, že učitel respektuje nejen jako žáka, ale i jako osobnost, že respektuje jejich názor, zájmy a pocity. Žáci se s takovýmto učitelem cítí lépe, bezpečněji, mají k němu blíže a více mu věří. Díky tomu se mu i více svěřují a mohou předcházet problémům.

U odpovědi **ANO** byla podotázka „Jak?“, na kterou neodpovědělo 9 % respondentů, a někteří uváděli i více možností.

21 % respondentů používá sebehodnocení.

15 % respondentů používá hodnocení ostatních žáků, hodnocení dnů, týdnů, prospěchu, chování, vyučovací hodiny, situace a tématu.

13 % respondentů nechává žáky vybírat úkoly, činnosti, hry a témata.

6 % respondentů používá vzájemné hodnocení úkolů.

5 % respondentů používá hlasování.

4 % respondentů diskusi.

3 % respondentů uvedlo týmovou práci.

3 % respondentů prezentaci.

Zbýlé 4 % respondentů uvedlo třídní samosprávu, zpětnou vazbu, a tvorbu pravidel.

U odpovědi **NE**, kde byla podotázka „Proč?“, odpověděla respondentka: „*Máme daná pravidla hodnocení.*“

U odpovědi **OBČAS**, kde byla podotázka „Na čem to záleží?“ neodpovědělo 1 % respondentů, ostatní uváděli i více možností.

4 % respondentů uvedlo, že záleží na situaci.

3 % respondentů uvedlo, že záleží na tématu.

2 % respondentů na správném klimatu ve třídě.

2 % respondentů na důležitosti situace.

Zbylé 4 % respondentů uvedlo, že záleží na typech zpracování úkolu, na čase, na vyspělosti třídy, na náladě, na úrovni žákovi sebereflexe a také na vztazích mezi žáky.

Položka č. 13

Otázka č. 10: Jakým způsobem podporujete rozvoj samostatnosti u svých žáků?

Samostatnost je pro člověka důležitá vlastnost po celý život, a proto by se u dětí měla rozvíjet již v předškolním věku a pokračovat na Základní škole. Žák se cítí dospěleji, když může samostatně rozhodovat, pracovat, konat nebo vyhledávat potřebné informace. Důležitá je pochvala od učitele za samostatnou práci, která je pro žáka motivující k další samostatné činnosti.

Tato otázka byla otevřená a všichni respondenti uváděli více možností.

20 % respondentů uvedlo, že rozvíjí samostatnost pomocí samostatné práce.

16 % respondentů pomocí kolektivní práce.

10 % respondentů nechává vyhledávat informace.

7 % respondentů zadává individuální úkoly.

6 % respondentů uvedlo zadávání domácích úkolů.

5 % respondentů uvedlo práce ve dvojicích.

5 % respondentů volí spolurozhodování.

5 % respondentů zadává referáty.

4 % respondentů nechává žáky, aby samy našli cestu k řešení.

4 % respondentů používá sebehodnocení.

4 % respondentů volí projekt.

4 % respondentů stanovení a dodržování pravidel ve třídě.

3 % respondentů podporují samostatné čtení pokynů.

3 % respondentů podporují sebevědomí, například pochvalou.

Zbylé 4 % respondentů uvedlo hodnocení, samosprávu ve třídě, možnost výběru domácích úkolů, převyprávění vlastními slovy, motivace, služby ve třídě a obhajování vlastního názoru.

10.3 Shrnutí výsledků výzkumné sondy

V této podkapitole jsem shrnula výsledky výzkumné sondy.

Nejprve jsem se zaměřila na údaje hodnotící strukturu výzkumného souboru. První údaj byl pohlaví respondenta. Z navrácených dotazníků vyplynulo, že 83 % dotazovaných respondentů byly ženy a 17 % byli muži. Z tohoto výsledku se vyplývá, že na těchto školách převládají ženy. Další údaj byl délka praxe, kde podle výsledků, 50 % respondentů pracuje ve školském systému více jak 16 let. A poslední údaj byl ročník, ve kterém respondent právě vyučuje. Nejvíce dotazovaných, a to celkem 28 %, učí v 5. ročníku. Zbytek respondentů jsou celkem rovnoměrně rozděleni do ostatních ročníků.

U otázky č. 1 odpovědělo 99% dotazovaných, že vnímají dialog jako efektivní prostředek pro proces učení žáků. Žák se učí komunikovat v kolektivu, rozvíjet komunikační schopnosti, vyjadřovat svůj názor obhájit ho, rozvíjet samostatné myšlení a rozšiřují si slovní zásobu. 1 % dotazovaných uvedlo, že je to časově náročné a málo efektivní.

U druhé otázky si 88 % respondentů myslí, že úroveň dialogu může ovlivnit klima třídy, a to například, že se žáci o sobě dozvědí více informací, lépe se poznají, ve třídě jsou lepší vztahy mezi žáky, lepší komunikace ve třídě a také větší důvěra mezi učitelem a žáky. 1 % respondentů si nemyslí, že úroveň dialogu ovlivňuje klima třídy, ale spíše naopak, že klima třídy ovlivňuje úroveň dialogu. A 11 % respondentů si myslí, že dialog ovlivňuje jen občas klima třídy a záleží na tématu dialogu, situaci ve třídě a reakcích žáka.

Ve třetí otázce 97 % respondentů zařazuje dialogickou metodu učení do vyučovacího procesu, 1 % respondentů nezařazuje a 2 % respondentů jen občas.

Čtvrtá otázka byla jednoznačná, protože 100% dotazovaných považuje komunikaci s žákem za důležitý prvek sloužící k podpoře klimatu ve třídě.

V páté otázce, která se zabývala způsobem podpory rozvoje komunikativních dovedností u žáků, učitelé podporují rozvoj komunikativních dovedností rozhovorem, komunitním kruhem, vyprávěním, hrami na rozvoj slovní zásoby, skupinovou práci, dramatizací, dialogem, četbou a vhodně volenými otázkami.

Z výsledků šesté otázky vyplynulo, že 79 % respondentů mají žáky, kteří s nimi ochotně diskutují. Zbylých 21 % uvedlo, že žáci s nimi komunikují jen občas a záleží na tématu dialogu, náladě žáků, atmosféře ve třídě a také na povaze žáků.

U sedmé otázky 75 % respondentů používá častěji ve vyučování otázky typu „Co si myslíš?“ a 25% otázek „Co je to?“ Z toho tedy vyplývá, že tři čtvrtiny respondentů podněcují žáky k přemýšlení.

Osmá otázka se zaměřila na volbu otázek, které podněcují přemýšlení pro stanovené odpovědi. Celkem 100 % respondentů volí otázky podněcující žákovu přemýšlení, a to konkrétně otázkami „Co si myslíš?“, „Proč?“, „Co navrhuješ?“, „Jak by si to udělal?“, „Jaký je tvůj názor?“.

Devátá otázka se ptala, zda učitelé zapojují žáky do procesu rozhodování, spolurozhodování a hodnocení. 83 % respondentů žáky zapojuje a to tak, že používají sebehodnocení, hodnocení ostatních žáků, rozhodování o volbě úkolu, vzájemné hodnocení úkolů, diskusi, hlasování a také týmovou práci.

Poslední, desátá otázka, se zaměřila na to, jakým způsobem podporují respondenti rozvoj samostatnosti u svých žáků. Respondenti rozvíjí samostatnost například pomocí samostatné práce, kolektivní práce, práce ve dvojicích. Dále používají samostatné vyhledávání informací, individuální úkoly, domácí úkoly, referáty, sebehodnocení a také stanovení a dodržování pravidel ve třídě.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelé v Chrudimském okrese vnímají dialog ve třídě jako součást struktury pedagogické komunikace, zda je to častá komunikační struktura ve vyučování a jak přistupují k rozvoji komunikačních dovedností svých žáků a také způsob, jakým tento rozvoj uskutečňují. Z výsledků výzkumné sondy by se dalo říci, že učitelé vnímají dialog jako součást struktury pedagogické komunikace velmi kladně, protože považují dialog za efektivní prostředek pro proces učení a snaží se zařazovat dialog do vyučovacího procesu co nejčastěji. Dále se dá říci, že učitelé přistupují k rozvoji komunikačních dovedností zodpovědně a využívají velkou škálu možností, jak tyto dovednosti rozvíjet. Nejvíce k tomu používají již zmíněný dialog, to znamená, že ho vnímají jako nejdůležitější součást vyučování, který ovlivňuje a podporuje správné klima třídy.

Závěr

Osobnost učitele se neobejde bez komunikativních dovedností a hlubokého vztahu k dětem a souborem pedagogických kompetencí. Rozvoj osobnosti učitele není jednoduchá záležitost. Je to složitý a dlouhodobý proces. Učitel musí také umět naslouchat. Aby mohl dobře naslouchat svým žákům, musí umět naslouchat sám sobě, věnovat pozornost vlastním pocitům a emocím.

Vypracováním diplomové práce jsem získala nové teoretické poznatky v oblasti verbální komunikace, komunikace mezi učitelem a žákem a jejími pravidly, používání rozhovoru a dialogu jako stěžejní a nejfrekventovanější součást struktury pedagogické komunikace a jeho využití ve vyučování, jak je důležité naslouchat svým žákům a také jaké volit otázky při komunikaci s žáky. Tato teoretická část by mohla v praxi posloužit nejen mě, ale i učitelům základních škol.

Praktická část byla věnována zjišťování přístupu učitele k rozvoji komunikačních dovedností žáků, dialogu, a zda se jednotlivé prvky struktury pedagogické komunikace dialogu účastní. Můžeme konstatovat, že výzkumná sonda ukázala, že učitelé vnímají dialog a rozvoj komunikačních dovedností jako důležitou součást vyučování, a proto používají dialog a rozvíjení komunikačních dovedností svých žáků velmi často a různými způsoby.

Práci bych uzavřela citací A. Nelešovské z knihy Pedagogická komunikace v teorii a praxi: „*Učitelem se člověk stává nejen tím, že získá vědomosti a dovednosti, ale i tím, že přijímá roli učitele a vše, co s ní souvisí.*“

Seznam použité literatury

1. ALLHOFF, D. V., *Rétorika a komunikace*. Praha: Grada, 2008.
ISBN 978-80-247-2283-2
2. AUGER, M. - T., *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů*.
Praha: Portál, s.r.o., 2005. ISBN 80-7178-907-0
3. BORG, J., *Umění přesvědčivé komunikace: jak ovlivňovat názory, postoje a činy druhých*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1971-9
4. CANGELOSI, J. S., *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6
5. ČAPEK, R., *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4
6. DEVITO, J. A., *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, spol. s r.o., 2001. ISBN 80-7169-988-8
7. GAVORA, P., *Učitel a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. ISBN 80-223-1716-0
8. HAMLINOVÁ, S., *Jak mluvit, aby vás lidé poslouchali*. Praha: Talpress, spol. s r.o., 1996. ISBN 80-7197-025-5
9. KALHOUS, Z., OBST, O. a kol., *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
ISBN 80-7178-253-X
10. KLENKOVÁ, J., *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006.
ISBN 80-247-1110-9

11. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1541-4
12. KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ A., *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2857-5
13. KOZLÍK, J., *Jak navyknout žáky základních škol myslet, komunikovat a učit se*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2003. ISBN 80-7194-536-6
14. KULKA, J., *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7
15. MACHOVEC, M., *Smysl lidské existence*. Praha: Akropolis, 2006. ISBN 80-7304-069-7
16. MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1989. ISBN 80-04-21854-7
17. MEDLÍKOVÁ, O., *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3236-7
18. MIKULÁŠTÍK, M., *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2003. ISBN 80-247-0650-4
19. NELEŠOVSKÁ, A., *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1
20. PALENČÁROVÁ, J., Šebesta K., *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8
21. PLEVOVÁ, I., SLOWIK, R., *Komunikace s dětským pacientem*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2968-8

22. SCHNEIDEROVÁ, A., SCHNEIDER M., *Komunikační dovednosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-268-2
23. VAN PELT, N., *Umění komunikace*. Praha: Advent-Orion, 2001. ISBN 80-7172-804-7
24. VYBÍRAL, Z., *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázka prázdného dotazníku

Příloha č. 2: Ukázka vyplněného dotazníku

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Marta Ročková
Katedra:	Primární pedagogika Pedagogické fakulty UP v Olomouci
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Stolinská
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Struktury verbální komunikace na primární škole
Název v angličtině:	Structure of verbal communication at primary school
Anotace práce:	Cílem práce je zachytit struktury verbální komunikace. Práce se zabývá v teoretické části pedagogickou komunikací a faktory, které ji ovlivňují. Praktická část se zaměřuje se na dialog mezi účastníky verbální komunikace a jeho využití ve vyučování.
Klíčová slova:	Pedagogická komunikace, komunikační proces, klima, paralingvistika, rozhovor, naslouchání, dialog, otázky v dialogu
Anotace v angličtině:	The objective of my diploma thesis is the structure of verbal communication. The diploma thesis deals in theoretical part with pedagogical communication and factors which influence it. Practical part focuses on dialogue between participants of verbal communication and its use in teaching.
Klíčová slova v angličtině:	Pedagogical communication, communication process, atmosphere, paralinguistics, interview, listening, dialogue, questions in dialogue
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Ukázka prázdného dotazníku Příloha č. 2: Ukázka vyplněného dotazníku
Rozsah práce:	73 stran + přílohy
Jazyk práce:	Český jazyk

PŘÍLOHA Č. 1

*Jmenuji se Marta Ročková. V současné době studuji v rámci kombinovaného studia obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Tématem mé diplomové práce jsou **Struktury verbální komunikace na primární škole**.*

V rámci práce jsem se rozhodla realizovat výzkumnou sondu, která je zaměřena na zjištění úrovně dialogu na Základních školách.

Z tohoto důvodu si Vás dovoluji požádat o vyplnění dotazníku, který je anonymní a poslouží pouze jako podklad pro práci.

Předem Vám děkuji za vyplnění a vrácení dotazníku, který Vám zabere cca 5 minut.

Jsem ŽENA X MUŽ

Jaká je délka Vaší praxe?

- a) 0-5 let
- b) 6-10 let
- c) 11-15 let
- d) 16 a více let

Ve kterém ročníku právě vyučujete? (Pokud vyučujete ve více ročnících, zvolte pouze jeden, ke kterému se budou vztahovat odpovědi v 2. části dotazníku)

- a) 1.
- b) 2.
- c) 3.
- d) 4.
- e) 5.

1. Vnímáte dialog jako efektivní prostředek pro proces učení žáků?

a) ano

Proč?

b) ne

Proč?

2. Myslíte si, že úroveň dialogu může ovlivnit klima třídy?

a) ano

Jak?

b) ne

Proč?

c) občas

Na čem to záleží?

3. Pokud ano, zařazujete dialogickou metodu učení do vyučovacího procesu?

a) ano

b) ne

4. Považujete komunikaci s žákem za důležitý prvek sloužící k podpoře klimatu ve třídě?

a) ano

b) ne

5. Jakým způsobem podporujete rozvoj komunikativních dovedností u svých žáků?

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

6. Jsou Vaši žáci ochotni diskutovat?

a) ano

b) ne

Proč?

c) občas

Na čem to záleží?

7. Které typy otázek zařazujete častěji do vyučování? (zakroužkujte)

- Co je to? – popis – interpretace – vyvozování – definování

- Co si myslíš?

8. Volíte otázky, které podněcují přemýšlení pro stanovené odpovědi?

a) ano

Jak?

b) ne

Proč?

9. Zapojujete žáky do procesu rozhodování, spolurozhodování a hodnocení?

a) ano

Jak?

b) ne

Proč?

c) občas

Na čem to záleží?

10. Jakým způsobem podporujete rozvoj samostatnosti u svých žáků?

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

Děkuji Vám za Vaše odpovědi

PŘÍLOHA Č. 2

Jmenuji se Marta Ročková. V současné době studuji v rámci kombinovaného studia obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Tématem mé diplomové práce jsou **Struktury verbální komunikace na primární škole**. V rámci práce jsem se rozhodla realizovat výzkumnou sondu, která je zaměřena na zjištění úrovně dialogu na Základních školách. Z tohoto důvodu si Vás dovoluji požádat o vyplnění dotazníku, který je anonymní a poslouží pouze jako podklad pro práci. Předem Vám děkuji za vyplnění a vrácení dotazníku, který Vám zabere cca 5 minut.

Jsem ~~ŽENA~~ X MUŽ

Jaká je délka Vaší praxe?

- a) 0-5 let
- b) 6-10 let
- c) 11-15 let
- d) 16 a více let

Ve kterém ročníku právě vyučujete? (Pokud vyučujete ve více ročnících, zvolte pouze jeden, ke kterému se budou vztahovat odpovědi v 2. části dotazníku)

- a) 1.
- b) 2.
- c) 3.
- d) 4.
- e) 5.

1. Vnímáte dialog jako efektivní prostředek pro proces učení žáků?

- a) ano
Proč? *kyptváí vneba pro porokučení žáků*
- b) ne
Proč?

2. Myslíte si, že úroveň dialogu může ovlivnit klima třídy?

- a) ano
Jak?
- b) ne
Proč?
- c) občas
Na čem to záleží? *SITUACI, REAKCE ŽÁKŮ, TÉMA*

3. Pokud ano, zařazujete dialogickou metodu učení do vyučovacího procesu?

- a) ano
- b) ne

4. Považujete komunikaci s žákem za důležitý prvek sloužící k podpoře klimatu ve třídě?

a) ano

b) ne

5. Jakým způsobem podporujete rozvoj komunikativních dovedností u svých žáků?

.....
Odpovědi na otázky

.....
Rožkovor na domě seřma

.....
Práce s textem - vyhledávání, vyprávění

6. Jsou Vaši žáci ochotni diskutovat?

a) ano

b) ne

Proč?

c) občas

Na čem to záleží?
záleží na tématu

7. Které typy otázek zařazujete častěji do vyučování? (zakroužkujte)

- Co je to? – popis – interpretace – vyvozování – definování

- Co si myslíš?

8. Volíte otázky, které podněcují přemýšlení pro stanovené odpovědi?

a) ano

Jak?

b) ne

Proč?

9. Zapojujete žáky do procesu rozhodování, spolurozhodování a hodnocení?

a) ano

Jak?

b) ne

Proč?

c) občas

Na čem to záleží?
SITUACI, TÉMATU

10. Jakým způsobem podporujete rozvoj samostatnosti u svých žáků?

.....
Projektové práce

.....
Vymýšlení spol. pravidel

.....

Děkuji Vám za Vaše odpovědi