

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kvalita verbální komunikace učitele na 2. stupni základní školy
Quality of Teacher's Verbal Communication at Lower-Secondary
School

Bc. Jana Ehlichová

Vedoucí práce: PhDr. Karel Starý, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Biologie, navazující magisterské studium, kombinovaná forma

Odevzdáním této diplomové práce na téma Kvalita verbální komunikace učitele na 2. stupni základní školy potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 19. dubna, 2021

Srdečně tímto děkuji paní PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., která mi poskytovala cenné rady a názory kdykoliv jsem nevěděla, jak dál. Mohlo se jednat o víkendy, svátky, dokonce i pozdní večery a byla vždy ochotná mi pomoci. Děkuji. Velké díky patří panu učiteli Petrovi a paní učitelce Kateřině, kteří „šli s kůží na trh“ a poskytli mi videonahrávky z vyučovacích hodin, bez kterých bych byla v koncích. Zároveň děkuji své mamince za gramatickou a stylistickou korekturu a podporu na telefonu vždy, když jsem ji potřebovala. V neposlední řadě děkuji svým kamarádům Zuzance, Rozárce, Mitchovi a Ivetce, kteří mě vždy s radostí rozptylovali od práce, abych se nezbláznila.

ABSTRAKT

Práce pojednává o verbální komunikační dovednosti založené na respektujícím a partnerském přístupu vůči žákům, a to prostřednictvím vícepřípadové studie dvou vybraných učitelů na druhém stupni základních škol.

Teoretická část je věnována lidské komunikaci zejména po stránce verbální a okrajově také po stránce neverbální. Představuje a popisuje principy a nástroje respektující, partnerské a bezprostřední komunikace. Upozorňuje na případné dopady nerespektujícího a autoritativního přístupu učitelů na problémové chování žáků a jejich schopnost učit se.

Praktická část prostřednictvím dotazníkového šetření a analýzu videonahrávek vyučovacích hodin předkládá výsledky o vlivu respektujícího a partnerského přístupu na celkovou atmosféru ve třídě. V odkazu na teoretickou část práce poskytuje příklady transkribovaných monologů a dialogů obsahujících prvky partnerského a respektujícího přístupu.

Na základě triangulace dat došlo ke zjištění, jaké prvky respektující a partnerské komunikace učitelé ve své praxi využívají a bylo zároveň prokázáno, že aplikování těchto prvků pozitivně ovlivňuje atmosféru ve školních třídách. Na závěr analýza dotazníkového šetření potvrdila, že učitelé sami sebe považují za více respektující a partnerské, než jak je spatřují žáci. Míra tohoto rozdílu je však dána kvalitou sebereflexe, která je ovlivněna délkou praxe a množstvím zkušeností daného učitele.

Informace z rešerše, empirických dat a ukázek dialogů z nahrávek vyučovacích hodin poskytně všem čtenářům (nejen učitelům) základní podklad pro to, aby pochopili podstatu a důležitost respektujícího a partnerského přístupu vůči dětem a pocítili touhu se v této oblasti sebevzdělávat.

KLÍČOVÁ SLOVA

komunikační kompetence, respektující komunikace, partnerský přístup, bezprostřednost, verbální komunikace, atmosféra ve třídě

ABSTRACT

The thesis deals with verbal communication skills based on a respectful and partnership approach to students, through a multi-case study of two selected teachers at lower-secondary schools.

The theoretical part is devoted to human communication, especially in terms of verbal and also marginally in terms of nonverbal. Introduces and describes the principles and tools of respectful, partnership and immediate communication. It draws attention to the possible effects of the disrespectful and authoritative approach of teachers on pupils' problematic behaviour and their ability to learn.

The practical part, through a questionnaire survey and analysis of video recordings of lessons, presents the results of the influence of a respectful and partnership approach on the overall atmosphere in the classroom. In reference to the theoretical part of the work, it provides examples of transcribed monologues and dialogues containing elements of a partnership and respectful approach.

Based on the triangulation of data, it was found out which elements of respectful and partner communication teachers use in their practice, and it was also proven that the application of these elements positively affects the atmosphere in school classrooms. Finally, the analysis of the questionnaire survey confirmed that teachers consider themselves more respectful and partner than students do. However, the extent of this difference is determined by the quality of self-reflection, which is influenced by the length of practice and the amount of experience of the teacher.

Information from research, empirical data and examples of dialogues from lesson recordings will provide all readers (not only teachers) with a basic background for understanding the essence and importance of a respectful and partnership approach to children and a desire to self-educate in this area.

KEYWORDS

communication skills, respectful communication, partnership approach, immediacy, verbal communication, classroom atmosphere

Obsah

Úvod a cíl práce	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Učitel	10
1.1 Profesní kompetence učitele	11
2 Vztah mezi učitelem a žákem	16
3 Komunikace ve školní třídě	19
3.1 Pedagogická komunikace	20
3.2 Neverbální komunikace.....	21
3.3 Neverbální bezprostřednost	23
3.4 Verbální komunikace.....	29
3.5 Verbální bezprostřednost.....	31
3.6 Respektující komunikace.....	32
3.6.1 Partnerský přístup	33
3.6.2 Mocenský přístup.....	36
3.6.3 Dvojí nastavení mysli.....	39
4 Atmosféra ve třídě	40
4.1 Motivace.....	42
4.2 Zpětná vazba	43
4.3 Kritika	47
PRAKTICKÁ ČÁST.....	49
5 Způsoby zkoumání výukové komunikace.....	49
6 Metodologie výzkumného šetření	50
6.1 Cíle, výzkumné otázky a hypotézy.....	50
6.2 Výběr zkoumaných případů	51
6.3 Metody sběru dat.....	53
6.3.1 Videostudie	53
6.3.2 Dotazník pro žáky	55
6.3.3 Dotazník pro učitele	58
6.4 Smíšený design výzkumu.....	60
6.5 Zajištění kvality výzkumného šetření	61
7 Výsledky výzkumného šetření	62
7.1 Interpretace výsledků dotazníkového šetření mezi žáky	62
7.2 Interpretace výsledků analýzy videostudie	64
7.2.1 Učitelka v Krnově.....	64

7.2.2	Učitel v Praze	74
7.2.3	Plnění cílů a výzkumných otázek	80
7.3	Vliv respektující / partnerské komunikace na atmosféru ve třídě	80
7.4	Interpretace výsledků porovnání odpovědí učitelů a žáků	84
8	Diskuse a závěr	86
	Bibliografie	92

Úvod a cíl práce

Přemýšleli jste někdy, proč je komunikace tolik důležitá pro budování jakéhokoliv vztahu? Člověk je právem označován za sociálního tvora a výměnu informací považuje za nutnou, někdy až nezbytnou potřebu. Při nefunkční komunikaci mezi dvěma lidmi je nemožné spatřit úhel pohledu toho druhého, pocítit jeho zájem či lhostejnost, pochopení, důvěru nebo správně načasovat nabídnutí pomocné ruky. Následkem mohou být mnohé nežádoucí projevy, jako jsou úzkosti, deprese, pocit méněcennosti, nízké sebevědomí, problémové chování a mnohé další.

Má diplomová práce se bude zabývat právě verbální komunikací, a to konkrétně dvou vybraných učitelů na druhém stupni základních škol. Dle mého názoru se na pedagogických univerzitách nedostatečně zdůrazňuje vliv, jaký může mít verbální komunikace na psychiku žáka, jeho motivaci a celkovou atmosféru ve školní třídě. V době koronavirové pandemie, kdy tato práce vznikala, je přitom důležitější než kdy dříve, aby dialogy mezi učiteli a žáky vytvářely pevnější vztahové vazby, projevovaly empatii, respekt a vyvolávaly v žácích pocit sounáležitosti.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se věnuji na základě studia českých a zahraničních zdrojů nejdůležitějším aspektům tvořících verbální komunikaci učitelů, a poukazuji na možné chyby ve volbách slov, kterých se učitelé mohou dopouštět. Zároveň také uvádím možné alternativy, které jsou dle zahraniční a české literatury považovány za vhodné přístupy, nahrazující historicky zakořeněné autoritativní postoje ve vzdělávání, tedy respektující a partnerský způsob komunikace.

Praktická část je potom tvořena případovými studii dvou vybraných učitelů na dvou různých základních školách v České republice, analýzou celkem osmi vyučovacích hodin a dotazníkovým šetřením. Rozborem videí poskytnu příkladové dialogy respektující komunikace a partnerského přístupu, které doplním o grafy vycházející z dotazníkového šetření. Otázky ve dvou různých dotaznících mají za cíl zjistit, jaké komunikační strategie učitelé dle vlastního názoru uplatňují (respektující či mocenské), a zároveň, zda se výpovědi žáků s učitelovými představami shodují.

Cílem této práce je popsat verbální komunikaci dvou vybraných učitelů a její vliv na atmosféru ve třídě, na základě rozboru videí uvést příkladové dialogy demonstrující respektující a partnerský přístup v učitelské praxi a porovnat, do jaké míry se pohledy žáků a učitelů na způsob verbální komunikaci ve třídě shodují.

TEORETICKÁ ČÁST

Cílem teoretické části je na základě zahraniční a české odborné literatury nashromáždit informace týkající se zejména verbální partnerské komunikace, respektujícího přístupu a okrajově také neverbální komunikaci, jelikož s problematikou velmi úzce souvisí. Spolu s bližším představením faktorů ovlivňujících atmosféru ve třídě tato část poskytne dostatečný podklad pro výzkum v praktické části diplomové práce.

1 Učitel

Když výzkumníci NASA hledali ve stovkách profesiogramů podobné povolání, které by se svými nároky na osobnostní rysy blížily špičkovým pilotům, nemohli věřit faktu, že jejich počítače vyhodnotily za nejbližší povolání právě „řemeslo“ učitele. Lze z toho tedy s klidem vyvodit závěr, že výuka ve školách může svou náročností připomínat, ne-li předčít, pilotování vesmírné lodi (Holeček, 2014, s. 9). Po krátké úvaze je nutno dát počítačům výzkumníků NASA zapravdu. Málomnohá povolání vyžaduje tak významnou odolnost vůči stresu, orientaci v oblasti psychologie, sociologie, pedagogiky, didaktiky, komunikace, multitaskingu, kooperace, sebereflexe, lásky k dětem, vřelosti a zároveň určité dominance, adekvátního sebepojetí, emoční inteligence a jistě by bylo možné jmenovat mnohé další.

Čeští sociologové (Machonin, Tuček a kol., 1993) zkatégorizovali jednotlivá povolání na základě jejich náročnosti a umístění učitelé profese se překvapivě shodovalo s výsledky amerických výzkumníků NASA. Všechna možná povolání rozlišili do celkových devíti kategorií od nejméně obtížných profesí po ty nejvíce složité a středoškolští a vysokoškolští učitelé se umístili na osmé příčce spolu s veliteli vojenských jednotek, zubními lékaři, tlumočníky, policejními inspektory – a piloty. Kategorie byla označena jako „*Práce vysoce složitá a kvalifikovaná, mnohostranná a samostatná*“. Jen o jednu pozici níže se nacházeli učitelé základních škol, kteří spolu s vedoucími pracovníky velkých organizací, personalisty, právními poradci aj. tvořili sedmý stupeň žebříčku (Tuček, 1996). Výsledek studie reflektuje namáhavost školní výuky, kterou (Davey, 2013, s. 1) označuje jako soubor složitých a komplexních postupů, které mohou na první pohled klamně působit snadno a jednoduše.

Kdo to ale učitel vůbec je? Odpověď na tuto otázku považuje za velmi důležitou Paul Hirst (2006), dle jehož slov právě různá uchopení učitelské profese reflektuje to, co se následně odehrává v učebnách (Hirst, 2006). Také proto, že si pod náplní práce učitele může každý představit trochu něco jiného, bývá velmi těžké tuto profesi definovat. Různé učitelské role se navíc mohou zdát neslučitelné – např. o přestávkách mezi jednotlivými hodinami učitel rázem ztrácí roli vychovatele a stává se mnohem spíše dozorcem. Obě role bychom přitom charakterizovali zcela odlišně (Holeček, 2001).

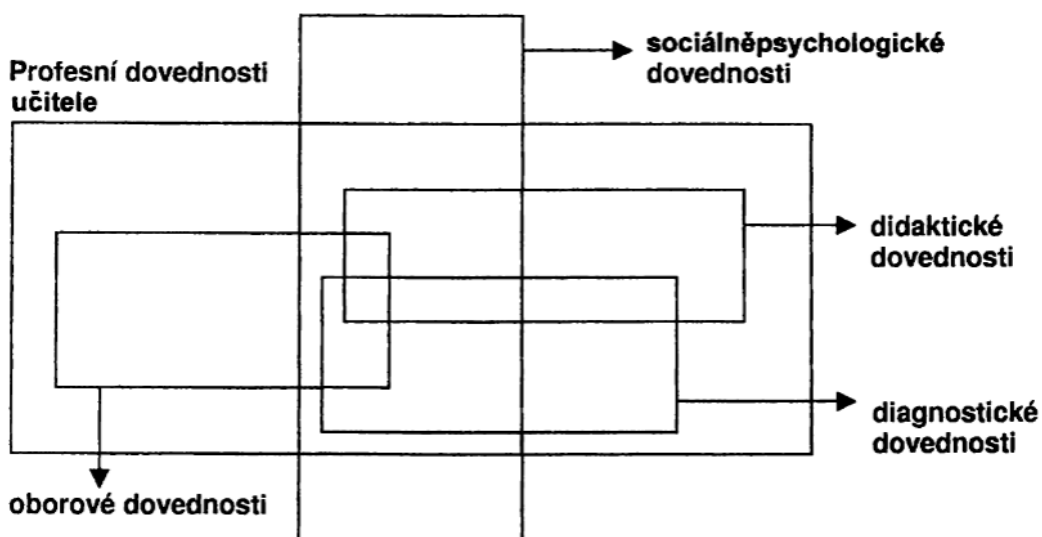
Dle Vašutové (2002) jsou učitelé „*právě takoví, jaké je chce mít společnost, tzn., jakou jim dává důvěru a morální podporu, jaké jim vytváří legislativní a materiální podmínky pro náročnou pedagogickou práci, jak je finančně oceňuje. Učitelé vždy byli a jsou zároveň uznáváni i kritizováni a kontroverzní status profese jen potvrzuje jejich významné místo v životě společnosti*“ (Vašutová, 2002, s. 21). Současně však respektují individualitu každého žáka, jeho autenticitu, umožňují chybovat a z těchto chyb se poučit. Zároveň děti nezbavují jejich vlastního vidění světa (Šťastná, 2010, s. 114-123). Staví se spíše do role instruktora, který, než aby se snažil žáka zavázat k výsledkům, usiluje o jeho zapojení se do procesu získávání znalostí. Nevyučují předmět, aby vychovali malé chodící knihovny. Raději vedou žáky ke kritickému myšlení, aby sami usoudili, co je správné a co špatné či co je pravda a co lež. Vědění je totiž proces, nikoli produkt (Bruner, 1966).

Jak již úvod této práce napovídá, pozdější text se bude převážně věnovat verbální komunikaci učitele, její respektující podobě, partnerskému přístupu a nejdůležitějším aspektům, které tyto styly komunikace tvoří. Pro komplexnost výchovně-vzdělávacího procesu je však potřeba alespoň okrajově zmínit také další činnosti, které učitelé v rámci své profese realizují, a jejichž efektivita na správném mluveném podání přímo závisí.

1.1 Profesní kompetence učitele

Každý z nás disponuje určitými genetickými vlohami, které, pakliže jsou v průběhu života procvičovány, pozvolna přechází do schopností. Ve chvíli, kdy člověk převede své schopnosti do praxe, začínáme hovořit o dovednostech (Geist, 2000).

Kompletní průřez interpersonálních dovedností učitele graficky znázorňuje například Gillernová (2017), která klade důraz na každou ze složek tvořících jeho profesní kompetenci. Přestože bývají nejčastěji vystaveny kritice didaktické a oborové dovednosti, ona sama považuje ty ostatní za stejně tak důležité (Gillernová, 2017, s. 84-85)



Obrázek č. 1: Schéma profesních kompetencí učitele (Gillernová, 2017, s. 85)

Sociálně-psychologické dovednosti

Kombinace sociálních a psychologických dovedností umožňuje učiteli nejen spatřit to, co je očím zřejmé – gesta, chování, studijní předpoklady, vzhled či talent. Umožňují zároveň vnímat i to, co je na první pohled skryto a vyžaduje bližší pozornost. Díky dobré úrovni sociálně-psychologického smýšlení je pro učitele snazší číst mezi řádky a volit funkční individuální přístup ke každému žákovi (Holeček, 2014, s. 39). Langová (1992) doplňuje, že sociálně-psychologicky orientovaný učitel si klade za cíl nejen rozvíjet žákovy vědomosti, ale soustředí se stejnou mírou také na rozvíjení jeho myšlení, motivace a zájmů (Langová, 1992).

Sociální interakce mezi učitelem a jeho žáky vytváří speciální pouto a zároveň velmi komplikovaný vztah. Každý jednotlivec či skupina senzitivně reaguje na každou malou změnu, ke které v rámci třídy dochází a může buďto vyústit v pozitivním slova smyslu (pomáhání si navzájem, dobrá komunikace napříč třídou, „táhnutí za jeden provaz“, atd.) či negativně (separace slabších studentů od zbytku kolektivu, roztříštění kolektivu na základě stupně oblíbenosti jednotlivých žáků, nárůst rivality,

šikana). Pakliže je učitel schopen vývoj situace ve třídě včas zachytit, získává dostatek prostoru pro ovlivnění celkové atmosféry ve třídě. Ve zkratce, čím lépe jsou učitelé schopni aktivně a tvořivě zvládat interpersonální konflikty, tím snáze dokážou vytvářet vhodné podmínky pro vzdělávání (Fontana, 2014).

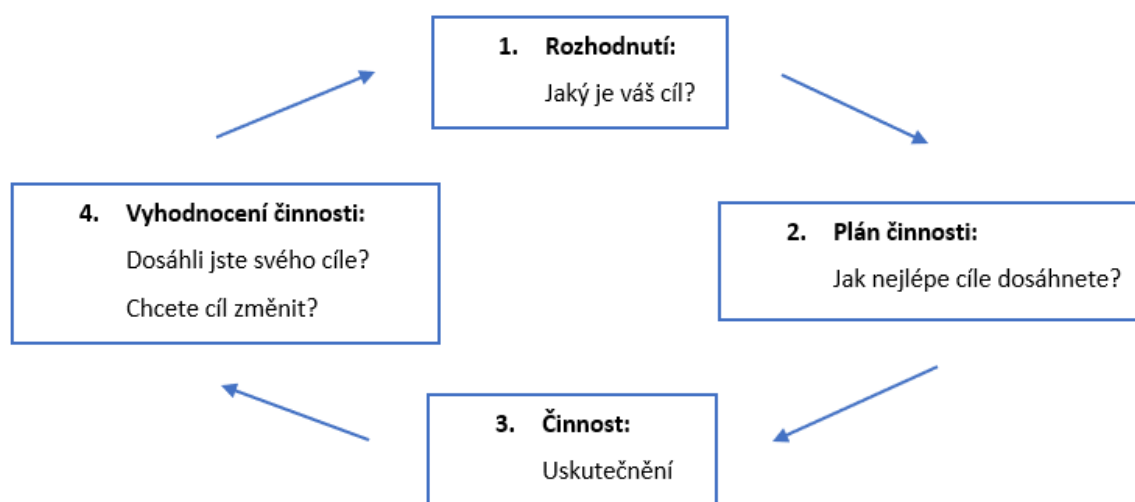
Dle amerického psychologa, Martina Seligmana, stojí trvalá spokojenost na pozitivních emocích, zaujetí, vztazích, smysluplnosti a úspěchu (Seligman, 2011). Edukativní cíle se stávají snáze dosažitelnými, je možné zabránit stagnaci, stimulovat zájem, uvolnit napětí a lze také docílit mnoha prospěšných změn – pakliže učitelé nejsou lhostejní vůči chování žáků a naučí se na vysílané signály správně reagovat. V takovém případě budou moci vytvářet nové strategie k dosažení správných postojů i dostatečné motivaci žáků ke školní práci, dobré všeobecné kázni žáků a eliminaci rušení při vyučování (Gillernová, 2017).

Didaktické dovednosti

Didaktické dovednosti zahrnují „*didaktickou a metodickou připravenost učitele, dovednosti spojené s tím, jak učitel vyučuje a jak překládá obsah vyučování*“ (Gillernová, 2017, s. 84). Dle Holečka (2014) je hlavní úlohou učitele žáky dobře naučit obsah svého předmětu, a to za dodržení doporučené struktury vyučovací hodiny – motivační fáze, expoziční, fixační a diagnostické (Holeček, 2014, s. 31).

Organizace a stanovení cíle

Geoffrey Petty (2004) dodává, že dodržení dané osnovy napomáhá jasné stanovení cíle vyučovací hodiny a následná evaluace, zda byl tento cíl naplněn (Petty, 2004).



Obrázek č. 2: Plánování vyučovací hodiny, převzato z Petty (2004, str, 299)

Stanovení cíle a jeho následné sdílení se zbytkem třídy umožní žákům připravit se na nadcházející program a zajistit lepší spolupráci v průběhu hodiny. Podobná komunikace se žáky předejde mnohým nejasnostem a mohou se tak klidněji soustředit na obsah učiva s pocitem, že je během hodiny nic nepřekvapí (Ur, 2012, s. 23).

Vytyčený cíl může být jednoduše držen v paměti učitele, avšak z praktického hlediska je lepší jej přenést na papír i s postupem, jak daného cíle dosáhnout. Výsledným produktem je takzvaný Plán vyučovací hodiny. Ten se v praxi ukazuje jako extrémně užitečnou pomůckou, sloužící učiteli jako průvodce, přehled použitých materiálů, historický dokument reflektující učitelův záměr a zejména – databázi již splněných cílů, které pro své žáky stanovil (Celce-Murcia, 2001, s. 403).

Organizační schopnosti jsou nedílnou podmínkou pro obstojné zvládnutí pedagogické práce a funkční plány hodiny k jisté systematičnosti bezesporu pomohou. Proč je pro učitele dobré na svém time-managementu pracovat a současně si vést záznam o své práci v jednotlivých hodinách vysvětluje například Maňák (2003). Dle něj se totiž budou jisté činnosti učitele s postupem času prohlubovat, a to díky vlivu moderních technik, které do výuky rychle vstupují. Jedná se například o „*vyšší důraz na plánování a přípravu vyučovacího procesu, analýzu učiva a přípravu učebního materiálu, individuální práci se žáky, diagnostikování žákovských výkonů, poradenských služeb či operaci s technickým zařízením a jeho funkce*“ (Maňák, 2003).

Psychodidaktika

Doposud bylo v rámci této diplomové práce zdůrazněno, že pokud učitel vykazuje dobrou úroveň sociálního cítění, empatie, organizačních schopností a pakliže sdílí cíle vzdělávání se svými recipienty, lze dosáhnout značně lepší atmosféry ve třídě a vyšší percepce žáků. Značnou roli však hraje zároveň i tzv. psychodidaktika, která byla sice poprvé definována již počátkem šedesátých let minulého století, avšak doposud se neobjevuje v aktivní slovní zásobě mnohých pedagogů.

Psychodidaktické schopnosti se totiž uplatňují zejména při „volbě vhodných vyučovacích metod a forem, které respektují psychologické zákonitosti učení a dosaženou úroveň žáka nejen v oblasti poznávání (tj. prekonceptů, úrovně jeho

myšlení, představivosti, tvořivosti, paměti), ale také například aktuálně prožívané emoce či stupně jeho motivace.“ Učitel, který zákony psychodidaktiky zvládne, je schopen žákům zprostředkovat nové učivo srozumitelně, poutavě, probudí v nich motivaci i zájem o danou látku a vede je k samostatnému myšlení. V centru pozornosti najednou nestojí obsah učiva, ale samotní žáci a jejich činnost (Holeček, 2014, s. 32).

Diagnostické dovednosti

Cesta k získávání diagnostických dovedností bývá nanejvýše náročná. Učitel by měl totiž být schopen diagnostikovat nejen žákovy znalosti a dovednosti, ale také jeho pojetí učiva, styl učení, sociální klima školní třídy, vztahy mezi žáky a potenciality každého z nich. Současně by měl učitel zvládat správně hodnotit žákův ústní, písemný, grafický a jiný projev, pracovat s variacemi dostupných diagnostických prostředků a aplikovat různé metody a techniky k odhalení původu nevhodného chování žáků (Švec, 1998, s. 22, 28). Třídy se navíc mnohdy velmi dynamicky vyvíjejí a zítra může být situace jiná, než jaká byla včera. Držet krok se všemi nastalými změnami je pro učitele dalším nelehkým úkolem (Dunn, 1991).

Osvojení si všech výše jmenovaných položek si žádá individuální přístup ke každému žáku, notnou dávku času, energie, plánování, intuice a v ideálním případě také kooperace s rodiči, kolegy v učitelském sboru a samotného žáka. Zároveň je bohužel při nedostatečných zkušenostech snadné špatně odhadnout danou situaci a „sklouznout“ k chybné diagnostice. Učitel může například mylně interpretovat tenkou hranici mezi nudou a frustrací žáků z příliš obtížné úlohy. Bez řádné komunikace nebude možné příčinu správně stanovit a následky se pak mohou projevit na celkové třídní nekázní (Scrivener, 2011, s. 80). Další příklady učitelovy snahy o analýzu, diagnostiku a interpretaci uvádí Thomas Gordon (2015), který varuje také před amatérskou psychoanalýzou, která může být pro žáky „frustrující a děsivá“ (Gordon, 2015, s. 95).

Oborové dovednosti

Oborovou kompetenci nelze chápat pouze jako schopnost transformace poznatků příslušné aprobace do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin. Učitel musí prokazovat také komplexní přehled o vhodných vyučovacích formách, metodách

a obsahu, které odpovídají danému stupni a druhu školy. Důležitá je také orientace v oborech, které s vyučovaným předmětem častokrát i jen zdánlivě souvisí a uvádět tato různá odvětví do logických souvislostí a vytvářet mezioborové vztahy (Vašutová, 2002).

Jak již bylo zmíněno v úvodu do této kapitoly, oborovým a didaktickým dovednostem se zpravidla dostává největšího zájmu – a to jak během přípravy na vyučovací hodinu, tak i při hodnocení samotného učitele. V předchozích odstavcích jsme se však mohli dozvědět, že je pro úspěšnou výchovně-vzdělávací práci s dětmi potřeba mnohem více. Největší nedostatky jsou v praxi spatřovány v sociální oblasti (při rozvíjení sociálního klimatu ve třídě, zvládnutí agresivního chování žáků, šikany mezi žáky, při snaze o ovlivnění vztahů apod.) a v oblasti diagnostické – tedy jak zjistit takovou situaci a jak jí správně porozumět (Gillernová, 2010).

S ohledem na čtenáře této diplomové práce, kteří o učitelské profesi mohou teprve přemýšlet a které bych nerada od učení odradila, chci na závěr celé druhé kapitoly zdůraznit, že „*dobry učitel může být různý učitel.*“ Nároky na „dokonalého“ učitele se liší v rámci různého třídního či školního klimatu, různých vlastností žáků, rodičů a jejich přístupu, na zaměření dané školy a podobně. Ačkoliv současná situace nejčastěji vyžaduje, aby učitel disponoval adekvátní mírou přísnosti a respektu, najdou se i takové školy, kde bude za úspěšného učitele považován takový, jenž umí být tolerantní a přátelský, a zároveň vyniká (a žáky udivuje) svým přehledem v daném oboru (Holeček, 2014, s. 87).

2 Vztah mezi učitelem a žákem

Snad každý začínající učitel vstupuje do edukačního systému plný elánu, nadšení, odhodlání a touhy po předávání svých znalostí a dovedností, které si pracně dlouhá léta během vlastních studií osvojoval. Výuka mladých lidí přeci nabízí pocit štěstí a naplnění, jelikož pomáhat druhým při osvojování nových znalostí a dovedností je bezesporu příjemný zážitek. Takto naladěný učitel-začátečník je však bohužel častokrát vybaven kromě optimismu také silnými růžovými brýlemi, skrze které si přeje vidět stejné odhodlání, nadšení, elán a touhu po vědomostech i ve tvářích svých žáků či studentů. A v tento moment přichází zklamání.

Ze všech stran slýcháváme, že klíčem k úspěchu učitele je, aby ho předmět, který vyučuje, bavil. Následně však mnohdy s překvapením zjistí, že ať je pro svůj obor nadšen sebevíc, s vysněnou reakcí žáků se nesečkává. Naopak bývá zpražen znuděnými výrazy postrádajícími špetku motivace, soustředěnosti, duševní přítomnosti či zájmu. Jakmile tento stav trvá déle a překročí učitelovu pomyslnou mez, kdy je podobné reakce schopen tolerovat, začínají negativní emoce nekontrolovaně převládat nad pozitivními. Z učení se tak může stát až traumatizující zážitek směřující k pocitům beznaděje, zbytečnosti, hněvu a možná i k nevraživosti vůči těm lhostejným a bezohledným malým bytostem (Gordon, 2015, s. 16-17).

Jak ale podobnému konci předejít? Od čeho se odvíjí, zda bude atmosféra v hodině příjemná jak pro učitele, tak pro žáka a zda namísto myšlenek o změně povolání bude učitel prožívat přesně ty pocity, které jsou uvedeny v prvním odstavci této kapitoly? *„To, jaký bude výsledek úsilí druhého něco naučit, závisí bezesporu na více různých faktorech“* (Gordon, 2015). Stejný autor však vychází z teze, že *„jeden faktor má na výsledek vyučování největší vliv – a sice že učení bude tak úspěšné, nakolik se učitel podaří se studenty navázat zcela specifický vztah. Právě kvalita vztahu mezi učitelem a žákem je pro vyučovací proces klíčová“* (Gordon, 2015, s. 16-17).

Vytvoření každého vztahu vyžaduje určitý čas. Na učinění prvního dojmu však máme řádově pouze několik minut či dokonce sekund a už nikdy k němu nedostaneme druhou šanci. Geoffrey Petty tedy apeluje na to, aby si každý učitel dal maximálně záležet, jak se uvede již na první vyučovací hodině v nové třídě. Doporučuje kráčet jistě a vzpřímeně, za soustavného klidného a sebevědomého působení. Vzápětí se názorově rozchází například s Gordonem (2015), Šedovou (2011) či Kopřivou (2006), kdy tvrdí, že před tím, než vztah vznikne, je pro učitele nezbytné dosáhnout mocenské pozice nad žáky. Získávání moci má údajně dvě fáze – nejdříve vládne „formální autoritou“, osvojené pomocí statusu učitele a následně tato moc přechází v „osobní autoritu“. Během této druhé fáze vývoje vztahu žáci vychází vstříc učitelovým požadavkům a snaží se o jeho uznání (Petty, 2004, s. 76-78). Tento mocenský přístup bude podrobněji přiblížen v kapitole 5.1, jejíž funkce však bude spíše ilustrační. Cílem této práce je totiž zdůraznit myšlenky

Kopřivy, Šedřové, Gordona a dalších, kteří naopak vyznávají respektující a partnerský přístup ve výchovně-vzdělávacím procesu a s autoritativními postupy se zcela neztotožňují.

Petty pokračuje s tvrzením, že nabývání osobní autority je zdlouhavý proces, který může trvat týdny až měsíce. K jejímu získání samozřejmě postačí, ovládne-li učitel všechny dovednosti zmíněné ve druhé kapitole, ale přesto Petty poskytuje několik zásad, které k získání respektu dopomohou. Učitel by měl:

- *„Projevit opravdový zájem o práci každého žáka a často chválit. Ocenit hlavně žákovy osobní příspěvky a jeho pokusy se něčemu naučit – bez ohledu na dosavadní výkony či vrozené schopnosti.*
- *Stanovit jasná pravidla, která budou uplatňována spravedlivě a důsledně, aniž by byl vůči některé třídě zaujatější či naopak benevolentnější než vůči ostatním.*
- *Oslovovat žáky jménem.*
- *Projevovat žákům běžnou zdvořilou úctu tím, že jim říká „prosím“ a „děkuji“.*
- *Nikdy nikoho nezesměšňovat ani se nebavit na ničí účet.*
- *Mít k učení a jeho organizaci profesionální přístup, např. chodit dobře upraven(a), pečlivě si plánovat vyučovací hodiny, nepřetahovat je a začínat včas.*
- *Být trpělivý“ (Petty, 2004, s. 79).*

Po určité době, kdy učitel své žáky pozná o něco lépe, měl by:

- *„Projevovat o žáky zájem jako o jednotlivce – usmívat se na ně, hledět jim do očí a mluvit s nimi individuálně. Měl by poznat vlastnosti každého žáka, jeho povahu, zájmy, styl oblékání atd.*
- *Zvolit vyučovací metody, jež žákům dovolí, aby se do hodin aktivně zapojovali, a pokud to lze, ocenit je za to.*
- *Projevit zájem o názory, pocity a potřeby žáků.*
„Co si myslíte o naší nové knihovně?“
„Dělají ti starosti podzimní postupové zkoušky, Honzo?“
„Je vám teď postup jasný, nebo si ho máme probrat ještě jednou?“

- *Osvojit si klidný a sebejistý styl, který není příliš formální. Nebát se zasmát – a to i na svůj účet“ (Petty, 2004, s. 79).*

K první větě Pettyho seznamu mám menší výtku, jelikož jeho poznámka o častém chválení byla poměrně nedávno překonána. Více se o pochvalách rozepisují v kapitole 4.2.

3 Komunikace ve školní třídě

Komunikace je nesmírně obtížná proto, že jsme při ní v jednom okamžiku obklopeni nepřeborným množstvím podnětů. Soustředíme se na to, co je obsahem řečnickova sdělení, jaký použil tón hlasu, proč mluví tak nahlas a mračí se při tom – našťval/a jsem ho něčím? Nervózně přešlapuje, zatíná ruce v pěst, odkašlává si, potí se... (Schulz von Thun, 2005). Recipient se ve všech těchto signálech snaží za každou cenu co nejrychleji zorientovat a zároveň volit vlastní komunikační strategie, kterými bude sám reagovat.

S výše uvedeným se pravděpodobně denně setkává každý z nás. Komunikace ve školní třídě je však specifická tím, že učitel svým projevem ovlivňuje naráz i třicet žáků, kteří jej po celou dobu jeho projevu skenují, hodnotí, často napodobují a co je pro tuto diplomovou práci nejdůležitější – zejména na jeho výstup reagují a svou reakci promítají do vlastního chování. To se pak může projevit buďto chaosem a nekázní, apatičností, znuděností, nespoluprací nebo naopak skvělou třídní atmosférou, zaujetím a zdravou zvědavostí. Albert Mehrabian (1981) by celý tento odstavec shrnul slovy: *„Lidé jdou naproti tomu, co je jim příjemné a sabotují to, co je jim nepříjemné“* (Mehrabian, 1981, s. 22).

Paul Watzlawick (1999) rozlišuje komunikaci na dvě roviny, které se vzájemně simultánně prolínají – obsahová a vztahová. Zatímco obsahová komunikační rovina zahrnuje jakákoliv běžná sdělení a přenos informací, vztahová rovina zahrnuje podobu vztahu mezi jednotlivými komunikujícími (co si sdělující myslí o recipientovi, co o sobě a daném vztahu s druhou osobou prozrazuje apod.). Právě dobrá úroveň vztahové roviny a bezprostřednost učitelů má dle vědecké studie Jonathana J. Veleze značný vliv na motivaci žáků a jejich kladný vztah k učiteli (Velez, 2008).

Dle Mehrabiana (1981) hraje zásadní vliv na bezprostřední komunikaci učitelů (a s tím spojenou motivaci a efektivní učení v hodinách) zejména neverbální

komunikace. Svou myšlenku shrnul v tzv. Implicitní komunikační teorii, která říká, že implicitní komunikace nehledí na gramatická pravidla a mnohem spíše vyjadřuje pocity a postoje nad rámec obsahu sdělení, což odpovídá neverbální komunikaci. Opakem je explicitní komunikace, zahrnující vše vyslovené či zapsané a je tedy ve své podstatě verbální. Ačkoliv teorie Alberta Mehrabiana staví verbální komunikaci až na druhé místo, nic to nemění na tom, že jsou obě složky, jak verbální, tak neverbální, nedílnou podmínkou pro příjemnou atmosféru ve třídě, motivaci k učení a dobrý vztah mezi žákem a vyučujícím (Velez, 2008).

3.1 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je velmi úzce spjatá s didaktickou dovedností, která je blíže popsána v kapitole 2.1.2. Mimo jiné bylo v rámci této kapitoly zmíněno, že didaktické schopnosti určují to, do jaké míry dokáže vyučující přeložit obsah vyučování do srozumitelné podoby svým žákům. Samotná pedagogická komunikace je pak dle Aleny Nelešovské (2005) charakterizována jako *„schopnost optimalizovaného jednání v pedagogické interakci se žákem, a to na základě osvojených vědomostí a dovedností, které se uskutečňují za pomoci konkrétních metod, forem a prostředků pedagogické komunikace. Toto jednání je podmíněno obecnými profesionálními schopnostmi (schopností analýzy situace, autoregulace a komunikace). Dále je podmíněno pedagogickým vzděláním, životní zkušeností a praxí“*.

Zhruba od druhé poloviny 20. století se komunikace stala velkým tématem v rámci sociální psychologie (Jedlička, 2018). Od té doby se tento fenomén promítá i do pedagogiky, která nyní klade důraz zejména na komunikativní pojetí výchovy – ať se jedná o školní prostředí či rodinu. Takovýto styl pedagogiky spatřuje dítě jako samostatného jedince, vůči kterému je projevována úcta a respekt, není na něj shlíženo svrchu, a naopak je prosazován partnerský a rovnocenný vztah mezi ním a dospělým (Vališová, 2011).

Mnohá školská zařízení si kladou za cíl uvedení tak vyrovnaných vztahů mezi učiteli a žáky, jak jen to bude možné, jelikož v tomto principu spatřují mnohé benefity při řešení významného množství konfliktních situací. Současně se pak snaží o potlačení mocenského a manipulativního způsobu jednání vůči žákům – tzv.

asymetrické komplementární komunikaci (Jedlička, 2018). Mocenskému a respektujícímu přístupu budou věnovány samostatné kapitoly o něco později.

3.2 Neverbální komunikace

Jak již bylo zmíněno výše, neverbální komunikace hraje nenahraditelnou a velmi důležitou roli při snaze o zajištění blízkého vztahu učitele s žáky, bezprostředního přístupu a podpory motivace či například osobní autority. Mimoslovní sdělování mají své pevné místo v inter-sociální komunikaci a častokrát vypovídají o současném psychickém stavu jedince mnohem přesněji než užití květnaté slovní zásoby básníka. Holeček řadí srozumitelné neverbální a verbální vyjadřování do tzv. expresivních schopností učitele, kdy dochází k odkrytu nejen probíraného učiva, ale také učitelovy osobnosti (Holeček, 2014, s. 34).

Neverbální neboli mimoslovní komunikací rozumíme takový způsob dorozumívání se, při kterém nejsou použita slova, ale jiné dorozumívací prostředky k vysílání informací. Do osmi základních metod neverbální komunikace patří například: gesta (gestika), různé pohledy (řeč očí), pohyby (kinetika), doteky (haptika), fyzické postoje (konfigurace částí těla), výrazy obličeje (mimika), pohyb vpřed či vzad (proxemika) či úprava zevnějšku (Mareš, 1995). Učitelé, kteří praktiky neverbální komunikace ovládnou a dokáží s ní správně pracovat, mohou významně zmenšit interpersonální vzdálenost a afektivní postoje ve vztahu žák-učitel (Allerano, 2006). Kladné postoje žáka vůči své škole, metodám výuky, k učitelům atd., mají příznivý dopad na proces učení a celkový rozvoj žáka (Průcha, 2013).

Při výměně slov dochází nejen k přesunu informací, ale také nejrůznějších naznačení, jak správně pochopit to, co bylo sděleno. Ne každý z nás je profesionální hráč pokeru. Ať už chceme či nechceme, součástí naší komunikace je také zpráva o tom, v jakém jsme zrovna psychickém rozpoložení či jaký je náš vztah s druhým člověkem, se kterým budeme dialog rozvíjet. Citlivá osoba dokáže pouhým pozorováním určit na první pohled skryté signály, které mluvčí do okolí vysílá. Je v nich schováno mimo jiné to, za koho chce být svým okolím považován (Jedlička, 2018). Také proto by měl být učitel před třídou sám sebou a nepokoušet se hrát na „drsňáka“ či „cool“ učitele, jelikož by se mu to mohlo vymstít formou ztraceného respektu a nedůvěry ze strany žáků.

Učitel by měl mít na paměti, že děti bývají vůči neverbálním sdělením až překvapivě vnímavé. Napomáhá tomu také fakt, že jsou s učiteli v každodenním kontaktu a mají šanci je vidět v průběhu jejich lepších i horších dní. Z nuancí svalového napětí, mimických výrazů, typu pohledu či našpulení rtů jsou schopni snadno vyčíst skutečné pocity, které učitel zrovna prožívá. Když také byla mladým lidem položena otázka týkající se toho, co jim na dospělých nejvíce vadí, odpovídali:

- „Neposlouchají, co jim říkám.“
- „Jsou pokrytečtí.“ (Gordon, 2015, s. 47)

Když se vrátíme k výčtu osmi základních metod neverbální komunikace podle Mareše a Křivohlavého, zjistíme, že pod jednotlivými složkami můžeme nalézt nejrůznější tipy, jak si lze ve třídě sjednat pořádek bez použití slov. Geoffrey Petty například zdůrazňuje, že je pro získání pozornosti a formální autority nezbytné, aby učitel za žádných okolností nedal najevo, že ho neposlušný žák vyvedl z míry. Bez ohledu na charakter chování by měl učitel zachovat vzpřímený postoj s uvolněnými rameny, dívat se žáku zpříma do očí, zadávat úkoly s jistotou a sebevědomým tónem hlasu a vůbec si nepřipouštět, že by žák mohl učitele ignorovat (Petty, 2004, s. 77).

Okřikne-li učitel z několikametrové vzdálenosti žáka, aniž by se mu přitom díval do očí, málokdy takový žák zanechá nevhodné činnosti, kterou právě vykonává a přesune svou pozornost dle přání učitele. Stejně tak nepomůže ani křik, rozzlobení se nebo jinak projevená ztráta nervů. Na druhou stranu se v praxi dobře osvědčuje následování těchto zásad:

- I. Těsná blízkost
- II. Oční kontakt
- III. Položení otázky

Použijeme-li počáteční písmena těchto tří zásad, vznikne nám mnemotechnická pomůcka „TOP“, pomocí které bude mnohem snazší si na principy sjednání pořádku v případě potřeby vzpomenout. Zmenšení vzdálenosti na minimum způsobí narušení žákovy bezpečné zóny a intenzivní oční kontakt zaručeně upoutá jeho pozornost. Následovat může buďto otázka typu „Proč jsi ještě nezačal?“ nebo pobídnutí příkladovou větou „No tak, dej se do toho.“ Otázku je nicméně dobré klást teprve ve chvíli, kdy si to situace skutečně vyžaduje (Petty, 2004, s. 78).

Nezáleží na tom, zda je učitel vysoký nebo svým vzrůstem nesahá problémovým žákům po bradu. V zásadě platí, že pokud si osvojí výše uvedená pravidla mimoslovní komunikace a působí sebejistě, pak svou pozornost u žáků získá. Je však důležité na tuto metodu nespoléhat a mnohem spíše pracovat na dobrém vztahu s žáky a příjemnou třídní atmosféru (Petty, 2004, s. 78). Jak bude řečeno v následující kapitole: „*Žáci mají tendenci kooperovat a vycházet dobře s takovými učiteli, které chovají v úctě, respektu a mají je rádi*“ (Richmond, 2002, s. 65-66).

3.3 Neverbální bezprostřednost

Po celá léta se výzkumníci snaží sestavit přehled všech vlastností, kterými by kvalitní učitelé měli disponovat, a přesto se mnohé publikace svými obsahy neshodují. Mnohé klíčové vlastnosti bývají často vrozené a jsou nedílnou součástí učitelovy osobnosti (Clayson, 2016). Existují však i takové kvality, na kterých lze v rámci sebevzdělávání pracovat a pomocí kurzů a různých modelací rozvíjet. Jednou z tvárných vlastností učitele je bezprostřednost, která má přímý vliv na motivaci, učení, vztah žáků k předmětu, ke škole i k učiteli samotnému (Gorham, 2009). Bezprostřednost byla okrajově zmíněna v kapitole 4.

Na základě práce Alberta Mehrabiana (1967) je bezprostřednost charakterizována jako soubor verbálního a neverbálního chování, které snižuje psychologickou a/nebo fyzickou distanci v mezilidské komunikaci (Mehrabian, 1967). Vztáhneme-li tuto informaci na vzdělávací prostředí, bezprostřednost může být z pohledu žáka vnímána jako prostředek k potlačení pocitu izolace (Thweatt, 1996) a může dokonce vést i k podpoře pozitivního klimatu celé školní třídy (Johnson, 2009). Mottet a Beebe (2002) tvrdí, že žákova percepce bezprostředního chování ze strany učitele aktivuje mnohem spíše příjemnou emoční odezvu, než hluk a vřavu. To v konečném důsledku spěje k lepšímu přístupu žáka k edukačnímu procesu, zlepšení kázně a celkového klimatu ve skupině (Mottet, 2009).

Richmond (2002) shrnuje výhody bezprostřední komunikace v následujících bodech:

- Je možné snáze žáky přesvědčit, aby dělali přesně to, o co je učitel poprosí.

- Bezprostřední učitelé jsou svými žáky považováni za „kompetentní a pečující a vnímavé,“ čímž získávají úctu a respekt.
- Bezprostřední přístup umožňuje učiteli nenásilnou kontrolu nad chováním ve třídě a vyhnoutí se donucovacím prostředkům.
- Bezprostřednost ze značné části určuje míru oblíbenosti a „moci“, kterou učitel má mezi žáky.
- Žáci mají tendenci kooperovat a vycházet dobře s takovými učiteli, které chovají v úctě, respektu a mají je rádi (Richmond, 2002, s. 65-66)

Neverbální bezprostřednost je považována spíše za psychologickou záležitost, jelikož zahrnuje prvky chování jako úsměv, doteky, fyzickou vzdálenost, gesta, postoj těla a způsob očního kontaktu (Gorham, 1988). McCroskey, Mottet and Richmond (2016) ve spojitosti s neverbální bezprostředností ve třídě zdůrazňují zejména hlasovou dynamiku a práci s tónem, tempo řeči, naklánění se směrem k žákovi, čas, který je žáku věnován i mimo vyučovací hodinu, uvolněný postoj, práci s gesty, oční kontakt a již dříve zmíněný a zvláště důležitý – úsměv. Z toho plyne, že všechny aspekty, uvedené v samostatné kapitole 4.2 o neverbální komunikaci, hrají svou roli na neverbální bezprostřední přístup učitele – a tím také na interpersonální blízkost či vzdálenost účastníků výuky a celkovou atmosféru ve třídě (Mottet, 2016).

Volba oděvu

Už moudří Voskovec a Werich ve své písni z roku 1934 zpívají o tom, že šaty dělají člověka. Richmondová jim dává za pravdu a tvrdí, že to, jak je učitel oblečen a do jaké míry je upraven, nevyhnutelně ovlivňuje to, jakým způsobem k němu budou žáci přistupovat. Učitelé, kteří to přeženou s formálností svého oděvu, o sobě nevědomě (nebo možná vědomě) vysílají signál, který jasně říká, že jsou organizovaní, vždy připraveni, vzdělaní a oprávnění ke své profesi. Žádný z těchto dojmů jistě není negativní, nicméně takto formálně oděný učitel na své žáky současně působí odměřeně a nevzbuzuje v žácích dostatek důvěry k tomu, aby s ním otevřeně komunikovali (Richmond, 2002, s. 70).

Učitel, který naopak zvolí neformální, ležérní oblečení (ne však nedbalé a neupravené), působí na své žáky otevřeně, přátelsky a férově. I tato volba oděvu má však svá úskalí, jelikož neformálně oblečený učitel o sobě může nevědomky říkat, že je méně vzdělaný, méně organizovaný a méně oprávněný než jeho formálně oděný kolega. Z toho důvodu je vhodné před novou třídu nastoupit ve formálním oblečení a vystupovat tak až do doby, kdy si učitel získá určitou věrohodnost – tento proces trvá zhruba týden až dva. Následně může přejít do méně formálních šatů na důkaz toho, že je připraven k otevřenému způsobu komunikace a chce zkrátit pomyslnou vzdálenost mezi ním a žáky (Richmond, 2002, s. 70-71).

Pohyby a gesta

Při rozhlédnutí se po třídě, zejména na počátku školního roku, o prázdninách či blížících se prázdninách, je možné ze všech koutů slyšet netrpělivé ťukání prsty o školní lavice, cvakání propisky, klepání nohou a jiné projevy mladých lidí, kteří se nemohou dočkat, až budou moci školní lavice opustit a vydat se domů. Ačkoliv je podobné chování normální, je potřeba sledovat, zda nepřesahuje jistou mez a zda se studenti svými gesty nesnaží dát najevo, že je učitelův výklad nudný a struktura hodiny nezajímavá (Richmond, 2002, s. 71).

Nejen žáci však dávají svůj neklid najevo různými pohyby a gesty, ale jsou to i učitelé, kteří svou nervozitu a znepokojení nevědomky prozrazují podobnými způsoby – např. popotahování oděvu, natáčení vlasů, kousání nehtů, třes rukou či kousání rtů. Jak již bylo zmíněno v úvodu k neverbální komunikaci, žáci jsou vůči těmto signálům velmi citliví a snadno by si mohli vytvořit představu o nízkém sebevědomí a slabé povaze takového učitele. Podobná reputace se, jak známo, jen obtížně napravuje (Mottet, 2016).

Gesta a pohyby se však dají velmi efektivně využít k zajištění pozornosti a vytvoření dynamického spádu vyučovacích hodin. Svou gestikulací mohou učitelé studentům najevo vstřícnost, angažovanost, vnímavost a bezprostřednost, což významně napomůže budovat dobrý vztah mezi vyučujícím a žáky. Pakliže učitel působí strnule, vyvolává ve svých posluchačích dojem otažitosti, nedůvěry, a dokonce je pro nezajímavost projevu může i nudit. Na závěr této podkapitoly je však nutné dodat, že je při zavádění gest potřebná kontrola, zda jsou posunky

chápany stejně vyučujícím i posluchači, aby nedošlo k nedorozuměním (Mareš, 1995).

Výrazy obličeje

Každý z nás během svých studijních let zažil alespoň jeden předmět, ve kterém se snad vůbec nic nenaučil, ale hezky si během něj odpočinul, najedl se, naučil na jinou hodinu, tajně přečetl pod lavicí knížku či zjistil, co je nového na sociálních sítích. Co však tyto předměty většinou pojí a jak se podobnému přístupu žáků vyhnout?

Nejčastěji je na vině fakt, že vyučujícího aktuálně probíraná látka (v horším případě jeho povolání celkově) ani trochu nebaví a dává to svým posluchačům zřetelně najevo. Znuděný a prázdný výraz obličeje doprovázený monotónním výkladem zapříčiňuje apatičnost, nekázeň a ztrátu žakovy pozornosti. Podobný projev signalizuje nejen lhostejnost vůči danému předmětu, ale současně také nezáměr o žáky samotné (Mareš, 1995).

Úsměvy a povzbuzující přikyvování jako reakce na odpovědi žáků naopak působí motivačně a přispívají k pozitivnímu vztahu mezi žáky a vyučujícím. Převažuje-li negativní výraz v obličeji, podmračení a nesouhlasné pohyby hlavou, žáci brzy ztratí zájem o komunikaci s učitelem a raději svou odpověď, domněnku či otázku „polknou“ a nevysloví (Richmond, 2002, s. 72).

Oční kontakt

Míru důležitosti očního kontaktu připomíná například rozšířené přísloví „Oči jsou bránou do duše“ nebo jiné japonské rčení „Oči jsou stejně výmluvné jako jazyk“ (Akechi, 2013, s. 1). Některé výzkumy podtrhují význam očního kontaktu tvrzením, že v lidském mozku existují speciální místa (amygdala a sulcus temporalis superior (STS)), která zpracovávají informace o různých druzích očního kontaktu a vyvolávají následné somatické reakce (Nummenmaa, 2009). Dokonce i novorozené děti, které mají sotva pár dní, jsou schopny vyhledat oči, které na ně shlíží a zadívat se do nich. Dle toho lze soudit, že jako lidé máme vrozenou citlivost na vnímání pohledu druhých (Farroni, 2002), a proto nesmíme oční kontakt podceňovat ani v prostředí školní třídy.

Učitelé vyhledávající oční spojení se svými žáky působí zainteresovaněji, vřeleji, sympatičtěji, důvěryhodněji a bezprostředněji než ti, kteří udržují nízký či žádný oční kontakt (Richmond, 2002, s. 73). To opět napomáhá k vytváření dobrého vztahu ve třídě a přispívá k lepší percepci a kooperaci žáků. Současně slouží jako účinnou metodou pro získávání pozornosti v případě, kdy se některý z žáků rozhodne věnovat nežádoucím podnětům. Už v kapitole 4.2 o neverbální komunikaci jsem zmínila zásadu „TOP“, která v podobných situacích dokáže skvěle posloužit. Pro připomenutí se jedná o Těsnou blízkost, Oční kontakt a Položení otázky. Udržování očního kontaktu je tedy současně klíčovým prostředkem, jak dát najevo svou přítomnost, autoritu a postavení.

Dotek

Dotek je považován za efektivní prostředek pro vyjádření emocí, aniž by bylo nutné užití slov či výrazu obličeje (Knapp, 1997). Nedávná studie z roku 2006 zjišťovala, do jaké míry jsou dva cizinci, kteří se vzájemně nemohou vidět ale pouze cítit, schopni správně určit emoci zprostředkovanou dotekem neznámého člověka. Oba lidé od sebe byli odděleni přepážkou s malým otvorem, skrze který na sebe vzájemně dosáhli. Od výzkumníků měli za úkol vyslat pomocí doteku na předloktí 12 různých emocí, zatímco druhá osoba za přepážkou měla emoci skrytou za dotekem správně pojmenovat.

Výsledky ukázaly, že účastníci úspěšně rozpoznali lásku, vděčnost, soucit, znechucení, strach a zlost. Například strach byl asociován s chvěním, znechucení s nepříjemným tlakem a hněv s údery a mačkáním (Hertenstein, 2006). Je jasné, že by učitel neměl na žáka komunikovat zlost či znechucení prostřednictvím doteku. Jemné stisknutí ramena či pohlazení namísto slovní pochvaly však opět přispěje k vytvoření přívětivého vztahu mezi učitelem a žákem (Richmond, 2002, s. 74).

Pohyb v prostoru

Práce se změnou vzdálenosti mezi učitelem a žákem (jinými slovy „proxemika“) je v odborné literatuře považována za efektivní způsob, jak zajistit lepší spolupráci žáků při práci na zadaných úlohách, ovlivnit hladký přechod mezi jednotlivými úkoly a významně snížit nekázeň v hodinách. Pohyb po třídě učiteli umožňuje nejen větší přehled o dění, ale také vybízí žáky k většímu zapojení se do probíhajících aktivit. Z cirkulace po třídě však plyne celá řada dalších benefitů. Procházením mezi

jednotlivými lavicemi se učitel dostává do větší interakce s žáky, je schopen vidět, zda všichni správně pochopili zadání, zda někdo nepotřebuje pomoci a současně je schopen dříve zachytit nepatřičná chování, popřípadě jim dokonce včas předejít. V neposlední řadě učitel nabývá dojmu, že „ví, co dělá“ (McIntosh, 2004, s. 37).

Učitel, který na svou třídu shlíží převážně zpoza katedry, je svými žáky vnímán jako odtažitý, nepřátelský a rozhodně ne bezprostřední. Žáci si o takovém učiteli budou myslet, že se o ně nezajímá a jsou mu lhostejní. Takový přístup rozhodně nenapomáhá vytváření dobrého vztahu a s velkou pravděpodobností vyústí v nekázeň ve třídě a horší studijní výsledky (Richmond, 2002).

Proxemika je dle zahraniční literatury také součástí tzv. „Three Ps,“ tedy „Praise, Proximity, and Precorrection“ (Lampi, 2005). Kromě volby a změny vzdálenosti od žáků je v rámci navazování bezprostředního vztahu zdůrazňována také adekvátní práce s chválou (praise) a tzv. „precorrection“. Zatímco „correction“, tedy oprava, korekce, přichází až poté, co se žák zachová nevhodně, „precorrection“ je aplikováno krátce před tím, než se problémové chování odehraje. Aby totiž došlo k podpoře kázně a dobré morálky, je potřeba trénovat právě dobré chování a nikoliv dopouštět, aby se žáci zachovali opakovaně nevhodně. Tím dojde k předejití nejrůznějších napomenutí, a naopak je vytvořen prostor pro častější pochvaly (Colvin, 1993). Problematice správného chválení ve výuce se budu blíže věnovat později, v kapitole 4.2 o zpětné vazbě.

Práce s hlasem

Hlas je učitelův stěžejní pracovní nástroj a byla by velká škoda nevyužít jeho plného potenciálu. Změna síly hlasu, jeho výšky či barvy, užívání živé a obrazné řeči, hra s tempem... To vše může sloužit jako silná zbraň v boji proti spícím a otráveným obličejům, které jsou pro mnohé učitele živou noční můrou. Holeček možná i z toho důvodu připomíná, že se učitelé měli o svůj hlas patřičně starat a za každých okolností předcházet možným poškozením hlasivek (Holeček, 2014).

Výsledky několika studií však bohužel prokázaly, že za nejvíce znepokojující nedostatek v neverbální komunikaci učitelů je z pohledu studentů považován monotónní a „prázdný“ hlas. Při nevýrazném hlasovém projevu posluchači o svém vyučujícím často nabývají dojem, že je nedostatečně sebevědomý, nudný a je v daný čas na daném místě nerad. Studenti mají následně tendenci tento postoj

zrcadlit a sami ztrácí zájem o daný předmět a daného učitele. Respondenti těchto studií se rovněž shodli na faktu, že si z lekcí vedených učitelem s monotónním hlasem odnášeli mnohem méně znalostí a jejich motivace k aktivitě na hodině byla téměř mizivá (Richmond, 2002, s. 73). Jak totiž říká Allen a spol., žákův přístup ke škole a motivace k učení jsou přímo ovlivněny tím, jaký postoj k učiteli zaujímá a jak se učitel skutečně chová (Allen, 2006, s. 21-31).

Studenti se vesměs shodli také na tom, že je temperamentní, živý a v ideálním případě veselý slovní projev vybízí k udržení pozornosti, participaci na hodině, a co víc – přispívá k budování lepšího vztahu mezi učitelem a žákem. Dle Richmondové by se měla v každé třídě u vstupu nacházet cedulka, která by žáky i učitele vybízela ke smíchu. Nikde a nikdy totiž nebylo řečeno, že výuka musí být nudná a vždy vážná. Smích umožňuje přetrhat napětí a uvolňuje endorfiny, z čehož plynou mnohé benefity. Před více než 60 lety proběhla studie, která přišla s výsledky, že učitelé, kteří se ve svých hodinách smáli a umožňovali smích ve svých hodinách, dosahovali lepších studijních i sociálních výsledků než ti, kteří prosazovali opak. Mnohé se od doby této studie změnilo, ale jasné, že role smíchu v hodinách a jeho vliv na bezprostřednost zůstává stále stejná (Richmond, 2002, s. 74).

Na závěr kapitoly o neverbální bezprostřednosti bych chtěla shrnout, že přímý oční kontakt, změna hlasové dynamiky, práce s gesty, důraz na pozitivní výraz obličeje (jako je úsměv) a zaujímání různých pozic v prostorách učebny a správná kombinace těchto faktorů vyúsťuje v příjemné, klidné a přátelské prostředí, které je charakteristické pro bezprostřední výuku (McCroskey, 1992). Proto považuji za důležité, aby jak začínající, tak pokročilí učitelé nepodceňovali problematiku neverbální bezprostřednosti a věnovali jí zvláštní pozornost. Jsem si jistá, že po aplikaci výše uvedených doporučení spatří ve svém vztahu s žáky rozdíly, které, jak doufám, významně ovlivní jejich vlastní radost z výkonu povolání, pro které se rozhodli.

3.4 Verbální komunikace

Řeč má jakožto základní komunikační prostředek zcela zásadní funkci v pedagogickém působení a umožňuje nejen „*předávat žákům poznatky, ale působí*

také výchovně a formuje osobnost žáka“ (Nelešovská, 2005, s. 94). Pakliže je řeč zprostředkována pomocí slov, hovoříme o verbální komunikaci a dle Průchy se jedná o „*největší facilitátor, který vedle textu učebnice a jiných didaktických textů podporuje učení žáků ve školním prostředí“* (Průcha, 2013, s. 190).

Ačkoliv po přečtení předchozí kapitoly již víme, že je člověk schopen se vyjádřit mnohdy lépe bez pomoci slov než s jejich užitím, Knapp (1972) uvádí několik příkladů, kdy spolu verbální a neverbální komunikace pevně souvisí a neverbální chování hraje spíše jen podpůrnou roli.

1. Opakování – neverbální chování pouze opakuje to, co již bylo řečeno ústně. Např. „Jdi ven“ je doplněno ukázáním na dveře.
2. Protiřečení – neverbální chování je v rozporu s tím, co bylo řečeno. Např. Žák učiteli sdělí, že nemá trému, a přitom se celý třese a dívá se na zem.
3. Náhrada – neverbální chování může být nahrazeno slovy. Např. Dlouhé pohledy milenců mohou být nahrazeny slovy: „Miluji Tě“.
4. Doplnění – neverbální chování může upravit a rozvést verbální projev. Např. Student projevuje známky nervozity v průběhu psaní testu a jakmile test dokončí, znatelně se uvolní.
5. Zdůraznění – Neverbální projev podpoří a zdůrazní slovní komunikaci. Např. Mluvčí svá slova umocňuje gestikulací a pohyby hlavou.
6. Regulace – Neverbální chování reguluje průběh verbální konverzace. Např. Přikyvování hlavou a udržování očního kontaktu může prozrazovat, kdo je v místnosti duchem přítomen a kdo ne (Knapp, 1997).

Verbální komunikace je tak stará jako lidstvo samo a jednotlivá slova v sobě nesou moc, historii a tradice. Význam slov se navíc s časem a v různých kulturách mění. A proto v současné době, kdy se mezi českými žáky objevuje stále více cizinců, je pro učitele o to důležitější, aby možnou změnu významu slov v jednotlivých kulturách a jazycích brali na vědomí (Johnson, 1999). Pro správné fungování slovního projevu je totiž nezbytný „*vysoký stupeň porozumění dané situaci, a to všemi účastníky komunikace“* (Skalková, 2007, s. 172).

Slovní projev zahrnuje jak mluvenou, tak písemnou podobu, přičemž vyřčená slova působí zpravidla autentičtěji, emočněji a jsou méně strojená. Učitel by se měl pro větší srozumitelnost vyhnout dlouhým a složitým větným souvětím, ve kterých by se posluchači mohli ztrácet. Dále by měl dbát na spisovný jazyk a užívat bohatou slovní zásobu. Zároveň je však potřeba vyhýbat se takovým výrazům, které by mohly být vzhledem ke kognitivní zralosti žáků neadekvátní. Neméně důležitým požadavkem na kvalitní ústní projev je *„správná a výrazná výslovnost bez logopedických vad, správná artikulace – zejména samohlásek.“* (Holeček, 2014, s. 55)

Mezi hlavní funkce verbálního vyjadřování učitele patří zejména:

1. *„zprostředkování učiva,*
2. *doplnění učebnice a upozornění na zastaralé informace, které se v ní mnohdy vyskytují,*
3. *průběžné kontrolování, zda žáci probírané látce rozumí“* (Nelešovská, 2005, s. 42)

Thomas Gordon, manželé Kopřivovi, Faberová, Mazlishová a mnozí další autoři však tyto tři funkce rozšířili mnohem dál a poukázali na to, jakou moc učitelé (a samozřejmě také rodiče) ve svých slovech vůči dětem skrývají. Rozhodli se věnovat pozornost tomu, jakou cestou lze zachovat úctu a lidskost jak učitelů, tak i žáků. Jejich myšlenky se budou pozvolna prolínat pozdějšími kapitolami.

3.5 Verbální bezprostřednost

Neverbální bezprostřednost (viz kapitola 4.3) byla charakterizována jako soubor chování, který zmenšuje fyzickou a psychologickou vzdálenost mezi dvěma osobami (Mehrabian, 1967) a patří do něj například: oční kontakt, uvolněný postoj, procházení uličkami ve třídě, patřičné doteky, naklánění se k žákům, úsměv, užití pozitivních gest, práce s výškou, silou a tónem hlasu, nebo i volba oděvu. Verbální bezprostřednost jde spolu s neverbální bezprostředností ruku v ruce a společně přispívají k pozitivní atmosféře ve třídě, motivaci a afektivnímu a kognitivnímu učení (Gorham, 1988). Co se ale verbální bezprostředností myslí? Jedná se například o vyjádření ve vztahu k vlastnictví – záměna z „moje“ na „naše“ (např. naše třída), ve vztahu k začlenění – výměna „já“ za „my“, nebo ve vztahu k pravděpodobnosti / definitivnosti – výměna např. „bude“ za „mohlo by být“ (Rubin, 2010).

Před zahájením rozsáhlých studií se očekávalo, že bude komunikační bezprostřednost učitelů působit na všechny žáky a studenty vesměs stejně. Ann Frymierová (1993) však přišla na to, že studenti reagují na bezprostředního učitele odlišně v závislosti na tom, jak vysoká či nízká je jejich obava z komunikace. Ukázalo se, že bezprostřední přístup učitele nejvíce ocenili ti studenti, ve kterých nutnost komunikace budí střední až vysokou úroveň nervozity a úzkosti. Naproti tomu studenti, kterým jednání s druhými lidmi nepůsobí žádný problém (ba naopak), nemají z bezprostředního přístupu učitele takový užitek (Frymier, 1993).

V kontextu současné doby, kdy se celý svět potýká s pandemií koronaviru COVID-19 a veškerá výuka na základních, středních i vysokých školách byla převedena do online prostředí, nabývá verbální komunikace a verbální bezprostřednost na významu. Souvisí s tím zejména fakt, že velká část výměny informací mezi učiteli a žáky je nyní zprostředkovávána prostřednictvím emailů a dalších textových zpráv. Dle Holmbergovy teorie o řízené didaktické komunikaci je v rámci distanční výuky nanejvýše důležité, aby dialog mezi učiteli a žáky vytvářel pevnější pouta, projevoval respekt, empatii a vyvolával v žácích pocit, že jsou součástí třídní komunity. Pouze v tomto případě se žáci budou moci skutečně učit (Holmberg, 1986).

3.6 Respektující komunikace

Přirozeným instinktem učitele by, stejně jako u rodičů, mělo být, aby chtěl pro děti to nejlepší. Každá úloha, kterou zadá, každá zpětná vazba, kterou poskytne, každá promluva do duše, kterou iniciuje, by měla být čistého charakteru s cílem pomoci žákovi k vedení lepšího života. Z širokého výčtu schopností, dovedností a kompetencí, které byly vyjmenovány výše, je nyní jasné, že v rukou učitele neleží pouhé zprostředkování nového učiva z oblasti, která je jeho aprobací. V jeho možnostech je zároveň ovlivnění toho, zda se z dítěte stane šťastný, úspěšný a kreativní člověk se schopností poradit si také v nekomfortních a těžkých situacích. Zda z něj bude spolehlivý přítel, podporující partner či oblíbený kolega s týmovým duchem a s dobrým smyslem pro humor.

Ačkoliv by se mohlo zdát, že pro volbu vhodných výchovných metod a strategií postačí mít na paměti dobro dětí a za každou cenu to s nimi myslet dobře, dle P. Kopřivy (2006) tomu tak není. Za podobným přístupem se totiž může skrývat snaha o trestání, ponižování, zastrasování, moralizování, úplatkářství a další.

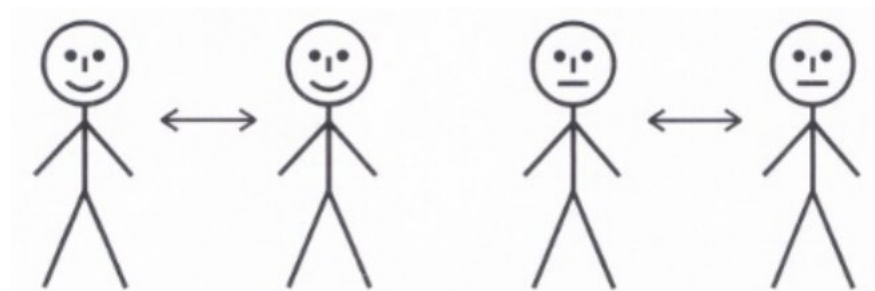
Žádná z těchto metod však zdaleka nejde ruku v ruce s respektem k druhému člověku a lidskou důstojností. Proto je kromě lásky považován za „nezbytnou podmínku úspěšné výchovy právě respekt k dětem“ (Kopřiva, 2006, s. 5).

Tento Kopřivův slogan podporuje svými slovy také Holeček (2014), který říká, že za úspěšného učitele můžeme považovat toho, na koho si žáci po letech vzpomenu „jako na odborníka, který je něčemu naučil, a zároveň jako na člověka, který je k něčemu vychoval“ (Holeček, 2014, s. 87). Stejně, jako se v praxi osvědčuje zážitková pedagogika, je také potřeba, aby děti zažily respektující přístup na „vlastní kůži“ – nikoliv jen z vyprávění. Aplikací této techniky komunikace s žákem totiž lze dosáhnout vytvoření „morálky opřené o zvnitřněné hodnoty, podle nichž budou děti zvažovat své chování i tehdy, když na blízku nebude žádná kontrola“ (Kopřiva, 2006, s. 5). Faberová a Mazlishová (2012) navíc dodávají, že pokud se rodičům nebo učitelům podaří respektovat pocity dětí, ty pak budou na oplátku snáze akceptovat hranice, které jim byly ze strany dospělých vytyčeny (Faber, 2012).

3.6.1 Partnerský přístup

Asi každý z nás v průběhu dětství, studijního období či jako zaměstnanec zažil pocit strachu, méněcennosti a bolesti pramenícího z nerovného vztahu založeném na dominanci a podřazenosti, nátlaku a přizpůsobení se, manipulaci nebo citovém vydírání. Mnozí si jistě vybaví nedostatek příležitosti pro vyjádření vlastních pocitů, potřeb a snahu o získání pozornosti, když ji nejvíce potřeboval. Retrospektivně by jistě bylo možné nalézt nespočet chudáků, kteří důsledkem podobných vztahů přišli o sebevědomí, životní potenciál, motivaci a sny.

Kopřiva partnerský vztah mezi učitelem a žákem zobrazuje pomocí jednoduchého schématu. Podle něj možná nelze vždy zachovat úsměv, ale za každé situace je možné s žákem jednat s úctou a respektem:



Obrázek č. 3: Znázornění rovného vztahu mezi dospělým a dítětem, převzato z Kopřiva (2006, s. 13)

Eislerová (2002) tvrdí, že pokud budou žáci vyučováni a vychováni v rámci pravidel partnerského přístupu, který jim umožní vést „*nestranný, nenásilný, genderově spravedlivý, starostlivý a kreativní život, kde tento druh vztahu uplatní ve všech sférách života*“ (Eisler, 2002). A co víc, stejný způsob výchovy přenesou i na následující generaci.

S tímto tvrzením se ztotožňuje také Kopřiva, který je přesvědčen, že „*partnerský přístup dospělých k dětem je nejen nemožný, ale i nutný pro to, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé, schopni řešit problémy současného světa*“ (Kopřiva, 2006, s. 9). Už dávno se nenacházíme v dobách absolutistických monarchií, říší a feudálních zřízeních, které vedly neustálé války a kde byl autoritativní přístup vhodný, možná dokonce nutný (Eisler, 2002). Není náhodou, že největší tyrani 20. století – Adolf Hitler a Josif Stalin ve svém dětství čelili tvrdé výchově ze strany svých patriarchálních otců, praktikujících hrubé fyzické tresty, ponižování a minimální projevy citů a empatie (Kopřiva, 2006, s. 257). Dle švýcarské psychoanalytičky Alice Millerové (2001) se ti, kterýmž se dostalo „*kruté a ponižující výchovy, naučí krutost obdivovat*“ (Alice Millerová (2001) in Kopřiva (2006), s. 257).

Zajímavým zjištěním je, že důvodem masového počtu příznivců fašismu a nacismu je právě rozšířená striktní autoritativní výchova v Německu, panující v rodinách i ve školách (Kopřiva, 2006, s. 257). Výchovou dané zvyky a návyky jsou hluboce vtištěny do lidského smýšlení a chování a není vůbec snadné se jich zbavit. Proto se mnohé z nich přenášely z generace na generaci a jejich odkaz můžeme vidět i dnes. Jako příklad můžeme na jedné straně uvést přemíru strukturovaných didaktických testů nutících žáky k neustálé kompetici s druhými, a na druhé straně nedostatek skupinových projektů (Eisler, 2002), které by děti vedly ke spolupráci, empatii, naslouchání a respektu jednoho k druhému.

Právě empatie a aktivní naslouchání jsou brány jako jedny z nejdůležitějších faktorů pro úspěšnou partnerskou komunikaci. Oba tvoří základní kameny pro stavbu pevného mezilidského vztahu, založeného na efektivní a příjemné komunikaci.

Empatie

Empatie může být charakterizována jako „*schopnost jednoho člověka vcítit se do pocitů a chování druhého*“ (Kopřiva, 2006, s. 99). Jinými slovy: *vžít se do jeho kůže*.

Ve světě vzdělávání je v empatii spatřován signifikantní význam, a to zejména kvůli jejímu pozitivnímu vlivu na:

7. Prosociální a morální chování
8. Agresi
9. Potlačování rasismu, předpojatosti vůči etnickým minoritám a homosexuálům
10. Studijní výsledky a emoční inteligenci
11. Soucit a starostlivost (Decety, 2009, s. 86-90)

Zatímco se schopností empatie sice přicházíme na svět, správné empatické reakce přichází až s věkem a zkušenostmi. Svou roli hrají současně kognitivní a afektivní faktory, spolu s kontextem dané situace. Empatický přístup učitele má za následek nejen to, že k němu žák získává větší důvěru a sympatie, ale současně si tvoří pozitivní vztah ke škole, k sobě samému a nabývá dojmu, že na své problémy není sám (Decety, 2009, s. 85).

Kopřiva však zdůrazňuje, že *„problém nespatřuje v neschopnosti vcítit se do druhého člověka, ale v naučených způsobech, jakými v té chvíli reagujeme“* (Kopřiva, 2006, s. 99). Vraťme se zpět do našeho dětství a vzpomeňme si na jeden z tisícovky případů, kdy jsme upadli a odřeli si koleno. Rodič ono neštěstí zaregistroval, přistoupil k nám a s výrazem plným empatie si ránu prohlédl. Kolik z Vás však, stejně jako já, slyšel stokrát větu: „neboj, než se vdáš / oženíš, tak se to zahojí“. Tato odpověď přitom dle Kopřivy nemá s empatií nic společného a podobným zlehčováním dojde ke zmatení dítěte, jelikož empatický výraz dospělého vůbec neodpovídá slovům, která pronáší. Empatickou odpovědí by v tomto případě bylo: „No teda, to muselo bolet“ (Kopřiva, 2006, s. 99). I zde tedy hraje zásadní roli výchova a je zapotřebí notné dávky sebereflexe a uvědomění se, aby mohly být špatné návyky překonány.

Aktivní naslouchání

Aktivní naslouchání jde s empatií ruku v ruce a je důležitým prostředkem, jak dát druhému najevo, že vám na něm záleží. Ačkoliv je naslouchání označováno za pasivní přístup, mnohé výzkumy dokázaly, že lidé, kterým je pečlivě nasloucháno, dosahují větší emoční inteligence, jsou více otevřeni myšlenkám druhých, lépe

pracují s vlastními zkušenostmi a pocity, jsou méně autoritativní a více demokratičtí (Rogers, 1987).

Neméně důležitý je současně benefit pro samotného posluchače. Nejenže je mu umožněno získat velké množství informací, ale současně svým přístupem buduje hlubší a kladný vztah s vypravěčem (v našem případě s žákem) a má tendenci přistupovat k jeho chování a problémům objektivně a bez předpojatosti (Rogers, 1987).

Aktivním nasloucháním dává učitel žákovi najevo, že mu není lhostejný a že jsou pro něj žákovy city a postoje důležité. Ačkoliv s jeho názory vždy nesouhlasí, přistupuje k nim s respektem. Nesnaží se žáka za každou cenu změnit, ani jej soudit, pouze chce jeho myšlenkám porozumět a dát najevo, že mu žák může kdykoliv svěřit (Rogers, 1987). Užíváním aktivního naslouchání ve vzdělávání je možné od žáků získat důležité informace, se kterými učitel může následně pracovat a přispět tak k vyřešení potíží, které žáka trápí (Lasky 200 v Mc Naughton, str 224). Skládá se zejména z:

12. Kladení otevřených otázek
13. Parafrázování
14. Opakování přijatých sdělení
15. Ověřování správnosti porozumění (Faber, 2012)

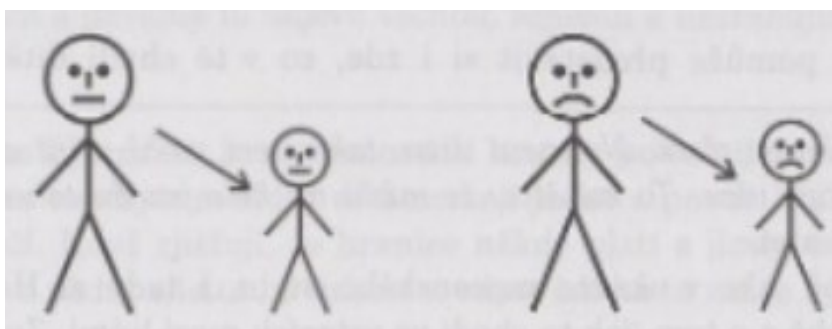
Spolu s dalšími efektivními způsoby komunikace lze aktivní naslouchání označit jako prostředek k nabytí důvěry mezi dospělým a žákem, vzájemného respektu a pochopení (Lasky, 2000). Musí však být autentické a myšleno vážně. Jakmile žák usoudí, že se jedná o pouze předstíraný zájem, bude učitelovo chování považovat za „pokrytectví, manipulaci“ (Gordon, 2015, s. 100) a mohl tím v daného učitele zcela ztratit důvěru.

3.6.2 Mocenský přístup

Moc je fenomén, který nelze vztahovat na jednotlivce a existuje pouze v případě, kdy se jedinec (v našem případě učitel) chová nadřazeně a autoritativně vůči žákům, kteří jej současně jako autoritu považují (Šedřová, 2011).

Dle Döringovy typologie osobnosti učitele je mocenský přístup charakterizován jako kritický a povyšenecký způsob jednání s žáky, kdy dochází k primárnímu

prosazování názorů, hodnot a osobnosti učitele, bez výrazného ohledu na emoce žáků a vztah s nimi. Takový učitel vyznává kontrolu, tresty, vyhrožování a preferuje, když z něj mají žáci strach (Linhartová, 2008, s. 161). Kopřiva dodává, že podstatou autoritativního přístupu je navíc „nerovnost, vztah nadřazenosti a podřazenosti, používání mocenských prostředků – fyzické převahy, existenční závislosti dítěte, komunikace, která dává najevo jeho nekompetentnost a malou hodnotu, ponechávání rozhodování v pravomoci dospělého, podceňování názorů dítěte a do určité míry i nezáměr o jeho prožívání“ (Kopřiva, 2006, s. 11). Takto nerovný vztah Kopřiva znázorňuje jednoduchým schématem:



Obrázek č. 4: Znázornění nadřazenosti a podřazenosti, převzato z Kopřiva (2006, s. 11)

Mezinárodní výzkumy v dřívějších letech prokázaly, že děti na českých školách, a to převážně na prvním stupni základních škol, samy upřednostňovaly spíše autoritativního učitele, vyžadujícího disciplínu a poslušnost (Langová, 1992). V posledních letech, také ve spojitosti s markantním prosazováním práv dítěte, se však od mocenského / autoritativního přístupu upouští. Ačkoliv je stále potřeba „zdravá“ dominance učitele, aktuální nároky jsou zřetelně kladeny na jeho schopnost „vytvářet přátelskou atmosféru, v níž žáci se zájmem spolupracují, bez obav sdělují své názory, nápady, ale i prožívané pocity či kritické připomínky“ (Holeček, 2014, s. 64).

Leary a MacDonald upozorňují na studie, které prokazují, že učitel, disponující tolerantním, pečovatelským a vnímavým přístupem, má mnohem větší šanci vychovat žáka s vyšším a zdravým sebevědomím než učitel s nezáměrem, odmítavým přístupem a lhostejností. Této informaci se dále věnují a zdůrazňují fakt, že lidé s nízkým sebevědomím mnohem častěji bojují s negativními emocemi jako úzkost, smutek a deprese, nepřátelství, vztek, sociální úzkostná porucha, stud a vina, rozpačitost, samota a v neposlední řadě neuroticismus (Leary, 2003). Proto

je potřeba být na přehnanou dominanci opatrný a například nekárat problémové žáky před celou třídou, správně pracovat s pochvalami apod.

Holeček současně poukazuje na to, že zmiňované klima školní třídy, a s tím spojená volba mocenského či partnerského postoje, je do značné míry dána počtem žáků ve třídě (Holeček, 2014). Obecně lze však říct, že v těch školách, kde by se učitelé nechovali mocensky, by žáci omezili chování jako je násilí, zapírání, vandalismus, provokování, vyhrožování, msta, žalování, nepřiznání viny, pošťuchování a mnohé další projevy, kterými žáci reflektují mocenské chování dospělých (Gordon, 2015, s. 250). „Nelze totiž vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky“ (Kopřiva, 2006, s. 9). Současná podoba škol by se tak razantně změnila a mnozí učitelé by přestali chodit do práce pod tlakem a s pocitem nejistoty, jako se tomu v mnoha případech děje.

Následující tabulka zobrazuje další příklady možného vyrovnání žáků s pocity, které v nich vyvolal mocensky smýšlející učitel:

Pocity	Vyrovňovací strategie
Naštvaní, zlost, nepřátelství	Klást odpor, vzdorovat, rebelovat
Frustrace	Mstít se (protiútok, obrana své pozice)
Nenávist	Lhát, skrývat pocity, zatajovat
Stud	Obviňovat druhé, žalovat
Nedostatečnost	Opisovat, podvádět, falšovat (plagiátorství)
Strach, úzkost, napětí	Komandovat, vyhrožovat, zastrašovat
Smutek, nespokojenost, deprese	Potřeba vždycky vyhrát, neschopnost prohrát
Zatrpklost, chuť se mstít	Spolčovat se, vytvářet aliance
Neschopnost, ztuhlost	Podřídit se, přizpůsobit se, i když to uvnitř „vře“ (učitelův mazlíček)
Vzdor	Pochlebovat
Bojovnost	Jít v řadě, nevyčnívat, neriskovat

Tabulka č. 1: Příklady vyrovnávacích strategií (Gordon, 2015, s. 205, 206)

3.6.3 Dvojí nastavení mysli

„Lidé se od sebe již odedávna lišili způsobem myšlení, jednání a také se každému z nich jinak dařilo. Dalo se čekat, že někdo přijde s otázkou, proč jsou lidé různí – proč jsou někteří chytřejší nebo morálnější – a zda existuje nějaký rys, který je pro tyto vlastnosti trvale předurčuje“ (Dweck, 2017, s. 28). S odpověďmi přicházeli vědci, filozofové a další vědátoři, kteří se dlouho předháněli s vlastními teoriemi. Nyní se většina odborníků shoduje v tom, že na vině nejsou ani geny, zkušenosti, vzdělání, svědomitost či úsilí, nýbrž kombinace všech těchto faktorů. Carol Dwecková po dvaceti letech výzkumu tvrdí, že způsob života každého jednoho z nás je silně ovlivněn zejména nastavením mysli, které jsme se rozhodli zaujmout – fixní či růstové (Dweck, 2017).

Fixní nastavení mysli

Lidé, kteří si zvolili dívat se na svět prostřednictvím fixně nastavené mysli věří, že výbava, kterou dostali do vínku po narození, je definitivní a nedá se s ní již nadále nic dělat. V praxi to znamená, že své vlastnosti považují za „*karty, které jim byli byly rozdány a s nimiž musí hrát a neustále se snaží přesvědčit sebe i ostatní, že mají královskou postupku, i když se ve skutečnosti obávají, že jsou to jen dvě desítky*“ (Dweck, 2017, s. 28). Jinými slovy, fixní nastavení mysli nutí daného člověka nepřetržitě dokazovat světu, že schopnosti, morální vlastnosti a inteligence, kterou disponují, jsou právě tak dostatečné, aby uspěli a prorazili ve světě, který má tolik vysoké nároky. Co se však s fixně smýšlejícím jedincem stane, pokud si nepřipadá dostatečně konkurenceschopný? Mezi několik možných východisek může patřit například pocit méněcennosti, prohry, odmítnutí, neúspěchu a mnohé další (Dweck, 2017).

Růstové nastavení mysli

Kromě předchozího případu existuje ještě jedno nastavení mysli, které je naopak postaveno na víře, že s čímkoliv jsme na tento svět přišli, se dá pracovat. Existenci a funkčnost růstového nastavení mysli dokazují všichni velikáni – sportovci, vědci a jiné veřejně známé osobnosti, u kterých by v dětství možná ani jejich vlastní rodiče

nedali ruku do ohně za to, že to jejich děti v životě dotáhnou takto daleko. Z toho lze usoudit, že „přesvědčení o možnosti rozvíjet vzácné vlastnosti, podněcuje nadšení k učení“ (Dweck, 2017, s. 28). Symbolem růstového nastavení mysli je dle Dweckové zejména chůť překonávat nejrůznější zábrany, překážky, využívat vlastní neústupnosti a jít si za vysněným cílem tak říkajíc „hlava nehlava“. „Právě to umožňuje lidem prospívat i v nejproblematičtějších obdobích života“ (Dweck, 2017, s. 28).

Důvodem, proč se o této kapitole rozepisují je zejména ten, že pouhá informovanost o existenci těchto dvou různých nastavení mysli učiteli pomůže je v žácích včas rozpoznat a reagovat na ně. Mohou žákům pomoci bojovat s fixním nastavením, aby dokázali „přepnout“ do růstového nastavení mysli. Namísto svěšení ramenou po prožitém neúspěchu a zanevření na opětovné snažení se žáci mohou poučit a přijmout novou výzvu. Důležité je si uvědomit, že „nastavení mysli je důležitou součástí osobnosti, ale je možné je změnit“ (Dweck, 2017, s. 183).

4 Atmosféra ve třídě

Prakticky každá kapitola či podkapitola z předchozího textu je s atmosférou ve třídě více či méně spojená. Dle Myerse (1995) úroveň třídního klimatu odpovídá schopnosti učitele vytvářet prostředí, ve kterém je podporována, povzbuzována a oceňována vzájemná interakce (Myers, 1995). Kromě učitele však významnou roli hrají také žáci, jelikož každá třída se vyznačuje svými specifickými vztahy, chováním a svou charakteristiku si zachovává, ať už v ní učí kdokoliv. Samotní žáci či samotný učitel nebudou nikdy schopni zásadně změnit třídní klima a je potřeba, aby se na jeho tvorbě podílely obě skupiny (Holeček, 2014, s. 490-494). V rámci této diplomové práce se však zaměříme zejména na možná přispění z učitelské strany mince.

Atmosféra ve třídě je součástí tří faktorů, které společně tvoří třídní klima:

1. *Prostředí třídy – kromě učitelů a žáků ovlivňuje třídní prostředí také vybavení, výzdoba a úroveň psychického zdraví.*
2. *Sociální klima třídy – dlouhodobá charakteristika třídy, která se s časem nemění a stává se typickou pro konkrétní třídu.*

3. *Atmosféra třídy – jedná se o aktuální rozpoložení třídy, které se může za jediný den i několikrát změnit*“ (Holeček, 2014, s. 490-494).

Jedním z nejvýznamnějších mechanismů, které se na atmosféře třídy v daný moment podílí, je zejména „*komunikační a vyučovací postup, který učitel používá*“ (Průcha, 2013).

Mezi komunikačními přístupy jednotlivých učitelů existují velké rozdíly. Zatímco mnozí své žáky podněcují k vedení aktivních dialogů, jiní raději hovoří po celou délku vyučovací hodiny. Jedna skupina učitelů své žáky chválí kdykoliv to uzná za vhodné, a druhá skupina, spíše než chválu, praktikuje napomínání a ironii. Ve zkratce, každý z učitelů přispívá k třídní atmosféře jinou komunikační strategií a dosahuje různých výsledků (Průcha, 2013). Dle J. Laška existují dva různé typy atmosféry ve třídě, určené komunikační strategií učitele:

1. Podporující (suportivní) – tento typ klimatu je dán zejména respektující komunikací a partnerským přístupem, které jsou popsány v kapitolách 4.4 a 4.4.1. Charakterizuje ho zejména vzájemný respekt a otevřenost mezi učiteli a žáky, přičemž nikdo nemá obavy z vyslovení vlastního názoru či myšlenky.
2. Obranné (defenzivní) – jedná se o typ klimatu, který by se dal označit jako naprostý opak předchozího. V tomto případě se jednotliví účastníci komunikace obávají vyslovit své názory kvůli strachu z výsměchu či nepochopení a současně mezi nimi dochází k významné kompetici (Lašek, 1994 in Průcha, 2013, str. 344).

Lašek při svých šetřeních zjistil, že žáci, kteří se vyučují v podporujícím třídním klimatu, „*jsou ve třídě spokojenější, sebevědomější, partnerský přístup učitele je motivuje k vyšší aktivitě a mají menší míru absence na hodinách. Naproti tomu defenzivně nastaveným hodinám mají žáci tendenci se vyhýbat, neodvažují se v nich riskovat, podvádí, spolčují se proti učiteli a útočí na jeho slabiny*“ (Lašek, 1994, s. 156).

V následujících podkapitolách se blíže zaměřím na jednotlivé aspekty, které při správném zacházení významně dopomohou k suportivnímu komunikačnímu klimatu.

4.1 Motivace

Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.1, dovednost učitele efektivně motivovat žáka vychází zejména z kombinace jeho sociální a psychologické úrovně, psychodidaktických schopností a vztahů, které s žáky vytváří. Další kapitoly sekce Komunikace ve školní třídě pak dokazují, že je téma motivace úzce spojeno také s neméně důležitým verbálním a neverbálním projevem a bezprostředním vystupováním.

Každý z těchto faktorů hraje pro vytvoření správného motivačního zázemí větší či menší roli. Společně tvoří systém, který s jistotou přispívá k pozitivnímu třídnímu klimatu a poskytuje vhodné podmínky pro motivaci žáků, kteří jsou této třídě součástí. Téma motivace nás současně opět vrací ke druhé kapitole o Vztahu mezi učitelem a žákem, kde Petty zdůrazňuje důležitost toho, aby učitel o své žáky projevoval zájem, poznával jejich vlastnosti, zájmy a rodinné zázemí (Petty, 2004) tak, aby se při práci na dlouhodobém efektu v oblasti motivace mohl opírat o konkrétní údaje (Hrabal, 2010).

Ve školním prostředí rozlišujeme dva typy motivace – vnitřní a vnější. Vnitřní motivací se rozumí idylický stav, kdy se žák učí, protože ho probírané téma baví a chce se o něm dozvědět co nejvíce. Druhý typ motivace funguje na principu „buď – anebo“. Buď se žák učí a dostává dobré známky, nebo přijde trest. Podle Holečka (2014), Hrabala a Pavelkové (2010) však ani na vnější motivaci není nic špatného, a pokud funguje, může to učitel považovat za úspěch. Velmi často totiž dochází k tomu, že se vnější motivace časem překlene do motivace vnitřní a žák se nebude učit, protože musí, ale protože sám chce.

Nalezení smyslu v práci, kterou žák vykonává, pak přímo vede k lepšímu pocitu ze sebe samého a k růstu sebeúcty. Radost z úspěchu, která pramení zejména z obtížnějších zadání, spolu s pozitivní odezvou ze strany vnějších pozorovatelů, podporuje navyšování sebeúcty, což dává „zelenou“ mnohým pozitivním vedlejším efektům. Holeček uvádí například vyšší přátelskost dětí v rámci kolektivu, empatii a vykazování nižší míry problémovosti. Zdravá sebeúcta dle něj působí zároveň „*velmi podstatně na pocit pohody a mentálního zdraví, neboť úspěch přináší pocit štěstí, spokojenosti a má velký vliv na motivaci*“ (Holeček, 2014, s. 37-42)

4.2 Zpětná vazba

Síla vlivu zpětné vazby je nesčetněkrát zmiňována v nejedné pedagogicky orientované vědecké práci. Výsledky většiny těchto výzkumů prokazují, že zpětná vazba zásadně ovlivňuje míru efektivity vzdělávacího procesu. Současně je však potřeba poukázat na to, že výše zmíněná efektivita se markantně odvíjí od typu zvolené zpětné vazby a toho, jakým způsobem je poskytnuta. Mnohdy, aby byla zpětná vazba co nejučinnější, tedy aby lidově řečeno „dopadl hřebíček na hlavičku“ – je potřeba zohlednit možný dopad pozitivního a negativního feedbacku a pokud možno jej co nejlépe načasovat (Hattie, 2007, s. 81). V následujících odstavcích bych chtěla zmínit právě takové metody, za jakých lze efektivitu poskytování zpětné vazby ve školních třídách co nejvíce navýšit.

Dle Kulhavého je potřeba mít na paměti, aby zpětná vazba nikdy „nesklouzla“ k pouhému opravení chyby, ale aby měla spíše instruktážní charakter, který žáka navede ke správnému výsledku (Kulhavy, 1977, s. 212). Zpětná vazba by měla být *„informací, se kterou žák může souhlasit, modifikovat ji, vyladit, přenastavit na jejím základě svůj mind-set, prekoncepty a / nebo své učební metody a strategie“* (Winne, 1994, s. 5740). V souvislosti s problematikou hodnocení žáků bývá hodnotící jazyk rozdělován na posuzující a popisný.

Posuzující jazyk

Ať už učitel hodnotí žáka jakoukoliv formou – písemně, slovně či arabskou číslicí, měl by mít vždy na paměti, aby se jeho zpětná vazba vztahovala k žákovu výkonu, a nikoliv k jeho osobnosti či vlastnostem. Věťmi typu: „Ty jsi šikovný.“, „Jsi schopný matematik.“, „To se ti moc nepovedlo.“, „Tvá písemka dopadla moc dobře.“... dosahuje učitel pouze povrchního ohodnocení, které není konkrétní a nijak nepodporuje vnitřní motivaci (viz kapitola 5.1). Chvála ani kritika nejsou za užití posuzujícího jazyka podloženy na konkrétních výkonech a zkresluje žákovo sebepojetí (Kratochvílová, 2011, s. 42).

Popisný jazyk

Opakem posuzujícího jazyka, který tvoří převážně přídavná jména, je popisný jazyk, sestávající se zejména z příslovcí a sloves. Zároveň tentokrát míří na vnitřní motivaci a zcela splňuje poznávací funkci hodnocení. Oproti posuzujícímu jazyku

se popisný jazyk zaměřuje na podání dostatečného množství informací o výkonu žáka, o jeho silných či slabších stránkách, čímž podporuje motivační funkci učení (Kratochvílová, 2011, s. 42). Příkladem by mohly být věty typu: „Oproti minulému týdnu je vidět, že se ti nová slovíčka ze 4. lekce opravdu „dostala pod kůži“ a bezchybně je používáš ve větách.“, „Minulý čas ti sice ještě dělá problémy, ale přítomný zvládáš na jedničku. Vidím proto, že máš potenciál, abys se i minulý čas co nevidět naučil.“

Chvála a jiné, efektivnější metody zpětné vazby

Novodobé studie efektivity různých typů zpětné vazby, viz Hattie a Timperleyová (2007), svými výsledky upozadily mnohou českou a starší zahraniční literaturu, pojednávající o pochvalách jako o předním prostředku k dosažení vzdělávacích cílů. Například dle Lampiho (2005) působí chvála ze strany učitelů příznivě na spolupráci žáků na hodině a úbytek výskytu problémového chování. Mnohé studie potvrdily vliv pochval na redukci agrese, nežádoucího ruchu, povídání si se sousedem, vykřikování a projevování neúcty vůči učiteli (Lampi, 2005). Van Acker a Grant dodávají, že nedostatek chvály v kombinaci s častým napomínáním může dokonce zhoršovat projevy u žáků s poruchami chování (Acker, 1996). Dle Frye by se těmto žákům přitom mělo dostávat ještě více pochvalných slov než ostatním (Fry, 1983). Napříč všem těmto tvrzením však syntéza 74 metaanalýz v databázi Hattie dokazuje, že pochvala má v porovnání s jinými metodami feedbacku téměř nejnižší vliv na učení žáků.

Pro představu přikládám přeloženou tabulku z výše zmíněné studie, kde je tento překvapivý údaj zahrnut v číslech:

	<i>Počet metaanalýz</i>	<i>Počet studií</i>	<i>Počet efektů</i>	<i>Velikost efektu</i>
<i>Upoutání pozornosti</i>	3	89	129	1,10
<i>Povzbuzování</i>	1	19	19	0,94
<i>Video / Audio feedback</i>	1	91	715	0,64
<i>Cíle a feedback</i>	8	640	121	0,46
<i>Zpětná vazba ze strany žáků</i>	3	100	61	0,42
<i>Oprava chyby</i>	25	1 149	1 040	0,37
<i>Odměna</i>	3	223	580	0,31
<i>Trest</i>	1	89	210	0,20
<i>Pochvala</i>	11	388	4 410	0,14

Tabulka č. 2: Shrnutí velikosti efektu na učení žáků v závislosti na typu zpětné vazby (Hattie, 2007, s. 84). Převzato, upraveno a přeloženo autorkou diplomové práce.

Z výše uvedené tabulky lze vyčíst, že chvála hraje mnohem menší roli v souvislosti s učením, než mnozí autoři předpokládali. Lampi (2005) například uvádí, že by se na pochvalu nemělo zapomínat už proto, že je zdarma a nestojí žádnou námahu. Učitelé se dle jeho názoru častokrát snaží žákům zavděčit vymýšlením nových materiálů a inovativních forem výuky. Nad plánováním vyučovací hodiny tráví spoustu času, energie a na jejím konci doufají, že si žáci budou odnášet nejen nové znalosti, ale zároveň i dobrý pocit a, v ideálním případě, lepší postoj vůči učiteli. Tato strategie jistě do určité míry funguje, ale silnější dojem z vyučování nabude žák ve chvíli, kdy byl svým učitelem oceněn (Lampi, 2005).

Protože je však chvála stále používána jako častý prostředek ke zlepšení atmosféry ve třídách, dovoluji si uvést Lampiho tipy, jak s ní co nejlépe pracovat:

1. Rozhodnutí učitele, zda žáka pochválit či nikoliv, by se mělo odvíjet od toho, zda žák preferuje „pobyt na výsluní“ či nikoliv. Zatímco mnozí září reflektorů milují, jiným může být pozornost nepříjemná.

2. Chvála by se měla řídit pravidlem „jestli-pak“. Jestliže si student učitelovu chválu zaslouží, pak je nasnadě, aby ji učitel poskytl. Pokud ale žák nesplnil podmínky pro pochvalu, neměl by ji ze strany učitele obdržet.
3. Učitel by měl při chválení zahrnout také jméno studenta, jemuž je chvála určena. Užívání jmen dává pochvale vyšší hodnotu, jelikož působí jako „na míru šitá“.
4. Chvála by měla být blíže popsána, aby žák (ale i ostatní spolužáci) jasně věděl, za co si ji zasloužil.
5. Učitel musí pochvalu myslet vážně. Rozhodně by ji neměl sdělovat s cílem manipulace žáka, aby jej například přiměl ke spolupráci. Děti podobné „podrazy“ velmi snadno rozpoznají, což může vyústit ke ztrátě důvěry v učitele, poničení vzájemného vztahu a zhoršení projevů chování žáka.
6. Chvála by měla být variabilní a měla by se lišit dle různých situací. Jakmile učitel chválí za použití stále stejných slov, žáci se vůči nim stávají imunní a chvála nemá žádný efekt.
7. Pochvala by měla přicházet přirozeně v průběhu hodiny tak, aby žáky nevytrhovala ze soustředění a z práce na úlohách (Lampí, 2005, s. 9)

Dalšího překvapivě nízkého výsledku dosáhla odměna – v případě žáků například dobrá známka či pochvala – která dle Holečka (2014) dává člověku pocit, že jeho píle, úsilí, svědomitost či odhodlání jsou skutečně oceněny a neopomenuty. Tím žák získává možnost uvědomit si vlastní silné stránky, dobré vlastnosti a pociťuje spokojenost se sebou samým – jinými slovy – dojde k naplnění jeho sebeúcty. *„Zdravá sebeúcta působí velmi podstatně na pocit pohody a mentálního zdraví, neboť úspěch přináší pocit štěstí, spokojenosti a má velký vliv na motivaci“* (Holeček, 2014, s. 37-42). Dle Deciho (1985) je však potřeba brát na vědomí, že přemíra odměn má typicky negativní dopad, protože *„znemožňuje žákům převzít odpovědnost za svou motivaci“* (str. 659) a jedná se spíše o strategii vedoucí k podpoře kompetice (Deci, 1985).

Zatímco se chvála, odměny a tresty ukázaly jako nejméně efektivní metody, neúčinnější prostředky jsou dle metaanalýz takové, které žákům poskytují zpětnou vazbu vztahující se k úloze a k tomu, jak ji vyřešit co nejlépe. Jako příklad můžeme uvést povzbuzování k dobrým výkonům, k zájmu o studium a k práci na hodině.

Jedná se o víru, že děti mohou pomocí vynaloženého úsilí a dostatečné péle dosáhnout stanoveného cíle a úspěchu, přičemž dochází k podpoře vnitřní motivace žáka (viz kapitola 5.1). Povzbuzovací větou může být například:

1. Každému z nás trvá učení jinak dlouho. Budeš-li se takto snažit i nadále, zvládneš to.
2. Každý se učí jiným způsobem. Zkusíme najít takový, který bude vyhovovat tobě.
3. Můžeš mi o tom říct něco víc?
4. 3. osoba v plurálu (jsme v tom společně)

Mezi další neefektivnější formy zpětné vazby, kterými lze žákům poskytnou podněty k vyřešení různých zadání, jsou zejména ve formě videí či zvukových záznamů, popřípadě mohou být vztaženy k daným cílům (viz. tabulka č. 2). Výsledná srovnání potvrdila, že je vliv zpětné vazby tím vyšší, čím jsou stanovené cíle obtížnější a konkrétnější. Obtížnost úloh je přitom zároveň relativně nízká. Současně je důležité, aby se zpětná vazba odvíjela od předchozích výkonů žáka (Hattie, 2007). Což nás dovádí zpět ke kapitole 2.

4.3 Kritika

Jestliže kladné hodnocení „*vyvolává kladné citové reakce, které podněcují k intenzivnější činnosti a vzbuzují pocit sebedůvěry,*“ (Skalková, 2007, s. 177) dá se logicky usuzovat, že bude mít dlouhodobá kritika přesně opačné účinky. Učitelé, kteří se přehnaně orientují na chyby a často na ně upozorňují, udělují tresty a vyčítají, bohužel velmi často způsobí to, že se žáci budou časem bát přihlásit, pracovat na úkolech, sdělovat svůj názor nebo přispívat do diskusí (Holeček, 2014, s. 186-189). *Mezi další projevy může patřit „vzdor, pocity méněcennosti, frustrace, úzkosti, neklid a potřebu žáka po sociálním uznání“* (Skalková, 2007, s. 178).

To však samozřejmě neznamená, že by kritika do vzdělávacího procesu neměla patřit. Pouze je důležité zdůraznit, aby se práci s chybou přikládala obzvláště velká pozornost, jelikož dopady nedostatečného vzdělání učitelů v této oblasti mohou být trvalé. Protože přemíra chválení (viz předchozí kapitola) pozbývá z hlediska motivace význam, je potřeba najít delikátní rovnováhu mezi četností odměn a trestů. *„Experimentální výsledky a pedagogické zkušenosti se v tomto případě shodují, že*

se za nejúčinnější metodu jeví nepravidelně udílená pochvala, která je někdy vystřídána pokáráním za nesprávné odpovědi“ (Skalková, 2007, s. 178).

Pedagogicko-psychologické výzkumy prokazují (Kulič, 1971), že chybovost je neoddelitelnou součástí úspěšného procesu učení – viz známé české přísloví: „chybami se člověk učí“. Podstatou tohoto úspěchu však je, aby učitel dokázal s chybou správně operovat:

1. Zjištění frekvence a typu chyb – v jaké oblasti k chybovosti dochází a zda danou chybu opakuje pouze jednotlivec či celá skupina žáků.
2. Sebereflexe – učitel by se měl zamyslet nad možnými důvody, které chyby způsobují. Různé chyby mohou být jistě způsobeny nedostatečnou kognitivní zralostí žáků, pouhou nepozorností či nedostatečným zautomatizováním některých činností, avšak důvodem může být také nedostatečné probrání učiva, spěch či volba příliš těžkých úloh v poměru k věku a znalostem žáků.
3. Využití chyb k poskytnutí zpětné vazby a upevnění učiva – není totiž dostatečné, aby učitel žáka jednoduše na chybu upozornil. Jeho odpověď by měla být mnohem specifitější:
 - a. *„konstatování kvality výkonu (nepřesný, chybný),*
 - b. *vysvětlení (v čem je chyba, jakého je typu, jaká je její příčina),*
 - c. *instrukce k provedení opravy,*
 - d. *komentáře (povzbuzující nebo osvětlující některé momenty práce, doporučení, jak dál v učení)“ (Kulič, 1971 in Skalková, 2007, s. 179).*

„Čím konkrétněji se nám podaří popsat „chybu“, tím větší šanci dáváme žákovi ke změně“ (Gillernová, 2010, s. 7). Současně je dle Kopřivy důležité žákovi připomenout také předchozí úspěchy, jak jich dosáhl a motivovat jej k dalšímu poučení se. Ostatně kdykoliv si nejsme jisti použitím vhodných slov, postačí se zamyslet nad otázkami: Kdybych byl/a na místě žáka, co bych v tuto chvíli chtěl/a slyšet? Popřípadě, co bych na to odpověděl/a? Jak bych se potom cítil/a? Co bych na té větě změnil/a? (Kopřiva, 2006, s. 56).

Takovéto krátké empatické vcítění se, o kterém jsem blíže mluvila v 4.4.1, by však ve většině případech dokázalo předejít mnohým výchovně-vzdělávacím strastím učitele a zcela jistě napomohlo k rozvoji partnerských vztahů a respektujících přístupů.

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části diplomové práce se věnuji dvěma případovým studiím vybraných učitelů na 2. stupni dvou různých základních škol v České republice. Nejprve popisují způsoby zkoumání výukové komunikace, následně definují výzkumný problém, na jehož základě představím cíle a z nich odvozené výzkumné otázky. Pozdější kapitoly seznámí čtenáře s průběhem výzkumu, překážkami, které se v průběhu vyskytly, a s konečnými závěry.

5 Způsoby zkoumání výukové komunikace

„V České republice (a bývalém Československu) má zkoumání výukové komunikace značnou tradici, která se datuje od sedmdesátých let 20. století a kulminuje v letech devadesátých“ (Šeďová, 2012, s. 22). Pokrok v této oblasti vděčí zejména pracím H. Bártkové, L. Dobrého, P. Gavory, J. Bareše, J. Průchy, J. Křivohlavého, K. Šeďové a mnohých dalších (Janík, 2006). V prvopočátcích byla většina výzkumů založena na strukturovaném pozorování, kdy výzkumníci zaznamenávali do předem přichystaných archů četnost pozorovaných fenoménů ve vyučovacích hodinách. Mimo přímá pozorování se však už v této době začínaly pro výzkum komunikace užívat zvukové nahrávky, které umožnily mnohem přesnější analýzy komunikačního procesu ve vyučovacích hodinách (Šeďová, 2012).

Přesuneme-li se do období po listopadu 1989, budeme moci pocítit *„snahu o rekonstrukci pedagogického výzkumu na systém profesionálních aktivit, a to s ohledem na výzvy a potřeby utvářející se demokratické společnosti“* (Janíková, 2009, s. 34). V devadesátých letech minulého století je sice možné i nadále spatřovat přetrvávající kategoriální pozorovací systémy, ty jsou však postupně doplňovány metodami školní etnografie, založené na *„dlouhodobé účasti výzkumníka ve třídě, volném nestrukturovaném pozorování“* (Šeďová, 2012, s. 22). Kromě toho docházelo k *„navýšení četnosti empirických výzkumů, orientace na kvalitativní výzkumné metody a provádění akčních výzkumů“* (Walterová, 2004, s. 13-14).

Různé dílčí aspekty výukové komunikace se začaly odkrývat za pomoci dotazníkového šetření, cíleného na učitele a žáky. Od devadesátých let až do současnosti se často inspirovaly zahraničními studii nebo byly tyto studie zcela

převzaty. Mimo dotazníková šetření lze po roce 2000 zachytit návrat k observačním studiím, nicméně tentokrát za využití moderních technik. Poprvé se začaly pořizovat videonahrávky (Šedřová, 2012).

V současné době je videostudie považována za jeden z nevíce rozvíjejících se směrů pedagogického výzkumu. Jedná se o souhrnný metodologický postup, umožňující empirickou analýzu pedagogických jevů vybudovaný na přesně zachycené realitě. Za pomoci videostudií se lze věnovat buďto jednotlivým situacím v edukačním prostředí, v řádové délce několika sekund či minut, nebo je možné se věnovat i několika desítkám (i stovkám) vyučovacích hodin. Zatímco v prvním případě hovoříme o tzv. mikroanalýzách, ve druhé případě se jedná o tzv. video survey (Janík, 2006). „Analýzy mohou být jednak kvantitativní, kdy se výzkumník soustředí na četnost výskytu pozorovaných jevů, nebo kvalitativní, kdy jsou na základě videonahrávky komunikační procesy podrobovány hloubkové interpretaci“ (Šedřová, 2012, s. 23)

6 Metodologie výzkumného šetření

V rámci této kapitoly bych ráda představila vlastní výzkumný postup, který jsem použila pro naplnění cílů této diplomové práce. Úmyslně jsem se v předchozí kapitole pokoušela čtenáři představit princip a význam videostudie, jelikož tato forma bude tvořit jednu ze tří metod výzkumu. Využiji kvalitativní mikroanalýzy nahrávek, které doplním o údaje z dvojího typu strukturovaných dotazníků, kdy tyto tři rozdílné pohledy společně zajistí triangulační posílení validity sledovaných fenoménů – respektující komunikace a partnerského přístupu učitelů vůči žákům.

6.1 Cíle, výzkumné otázky a hypotézy

Cílem praktické části mé diplomové práce je zejména:

1. Identifikovat, popsat a analyzovat prvky respektující a partnerské komunikace dvou vybraných učitelů na základě získaných videonahrávek z vyučovacích hodin.
2. Vyhodnotit, do jaké míry učitelé sami sebe spatřují jako respektující učitele s partnerským přístupem a zda se jejich pohled setkává s žákovým pohledem.

Zajímá mě zejména, jak učitelé dokáží verbálně reagovat na nepředvídatelné situace, jak „bojují“ s poskytováním zpětné vazby, jak se jim daří či nedaří přistupovat k žákům partnersky a zda se jejich slovní projev slučuje s respektujícím přístupem a dalšími „ideálními“ scénáři verbální komunikace, které jsem popsala v teoretické části.

S ohledem na smíšený design výzkumu (bližší informace o tomto typu výzkumu viz. Kapitola 6.4) jsem stanovila jak výzkumné otázky, tak hypotézy, které mi umožní nesejít z cesty a držet se předem definovaného směru.

Výzkumné otázky vycházející z kvalitativního výzkumu, tj. z rozboru videonahrávek vyučovacích hodin:

- Jaké prvky respektujícího / partnerského přístupu aplikují učitelé v praxi ve svých vyučovacích hodinách?
- Do jaké míry má respektující / partnerský přístup vliv na atmosféru ve třídě?

Hypotézy vycházející z kvalitativního výzkumu, tj. z rozboru dotazníků pro oba učitele a jejich žáky:

- Učitelé budou svůj přístup spatřovat jako více respektující / partnerský než jejich žáci.
- Délka praxe učitelů bude mít vliv na míru respektujícího / partnerského přístupu v hodinách.
- Autoritativní / mocenská verbální komunikace bude převládat nad respektující / partnerskou verbální komunikací ve třídách obou učitelů.

6.2 Výběr zkoumaných případů

Terénní sběr probíhal v roce 2021, tedy v době, kdy celý svět sužuje pandemie nemoci Covid-19. Časová dotace vyučovacích hodin, které by se mohly podrobit nahrávání, je značně redukována. Na vysokých školách současně probíhají povinné praxe, a tak mnohé základní školy přenechaly valnou část synchronních hodin právě praktikantům, aby jim umožnily získat zápočty. Na jiných školách sice neprobíhaly praxe, avšak jejich ředitelé spatřovali problém v GDPR a v získávání potřebného souhlasu rodičů s nahráváním vyučovacích hodin, a proto mou prosbu o pomoc, ač s lítostí, odmítali.

Nakonec se mi podařilo domluvit spolupráci s pražskou fakultní základní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlov, kde aktuálně učím, spolu se základní školou v mém rodném Krnově, kde jsem na druhém stupni strávila skvělé čtyři roky života. Důvodem, proč jsem se rozhodla spolupracovat s těmito dvěma školami, není pouze to, že mě na mnohých jiných místech odmítli. Rozhodla jsem se pro ně také proto, že pokládám za zajímavé porovnávat verbální komunikaci v hlavním městě, kde značnou část žáků tvoří cizinci, s výukou ve městě se zhruba 23 000 obyvateli, kde je výskyt dětí cizinců minimální.

Mým dalším kritériem pro volbu základní školy bylo zároveň to, aby každá ze škol byla tzv. „klasická“. Tedy taková, jejíž školní vzdělávací plán neplatí pro alternativní základní školy (např. Montessori, waldorfskou školou). Ačkoliv porovnávání verbální komunikace učitelů na „klasické“ a alternativní škole považuji za zajímavé, viděla bych to jako vhodné téma k dalšímu výzkumu.

Jak jsem již zmínila v úvodu k praktické části, rozhodla jsem se oslovit dva různé učitele – jednoho pražského, druhého krnovského, aby se podíleli na tvorbě videonahrávek svých přírodovědných předmětů. Protože se jedná o kvalitativní studii, zvolila jsem právě takto „minimalistický“ vzorek učitelů, který je naprosto dostačující pro naplnění cílů diplomové práce. A proč se má jednat právě o nahrávky přírodovědných předmětů? Důvod je převážně takový, že přírodovědným předmětům rozumím po obsahové stránce díky svému studiu učitelství biologie pro střední školy a druhý stupeň základních škol. Také proto si od výsledků slibuji, že mi pomohou vzdělat se v dané problematice a stát se lepším učitelem.

Celkem budu popisovat osm videí – čtyři od každého učitele. Protože je pro analýzu komunikace důležité, aby na hodinách probíhalo co největší množství dialogů, ponechala jsem výběr konkrétních tříd na uvážení učitelů. Oni sami totiž vědí nejlépe, která ze tříd s nimi nejčastěji a ochotně komunikuje. Shodou náhod se však oba učitelé rozhodli o poskytnutí nahrávek s šestými ročníky. Zatímco v Praze jsme se věnovali hodinám přírodopisu, v Krnově to byla fyzika a chemický kroužek. Od celkového počtu osmi nahrávek si slibuji, že se mi podaří získat dostatečné množství materiálu pro identifikaci, popis a analýzu respektujících prvků komunikace a partnerského přístupu k žákům.

Na závěr této kapitoly bych chtěla osvětlit výběr samotných učitelů. Učitel z Prahy učí stejně jako paní učitelka z Krnova na druhém stupni základní školy a oba se věnují přírodním vědám. Tím však jejich společné znaky končí, jelikož se dostáváme ke kritériu délky praxe, a v té se oba zásadně liší. Považovala jsem za zajímavé porovnávat způsob verbální komunikace učitele, který v době psaní této diplomové práce dokončuje bakalářské studium a učení se věnuje necelé dva roky (navíc v době pandemie koronaviru), zatímco naproti němu stojí paní učitelka s téměř 15letou praxí. Kladu si otázku, zda se mladistvé nadšení pro učitelství povolání obstojně vyrovná létům zkušeností.

6.3 Metody sběru dat

V průběhu výzkumu jsem kombinovala následující metody:

- Videostudie
- Dotazník pro žáky
- Dotazník pro učitele

6.3.1 Videostudie

Již od jara roku 2020 školy střídavě přecházely z online výuky do prezenční v závislosti na proměnlivých rozhodnutí vlády České republiky. V době, kdy tato diplomová práce vzniká, se nacházíme zrovna ve fázi, kdy veškerá výuka probíhá distančně. Když mě v lednu 2020 napadlo téma, kterému jsem se chtěla při psaní věnovat, měla jsem o realizaci praktické části zcela jinou představu. Natáčení se mělo uskutečnit fyzicky přímo na hodinách, kde bych měla skvělý přehled nejen o verbální komunikaci učitelů, ale zároveň také o veškerých reakcích žáků na slova, která by proudila do jejich uší. Dokonale bych tak z první řady zachytila onu atmosféru ve třídě, která je uvedena v názvu mé diplomové práce. Nicméně, člověk mění, život mění, a tak jsem se i já musela adaptovat na vzniklé podmínky. Výsledkem je, že vznikly čtyři záznamy hodin prostřednictvím Google Classroom v pražské škole a čtyři záznamy na platformě Zoom v Krnově.

Videozáznam jakožto metoda pedagogického výzkumu zažívá v současné době značný rozvoj a získává na oblíbenosti. V zahraničí se dostala do širšího povědomí teprve v posledním desetiletí 20. století a v České republice se s ní začalo intenzivně pracovat teprve po roce 2000 (viz kapitola 5). „*Pojmem videostudie zde*

označujeme výzkum výuky založený na analýze videozáznamu a představuje komplexní metodologický postup, v jehož rámci se může uplatnit celá řada různých metod a technik sběru a analýzy videodat“ (Janík, 2006, s. 118). Výhodou videostudie je zejména její autenticita a přesnost, jelikož přímé pozorování výzkumníkem a tvorba poznámek jsou zpravidla nedokonalé a v porovnání s videozáznamem se na ně nelze zcela spolehnout.

Jak uvádím v posledním odstavci páté kapitoly, práci s videozáznamy lze rozdělit na tzv. *mikroanalýzu* či *video survey*. Pro splnění cílů a získání odpovědí na výzkumné otázky jsem zvolila metodu mikroanalýzy, tedy rozbor jednotlivých segmentů verbální komunikace v rámci vyučovací hodiny. Učinila jsem tak z toho důvodu, že nebylo potřeba transkribovat veškerý mluvený obsah, ale pouze takové dialogy mezi učiteli a žáky, které v sobě skrývaly složky verbální komunikace blíže popsané v teoretické části. Ze stejného důvodu jsem vyřadila možnost kvantitativní analýzy a upřednostnila kvalitativní analýzu, umožňující podrobení komunikačních procesů hloubkovému rozboru.

Dle autorů publikace *Komunikace ve školní třídě*, metoda sběru dat pomocí videonahrávek má i svá úskalí (Šedřová, 2012). Já jsem se díky pořizování nahrávek prostřednictvím online platformy nemusela potýkat se zkreslením výsledků, které by byly způsobeny přítomností výzkumníka na vyučovacích hodinách. Přesně z tohoto důvodu jsem se nahrávaných hodin neúčastnila, abych zajistila co největší autenticitu. V opačném případě bych uváděla do rozpaků nejen učitele, ale i žáky. Současně jsme zvolili takovou metodu nahrávání, kde žáci na monitoru nevidí, že byl spuštěn záznam. Ačkoliv byli před hodinou o nahrávání informováni, domnívám se, že by je oznámení o záznamu mohlo znervózňovat.

Jako druhé omezení Šedřová (2012) označuje citlivost zvukového záznamu. V tomto případě se mi bohužel komplikacím nepodařilo předejít a také já jsem místy měla potíže rozpoznat, co bylo na nahrávkách řečeno. Zároveň mi v online prostředí připadá náročnější žákům porozumět, pakliže jich mluví více naráz. Jeden software pro nahrávání hodin navíc způsobil to, že hlasy žáků zněly jakoby s ozvěnou, což opět ztížilo dekódování jejich sdělení. Já osobně spatřuji jako největší limit takového přenosu nemožnost vidět obličej žáků a zaznamenat jejich reakce na učitelova verbální sdělení. Nechci hodnotit, zda žáci mluvili pravdu, když tvrdili, že

jejich kamery nefungují, nebo tomu tak skutečně bylo. Došlo k tomu, že měla většina z nich své kamery vypnuty a já jsem tím pádem mohla pracovat pouze s audiem, nikoliv s obrazem, který by mi umožnil snáze analyzovat vliv verbální komunikace na atmosféru ve třídě. Takto jsem byla odkázána pouze na dialogy.

Učitelé i studenti byli informováni, že vzniklé nahrávky poslouží čistě k akademickým účelům a budou zcela anonymní. Učitele jsem zároveň ujistila, že budu dále prezentovat pouze přepisy dialogů.

6.3.2 Dotazník pro žáky

Při sestavování elektronického dotazníku jsem se nechala inspirovat prací Joan Gorhamové (1988) – *The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning*. Protože Gorhamová se ve svém výzkumu věnovala vlivu verbální a neverbální bezprostřednosti na motivaci a učení studentů na středních školách, musela jsem znění některých otázek upravit. Zaprvé tak, aby lépe odpovídaly cílům mého výzkumu, zadruhé musely být položeny jednodušším jazykem, který by žákům šestých tříd nepůsobil potíže.

Celkem dotazník obsahoval 25 otázek. Ty, které nebyly inspirovány J. Gorhamovou (1988), jsem vytvořila na základě témat, kterým se podrobně věnuji v teoretické části, a které souvisí s cíli a výzkumnými otázkami diplomové práce. Mezi otázkami převažují uzavřené, ale některé jsou i otevřené, vyžadující krátkou odpověď. V uzavřených otázkách žáci volili mezi odpověďmi: *nikdy, málokdy, občas, často, velmi často*. Také v tomto případě byli upozorněni, že je dotazník zcela anonymní a učitelé se nedozví, který ze žáků, jak odpovídal. Oba učitelé byli navíc velmi ochotní a jednotlivé otázky s žáky procházeli, aby se ujistili, že jim rozumí. Celkový seznam otázek z dotazníku uvádím níže:

1. Učitel klade otázky, aby Vás vedl k mluvení na hodině.
2. Učitel vyvolává i ty žáky, u kterých je zřejmé, že nechtějí mluvit / neznají odpověď. *
3. Učitel mě oslovuje křestním jménem.
4. Učitel oslovuje i ostatní žáky křestním jménem.
5. Učitel se mě ptá, zda souhlasím s navrhovaným termínem odevzdání prací, s tématem k diskusi či s tématem projektu.

6. Učitel mě povzbuzuje / motivuje, abych se pokusil/a o správnou odpověď a abych pracoval/a na zadaných úlohách.
7. Učitel se zajímá o můj názor a můj úhel pohledu.
8. Učitel mluví o třídě jako o „NAŠÍ“ třídě a o tom, co v ní „MY“ děláme (nemluví o ní jako o „VAŠÍ“ třídě a o tom, co v ní „VY“ děláte).
9. Učitel nám nabízí, abychom za ním přišli, když budeme něco potřebovat.
10. S učitelem je v hodinách zábava.
11. Učitel doplňuje učivo příklady ze svého osobního života (vlastní zkušenosti, historky...)
12. Učitel mi dává individuální (osobní) zpětnou vazbu. Kromě známky například připsí i krátký komentář nebo mi zpětnou vazbu poskytne ústně.
13. Učitel s námi diskutuje i o takových tématech, která se v hodině náhodou objeví. (Např. některý spolužák se zeptá na něco, co přímo nesouvisí tématem hodiny).
14. Učitel mluví o třídě jako o „mé“ třídě a o tom, co v ní „on“ probírá. (Namísto o "naší" třídě, a co v ní „my“ probíráme). *
15. Na hodině se nebojím otevřeně vyslovit svůj názor.
16. Nebojím se v hodině přihlásit, i když si nejsem jistý, že je má odpověď správná.
17. Co podle Tebe učitel dělá, aby zlepšil atmosféru ve třídě? (Buď prosím co nejkonkrétnější). **
18. Co by podle Tebe učitel MĚL DĚLAT, aby zlepšil atmosféru ve třídě? (Opět buď prosím co nejkonkrétnější). **
19. Vztahuje se k právě skončené vyučovací hodině: Co z toho, co učitel na hodině řekl, mě motivovalo k vyšší aktivitě? (Buď prosím co nejvíce konkrétní). **
20. Jakmile si učitel všimne, že se mnou něco není v pořádku, zajímá se o mé problémy a snaží se mi pomoci.
21. Když odpovím na učitelovu otázku špatně, ostatní spolužáci i učitel se začnou smát. Proto se už příště raději nepřihlásím.
22. Učitel oceňuje spíše mou snahu než schopnosti.

23. Učitel mi dává zpětnou vazbu vztahující se k úkolu, spíše než k mé osobnosti.

24. Učitel sleduje, jestli jsme se v učivu / ve výkladu neztratili.

25. Učitel nám vždy říká, co budeme dělat a k čemu nám to bude.

Otázky označené * odkazují na opak bezprostředního chování a byly hodnoceny obráceně oproti zbylým položkám. Otázky označení ** jsou otevřené.

Žáci měli za úkol indikovat, zda či do jaké míry učitelé využívá respektujícího a partnerského způsobu komunikace a v rámci uzavřených otázek měli na výběr z následujících pěti možných variant odpovědi:

Nikdy	Málokdy	Občas	Často	Velmi často
-------	---------	-------	-------	-------------

Odpovědi byly následně obodovány od 0 (*Nikdy*) do 4 (*Velmi často*). 20 uzavřených otázek spolu se třemi otevřenými cílilo na zjištění míry výskytu partnerského a respektujícího chování, zatímco otázky 2 a 14 zjišťovaly míru výskytu mocenského chování.

Data získaná z dotazníku pro žáky byla statisticky analyzována za pomoci metody **Cronbachovo alfa** a analýzou rozptylu. Cronbachovo alfa „zjišťuje míru vnitřní konzistence posuzovací škály a její spolehlivost (reliabilitu). Nabývá hodnot v intervalu 0 až 1, přičemž hodnota 0,7 a více znamená již poměrně vysokou konzistenci a reliabilitu“ (Grecmanová, 2012, s. 10). V rámci otázek cílených na zjištění míry užívání respektující a partnerské verbální komunikace dosáhla Cronbachova alfa hodnoty 0,73 (v Praze) a 0,81 (v Krnově).

Kromě Cronbachovy alfy jsem vypočítala **Index percepce**, „který vychází z aritmetického průměru odpovědí všech položek dotazníku jednoho respondenta a následně je vypočítán jako aritmetický průměr ze všech aritmetických průměrů jednotlivců v každé skupině respondentů“ (Grecmanová, 2012, s. 12). Index nabývá hodnoty v intervalu od 0-4 a v případě převažující respektující komunikace a partnerského přístupu musí výsledek Indexu percepce dosahovat hodnoty minimálně 2,1. Čím vyšší hodnoty bude dosaženo, tím signifikantnější je převaha respektující komunikace nad mocenskou. Výsledek mého měření shrnuje tabulka č. 3 a 4.

Poslední údaj, který jsem v rámci žákovských dotazníků zjišťovala, je **směrodatná odchylnka**. Údaje z jejího změření vypovídají o „*míře shody odpovědí respondentů*. Čím je nižší hodnota směrodatné odchylny, tím vyšší je shoda v odpovědích mezi respondenty a naopak. Směrodatné odchylny jsou spočteny pro Indexy percepce (za nízké je možné považovat hodnoty menší než 0,2; za vysoké vyšší než 0,4), a také pro jednotlivé položky (v tomto případě je možné za nízké považovat hodnoty směrodatných odchylek menší než 0,7; za vysoké vyšší než 0,9) (Grecmanová, 2012, s. 12). Výsledné hodnoty směrodatné odchylny jsou opět uvedeny v tabulce č. 3 a 4.

6.3.3 Dotazník pro učitele

S cílem zvýšení pravdivosti získaných dat jsem se rozhodla kromě dvou výše uvedených výzkumných metod realizovat také třetí metodu, čímž jsem dosáhla tzv. triangulace dat. Triangulací se rozumí „*proces použití rozličných pohledů za účelem vyjasnění významu pozorování (sběru dat) a interpretace a analýzy dat*“ (Švaříček, 2007, s. 205). Zajímalo mě, do jaké míry se budou úhly pohledu žáků a učitelů shodovat či rozcházet, a zda následný rozbor videí prokáže to, co naznačovaly výsledky dotazníkového šetření. Chtěla bych však zdůraznit, že pro mě triangulace neznamena vyvrácení výpovědí jedné strany, protože druhá strana tuto výpověď popírá. Je totiž potřeba brát v potaz velmi specifickou situaci, za níž byl výzkum prováděn a spíše možná inspirovat další kolegy k použití obdobné metodiky ve chvíli, kdy se svět vrátí do běžných kolejí.

Co se týče volby otázek pro oba učitele, vycházela jsem primárně z dotazníku pro žáky.

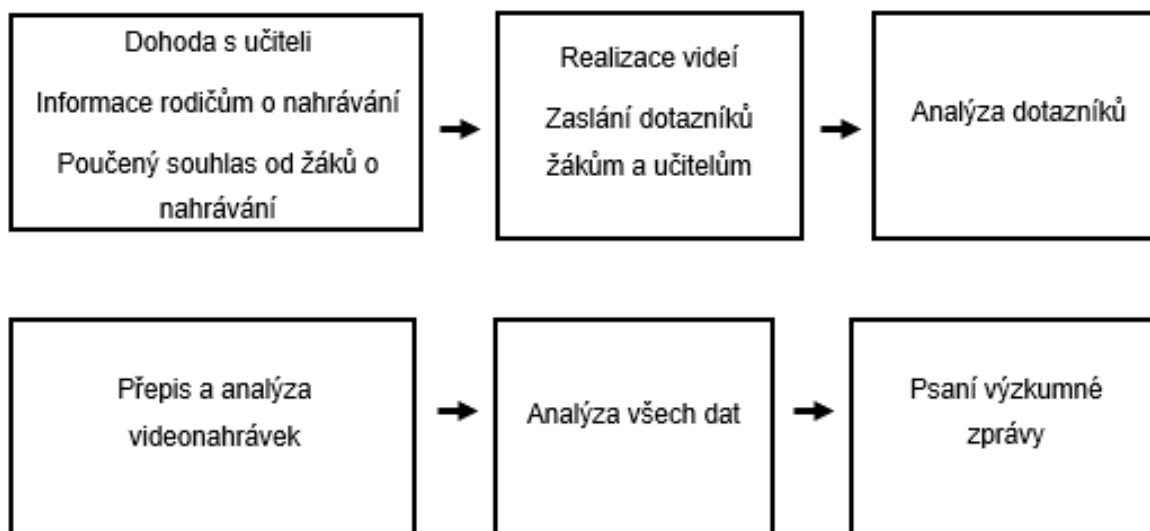
1. Kladu žákům otázky, abych je vedl k mluvení na hodině.
2. Vyvolávám i ty žáky, u kterých je zřejmé, že nechtějí mluvit / neznají odpověď.
3. Oslovuji všechny své žáky křestním jménem.
4. Ptám se žáků, zda souhlasí s navrhovaným termínem odevzdání prací, s tématem k diskusi či s tématem projektu.
5. Povzbuzuji a motivuji žáky, aby se pokusili o správnou odpověď a abych pracovali na zadaných úlohách.
6. Zajímám se o názor a úhel pohledu žáků.

7. Mluvím o třídě jako o "NAŠÍ" třídě a o tom, co v ní "MY" děláme (nemluvím o ní jako o "JEJICH" třídě a o tom, co v ní "ONI" dělají).
8. Nabízím žákům, aby za mnou přišli, když budou něco potřebovat.
9. Je se mnou v hodinách zábava.
10. Doplnuji učivo příklady ze svého osobního života (vlastní zkušenosti, historky...)
11. Poskytují žákům individuální zpětnou vazbu. Kromě známky například připíšu i krátký komentář nebo zpětnou vazbu poskytnu ústně.
12. Diskutuji s žáky i o takových tématech, která se v hodině náhodou objeví. (Např. některý z žáků se zeptá na něco, co přímo nesouvisí s tématem hodiny).
13. Mluvím o třídě jako o "mé" třídě a o tom, co v ní "já" probírám. (Namísto o "naší" třídě, a co v ní "my" probíráme).
14. Žáci se na mé hodině nebojí otevřeně vyslovit jejich názor.
15. Žáci se na mé hodině nebojí přihlásit (i když si nejsou jistí, že je jejich odpověď správná).
16. Jaké jsou Vaše praktiky, abyste zajistil/a lepší atmosféru ve třídě? (Buďte prosím co nejkonkrétnější).
17. Co byste podle Vás měl/a dělat, abyste dosahoval/a lepší atmosféry ve třídě?
18. Vztahuje se k právě skončené vyučovací hodině: Co z toho, co jste na hodině řekl/a, dle Vašeho názoru motivovalo žáky k vyšší aktivitě?
19. Jakmile si všimnu, že s některým z žáků není něco v pořádku, zajímám se o jeho problémy a snažím se mu pomoci.
20. Když některý z žáků odpoví na mou otázku špatně, ostatní spolužáci i já se začnu smát. Proto se tento žák už příště raději nepřihlásí.
21. Oceňuji spíše žakovu snahu než schopnosti.
22. Dávám žákům zpětnou vazbu vztahující se k úkolu, spíše než k jeho osobnosti.
23. Sleduji, jestli jsme se v učivu / ve výkladu neztratili.
24. Vždy žákům říkám, co budeme dělat a k čemu jim to bude.

Také v tomto případě jsem učitele žádala, aby v online dotazníku zaškrtovali možnosti na škále od 0 (Nikdy) do 4 (Velmi často) a reflektovali, do jaké míry spatřují

sami sebe jako partnerské a respektující. Přirovnala jsem shodné otázky, které byly položeny jak žákům a učitelům a vyhodnocovala, do jaké míry se liší či shodují s odpověďmi žáků. Výsledky uvádím v kapitole 7.4.

Kompletní shrnutí mého postupování při sběru dat znázorňuje následující schéma:



Obrázek č. 5: Schéma metodického postupu

6.4 Smíšený design výzkumu

„Podle přístupu či paradigmatu bývá tradičně rozlišován kvalitativní výzkum (typické metody výzkumu např. zúčastněné pozorování, ohniskové skupiny, interview) a kvantitativní (např. dotazník, test, experiment). Významnou podobou pedagogického výzkumu je však zároveň tzv. smíšený design výzkumu, který kombinuje kvalitativní a kvantitativní přístup a metody (Janíková, 2009, s. 13). Protože ve své práci kombinuji obsahové videoanalýzy nahrávaných vyučovacích hodin (kvalitativní výzkum) a výsledky dotazníkového šetření, které zpracovávám statisticky (kvantitativní výzkum), hovoříme právě o smíšeném designu sběru a analýze dat.

Už v úvodu do praktické části a později také v kapitole 6.2 zmiňuji, že se můj výzkum týká dvou vybraných učitelů a kvality jejich verbální komunikace vůči svým žákům šestých tříd. Z toho důvodu se jedná o vícepřípadovou studii. Tento typ výzkumu bývá v domácí literatuře považován za jeden z typických případů kvalitativního výzkumu (Miovský, 2006). Dle Sedláčka (2014) je však v případě vícepřípadové studie umožněno využívat všech dostupných metod sběru dat, a to jak

kvalitativních, tak kvantitativních. Vše se odvíjí od stanovených výzkumných otázek, hypotéz a celkového charakteru výzkumu.

Podoba případové či vícepřípadové studie je v pedagogickém výzkumu velice oblíbenou a uznávanou metodou, umožňující detailní studium jednoho či více případů, přičemž maximální počet není v literatuře jasně stanoven a odvíjí se od cílů studie a výzkumných otázek. Případová studie se nezaměřuje na sběr dat od co největšího množství respondentů, ale vystačí si s malým počtem případů či účastníků výzkumu. O to více se však tento typ studie soustředí na pronikání do hloubky a získávání co možná nejvíce informací o zkoumaných objektech (Fishman, 1999).

Postup při analýze dotazníků pro žáky podrobně popisuji v kapitole 7.1. V případě videonahrávek jsem při analýze postupovala za pomoci otevřeného kódování, které *„představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty výzkumník pracuje“* (Švaříček, 2007, s. 211). Osobně jsem si jednotlivé kódy pojmenovala podle toho, k jakému aspektu verbální komunikace (viz. teoretická část) se odkazovaly (např. empatie, popisný jazyk, povzbuzování, verbální bezprostřednost, zpětná vazba, kritika, motivace aj.).

6.5 Zajištění kvality výzkumného šetření

Pro zajištění kvality mého výzkumného šetření jsem využila hned několika technik a postupů. Kromě výše zmíněné triangulace dat, která měla zajistit dostatečnou validitu získaných informací, jsem se soustředila i na mnohé další aspekty, provázející každou z použitých metod, viz níže.

Ještě před začátkem samotného výzkumu jsem si stanovila jasná kritéria pro dobrou volbu případů do výzkumného vzorku (viz kapitola 6.2 o výběru zkoumaných případů), jak doporučuje Švaříček a Šedová (2007). Stejní autoři zároveň zdůrazňují nutnost konzistence otázek, transkripci videonahrávek a stejnoměrnost při kódování.

Konzistence tazatelských otázek byla zajištěna většinovou shodou dotazníků pro učitele i děti tak, aby mohla fungovat triangulační ověření validity dat. Vzhledem

k nízkému věku žáků šestých tříd a snaze o předejití možným nedorozuměním jsem požádala učitele, aby s dětmi dotazník prošli a zodpověděli jejich případné dotazy.

Transkripce videonahrávek a stejnoměrnost při kódování mi umožnily rychlou orientaci v jednotlivých dialozích a zejména jsem mohla posílit důvěryhodnost této práce uvedením **přímých citací** z těchto videostudií. Zároveň jsem se nechala inspirovat Veronikou Laufkovou, která ve své disertační práci použila software pro kvalitativní analýzu dat MAXQDA. Program mi umožnil jednodušší přepis dat a zároveň limitoval případnou chybovost.

Pro zajištění co největší **autentičnosti** videozáznamů jsem se rozhodla neúčastnit nahrávaných hodin, abych žáky nerozptylovala a oni mohli interagovat s učiteli tak, jak byli zvyklí.

7 Výsledky výzkumného šetření

V následujících podkapitolách čtenáři shrnu výsledky jednotlivých šetření (dotazník pro žáky, dotazník pro učitele a videostudie) a na jejich základě následně vyvodím závěry z triangulace dat.

7.1 Interpretace výsledků dotazníkového šetření mezi žáky

Celkový počet respondentů (n=44) na krnovské základní škole a (n=42) na pražské základní škole měl za úkol reflektovat míru respektující či autoritativní verbální komunikace učitelů. Informace o výsledcích šetření poskytují následující tabulky, v nichž lze nalézt výsledný Index percepce, směrodatné odchyly tohoto indexu a Cronbachovo alfa. V první tabulce jsou uvedeny hodnoty z 20 uzavřených otázek, kdy odpověď „Nikdy = 0“ inklinovala k autoritativní verbální komunikaci a odpověď „Velmi často = 4“ naopak odkazovala na respektující verbální komunikaci a partnerský přístup.

	Žáci na ZŠ v Krnově	Žáci na ZŠ v Praze
Cronbachovo alfa	0,82	0,74
Index percepce	2,28	2,29
Směrodatná odchylna indexu percepce	0,47	0,46

Tabulka č. 3: Respektující komunikace

Jak uvádím v kapitole 6.3.2, **Cronbachovo alfa** mělo zjistit, do jaké míry byla posuzovací škála konzistentní a spolehlivá. Pro zjištění vysoké konzistence

a reliability bylo potřeba, aby výsledný údaj dosahoval minimální hodnoty 0,7. Z tabulky č. 3 je patrné, že toto kritérium potvrdili jak krnovští, tak pražští žáci.

Hodnoty **Indexu percepce** nabývají čísel v rozmezí od 0–4, a v případě převažující respektující komunikace a partnerského přístupu musí dosahovat minimální hodnoty 2,1. Z výsledného výpočtu je zřejmé, že dle žákovských odpovědí převládá respektující verbální komunikace a partnerský přístup nad autoritativním, a to téměř shodné míře u obou učitelů.

Směrodatná odchylka indikuje, jak moc se žákovské odpovědi na otázky shodovaly. Pakliže by výsledek dosahoval hodnoty 0,2 a nižší, znamenalo by to, že se žáci ve svých názorech na verbální komunikaci učitelů převážně shodují. Z tabulky výše je však patrné, že směrodatná odchylka dosahuje hodnoty vyšší než 0,4, což znamená, že se žáci ve své percepci spíše rozcházel. V kapitole 6.3.2 zároveň uvádím, že by směrodatná odchylka u jednotlivých otázek musela nabývat hodnoty nižší než 0,7, aby se dalo říct, že se stejnou odpovědí souhlasila většina žáků. Takto nízkého výsledku však nedosáhla ani jedna otázka, a to jak v Krnově, tak v Praze.

Z výše uvedených údajů bychom mohli usuzovat, že žáci své učitele sice z převážné míry vnímají jako partnerské a respektující, avšak ne všichni se na tomto faktu shodují. Při vyvozování závěrů je však potřeba projevit značnou pokoru, empatii a brát v potaz nelehkou situaci, ve které se učitelé již přes rok nachází. Ačkoliv učitelé mohou partnerskou a respektující komunikaci zastávat, v distanční výuce se do určité míry uplatňuje obtížně.

Pro ověření žákovských odpovědí týkajících se partnerské a respektující komunikace jsem použila také dvě kontrolní otázky (viz kapitola 6.3.2, otázky označeny *). V případě těchto dvou položek platí převrácené bodové hodnocení, kdy odpověď „Nikdy – 0“ značí respektující a partnerskou komunikaci, zatímco odpověď „Velmi často“ indikuje její opak. Výsledky shrnuje tabulka č. 4:

	Žáci na ZŠ v Krnově	Žáci na ZŠ v Praze
Cronbachovo alfa	0,71	0,48
Index percepce	1,89	1,64
Směrodatná odchylka indexu percepce	0,53	0,87

Tabulka č. 4: Autoritativní komunikace

Index percepce je nižší než 0,2, z čehož lze vyvodit platnost statistických výsledků zbylých 20 otázek. Směrodatná odchylka i v tomto případě dosahuje poměrně vysokých čísel a také zde se žáci ve svých odpovědích částečně neshodovali. Cronbachovo alfa, které v případě pražské základní školy dosahuje nižší hodnoty než 0,7, určuje poměrně nízký stupeň reliability. Z tohoto údaje usuzuji, že otázky mohly být pro žáky obtížně formulované a hůře pochopitelné.

7.2 Interpretace výsledků analýzy videostudie

V této kapitole poskytnu transkribované příklady monologů či dialogů ze všech 8 videonahrávek, kde se v jakékoliv podobě vyskytly případy respektující / partnerské komunikace. Průběžně se budu také odkazovat na teoretickou část mé diplomové práce, kde jednotlivé aspekty tvořící tyto typy komunikace podrobně popisují. Současně, bude-li to možné, doplním transkripce o grafy z dotazníkového šetření, které poskytnou bližší informace o četnosti výskytu konkrétního aspektu komunikace z pohledu žáků. Protože všem účastníkům výzkumu byla přislíbena anonymita, jména žáků jsou pozměněná.

Smyslem této kapitoly bude splnit první dílčí cíl praktické části mé diplomové práce a odpovědět na první výzkumnou otázku:

C 1: Identifikovat, popsat a analyzovat prvky respektující a partnerské komunikace dvou vybraných učitelů na základě získaných videonahrávek z vyučovacích hodin

VO 1: Jaké prvky respektujícího / partnerského přístupu aplikují učitelé v praxi ve svých vyučovacích hodinách?

Vůbec první zmínka o kvalitě verbální komunikace učitelů zazněla ve druhé kapitole, kde jsem pojednávala o vztahu mezi žákem a učitelem. Zmiňuji zde například to, že učitel zpočátku nabývá tzv. „formální autoritu“, která mu je dána už jen jeho postavením. Daří-li se však učiteli utvářet s žáky kvalitní vztah, přechází tato formální autorita v „**osobní autoritu**“, kdy se žáci snaží učitele potěšit, zavděčit se mu, získat jeho přízeň nebo si vysloužit pochvalu.

7.2.1 Učitelka v Krnově

Pro větší přehlednost a charakter vícepřípadové studie se budu věnovat každému učiteli zvlášť. Na následujících stranách v rámci této podkapitoly proto podrobně

rozeberu jednotlivé příklady respektující verbální komunikace a partnerského přístupu pomocí transkripcí nejprve z Krnovských videonahrávek, které doplním o názorné grafy z dotazníkového šetření. Pro snazší orientaci v grafech přikládám níže agendu s informacemi o tom, jaké odpovědi jednotlivé barvy znázorňují:

● Nikdy
● Málokdy
● Občas
● Často
● Velmi často

Obrázek č. 5: Agenda k jednotlivým odpovědím dotazníkového šetření.

Pro jistotu připomínám bodové ohodnocení a význam odpovědí: Odpověď „Nikdy = 0“ inklinovala k autoritativní verbální komunikaci a odpověď „Velmi často = 4“ naopak odkazovala na respektující verbální komunikaci a partnerský přístup.

Ukázka č. 1

U: Když jsem se vás třeba ptala, jak budete vážit kapalné těleso a někdo mi tam napsal váha. Kolik si, prosím vás, myslíte, že za to dostane ten člověk bodů?

Ž Tomáš: Nula.

U: Přesně tak. Tady níže vidíte, jak má vypadat 100% odpověď. Když mi tady například napíšete, že dám skleničku s vodou na váhu, tak je to pouze část pravdy. Takže bych byla ráda, abyste se nad odpověďmi lépe zamysleli a klidně využili internet, sešit, maminku, tatínka, bráchu, ségru... Čekala bych bohužel, že ty odpovědi budou o něco lepší než odpověď "v nádobě na váze". To mě trošku mrzí potom.

Ž Tomáš: Já jsem to měl dobře, paní učitelko?

U: Ano, tady to bylo v pořádku.

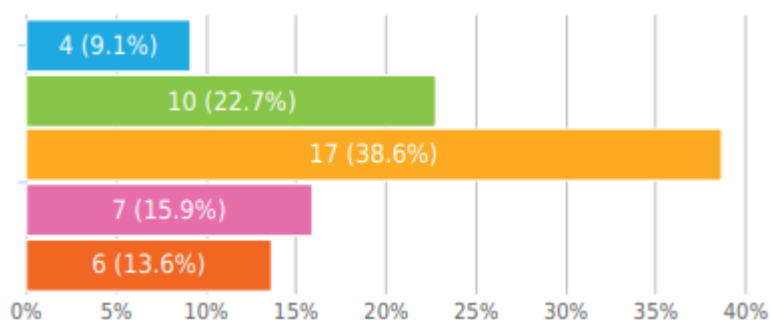
U: U další otázky jste si dali docela záležet na těch jednotkách, i když někdy jste dali jen základní, mnozí z vás přidali i něco navíc. To jsem byla moc ráda.

V ukázce č. 1 se Tomáš ujišťuje, zda byla učitelka s jeho odpovědí spokojená a nepřál si, aby byla rozmrzelá. Naopak se chtěl přesvědčit, zda byla po přečtení

jeho odpovědi ráda. Z toho je zřejmé, že se učitelce podařilo překonat „formální autoritu“, která jí byla přidělena s pozicí učitelky, a úspěšně tuto moc přeměnila v tzv. „**osobní autoritu**“. V této fázi se žáci snaží o učitelovo uznání, což značně posouvá vztah mezi učitelem a žákem (viz. kapitola 2).

S pomocí otázky: „Kolik si, prosím vás, myslíte, že za to dostane ten člověk bodů?“ učitelka žádá o **zpětnou vazbu ze strany žáků**, která má v porovnání s např. pochvalou či trestem mnohem vyšší vliv na učení (viz. kapitola 4.2). Jediné vylepšení, které mě k této ukázce napadá, je užití konkrétních jmen žáků, kterým se úkol povedl, a ideálně také popisným jazykem vysvětlit, proč tomu tak je (více opět v kapitole 4.2).

Poskytování zpětné vazby se věnuje následující graf, ze kterého je patrné, že se žákům dostává individuální zpětné vazby jen občas (průměrná odpověď 2,0).



Graf č. 1: Odpověď na otázku 12: Učitel mi dává individuální (osobní) zpětnou vazbu. Kromě známky například připiše i krátký komentář nebo mi zpětnou vazbu poskytne ústně.

Níže však uvádím příklad z videonahrávky, kde učitelka zpětnou vazbu detailně popsala, a ačkoliv v ní nejmenovala konkrétní žáky, do značné míry splnila požadavky pro **plnohodnotný feedback**:

Ukázka č. 2:

U: Za co Vás moc chválím je to, jak jste se poprali s hmotnostním zlomkem. To bylo úžasné. Dostávala jsem od vás originální řešení těch příkladů a bylo vidět, že jste si to každý řešili po svém. Nebylo to tak, že to jeden zpracoval a všichni ostatní to opsali. Takže za to Vám moc děkuju. Někteří jste tomu věnovali fakt dost úsilí, že jste mi třeba poslali několik variant, takže super. Za to jsem fakt ráda a doufám, že jste to díky tomu trošku pochopili.

Druhá kapitola hovoří kromě osobní autority také o nutnosti **nastavení pravidel**, která platí pro všechny stejně a žáci jsou s nimi obeznámeni:

Ukázka č. 3:

U: Asi jste si všimli, že jsem vám dávala z fyziky nějaké známky za vaši práci. Ta známka měla takovou hodnotu podle toho, kolik procent domácích úkolů jste udělali. Mám mezi vámi takové lidi, kteří pracovali na 20 %, jsou mezi vámi lidi, kteří pracovali na 100 % a někdo nedělal vůbec nic. Ten potom dostal pětku. Ale vy, co jste dělali aspoň něco, jste dostali jedničku. Jedničky ale měly jinou váhu podle toho, jak moc jste dělali intenzivně. Víím, že jste některé úkoly nevynechali záměrně a že jste si třeba neuvědomili, co všechno bylo za úkol, ale musela jsem to nějak ohodnotit.

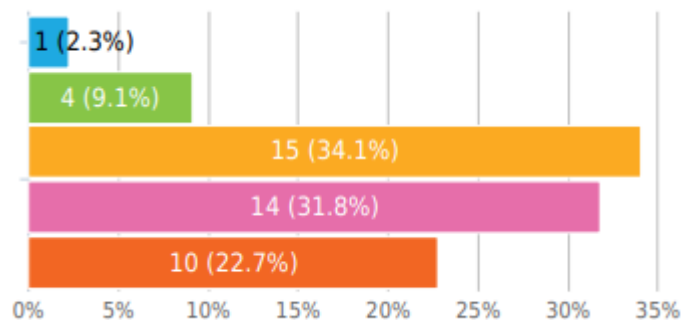
U: Teď vám zobrazím test, který jste měli dělat všichni, ale dostala jsem jen 19 odpovědí. Potřebovala bych jich ale asi 40. Nasdílím vám seznam těch, kteří mi test odeslali a vy, kteří se v seznamu nevidíte, zkuste mi říct, proč jste tento test nevyplnili?

Ž Beáta: Paní učitelko, mě ten test nešel rozkliknout.

Ž Anička: Paní učitelko, já jsem zapoměla, můžu si to ještě honem doplnit?

U: Když Vám ten test nejde rozkliknout, tak je potřeba, abyste mi to řekli. Potom si nebudu myslet, že jste se na to vykašlali. Jak vidíte, odkaz je funkční, teď jsem ho vyzkoušela. Aničko, ano, můžeš si test ještě doplnit. Máte k tomuto nějakou otázku?

V tomto případě dává učitelka žákům jasně najevo **kritéria hodnocení**, která platí pro všechny, a připomíná jim, že všichni měli možnost, aby si dobrou známku zasloužili. Na základě jejího způsobu hodnocení lze zároveň usoudit, že si váží žákovy snahy o splnění zadání a odmění ho i v případě, když nezvládl splnit vše na 100 %. Právě na výskyt tohoto aspektu se zaměřuje níže uvedená otázka dotazníkového šetření, odkazující na kapitulu 2, kde Petty (2004) zdůrazňuje nutnost projevení opravdového zájmu o práci každého žáka, ocenění jeho pokusů se něčemu naučit, a to bez ohledu na jeho dosavadní výkony či vrozené schopnosti.



Graf č. 2: Odpověď na otázku 22: Učitel oceňuje spíše mou snahu než schopnosti.

Z grafu je patrné, že se žáci relativně jasně shodují na tom, že učitelka jejich snahu nenechává bez povšimnutí, aniž by přikládala váha velikosti jejich talentu (průměrná odpověď 2,6).

V prvním odstavci ukázky č. 3 je zároveň jasně viditelný **partnerský přístup** v **empatické** větě, kdy učitelka dává žákům najevo **důvěru** a nemyslí si o nich, že by se svým povinnostem záměrně vyhýbali. Navrhuje dokonce možnost, že úkol pouze přehlédli. Více o empatii jako prostředek k partnerskému přístupu je možné nalézt v kapitole 3.6.1.

Ukázka č. 4:

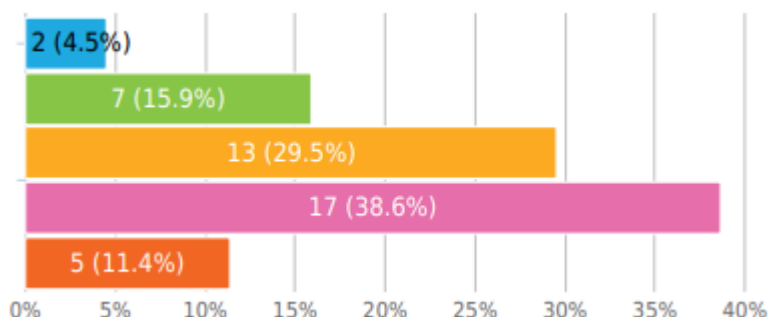
Žáci mají samostatně počítat objem.

U: Je mi jasné, že soustředit se na tento úkol není jednoduché v tuto chvíli. Video máte nahrané ve výukových zdrojích, tak si ho můžete pustit ještě několikrát a pomalinku. Byla bych ráda, kdybyste tohle pochopili, protože jestliže budete umět spočítat, kolik je jeden dílek na jakémkoliv měřidle, tak potom umíte měřit. A to se vám bude hodit nejen při měření objemu, ale i měření délky, teploty... Je to důležitá věc i do praxe. Takže se nebojte zeptat.

Kromě opětovné ukázky **empatie**, která provázela každou ze čtyř pořízených nahrávek vyučovacích hodin, je v ukázce č. 4 možné najít zaměření učitelky na **vnitřní motivaci žáků**. Snaží se dosáhnout toho, aby se žáci neučili jen proto, že musí, ale aby v učení spatřili smysl a chtěli se o daném tématu dozvědět víc. Podrobněji se o motivaci rozepisují v kapitole 4.1.

Také mezi otázkami v dotazníku je možné nalézt položku, která se ptá právě na to, zda učitelka svým žákům **sděluje, co je čeká a jaký je smysl jejich činnosti**.

Soudě podle následujícího grafu je jasné, že se žáci z větší části shodují na pravidelném výskytu tohoto přístupu a nejedná se pouze o náhodný jev (průměrná odpověď 2,3).



Graf č. 3: Odpověď na otázku 25: Učitel nám vždy říká, co budeme dělat a k čemu nám to bude.

Ukázka č. 5:

Dialog z úplného začátku hodiny.

U: Vidím zde lidi z 6.A, kde je 6.B? Je tady někdo z 6.B?

ŽŽ: Ne (*mnohohlasem*).

Ž Jana: Nikoho nevidím, paní učitelko.

U: Tak co já jsem popletla... Ach jo (*sklíčeně*).

Ž Ondra: Možná, že jste to popletla, když jste psala na společný chat.

Ž Lucie: To nevadí (*konejšivě*).

Ž Marek: To nevadí (*povzbudivě*).

Ž Jiří: Paní učitelko, stane se.

U: No, mě to teda trochu vadí (*smutně*). To teďka budou takové zmatky asi. No tak nevadí, alespoň se mi s vámi bude snáze komunikovat, když je vás míň. Dobrý, takže já se pokusím vám nasdílet ty věci, které uděláte během týdne.

Dialog z ukázky č. 5 byl jedním z mých nejoblíbenějších. Z obsahu těchto několika málo vět a z tónu, který v nahrávkách zazníval, bylo zcela patrné, jak dobrý vztah panuje mezi dětmi a učitelkou. Můžeme zde nalézt projevenou **sebereflexi** (partnerský přístup, kapitola 3.6.1), **pokoru i humor** (respektující komunikace,

kapitola 3.6), žáci se nebojí v hodinách mluvit, **vyjádřit svůj názor**, a dokonce vzájemně **spolupracují** na tom, aby se učitelka přestala cítit provinile – všechn tento výčet ukázkově zapadá to Holečkovy poznámky o ideální podobě třídní atmosféry (viz. kapitola 3.6.2; Holeček, 2014, s 64).

Následující ukázka je opět nasycená hned několika teoretickými doporučeními a jsem si jistá, že by autoři příruček o respektující komunikaci a partnerském přístupu neskrývali nadšení, jakmile by si nahrávky vypočetli

Ukázka č. 6:

U: Tak, já poprosím. Vidím tam třeba Tomáše, že je s námi online. Tomáši, prosím tě, co to znamená různorodá nebo heterogenní směs?

Ž Tomáš: Nevím, nevím paní učitelko.

U: (Smích) Dobře, to jsem si vybrala výborně. Tak někdo jiný zkuste. Co to je různorodá směs? Co to znamená?

Ž Lucie: To je látka, která se skládá z více látek.

U: Uhm, dobře, to už začíná vypadat jako správná odpověď. To jsi popsala směs. Jak je to potom, když je ta látka různorodá?

Ž Jan: Velikost?

U: Velikost čeho?

Ž Jan: Těch látek?

U: Nenene.

Ž Adam: Vidíme to pod mikroskopem.

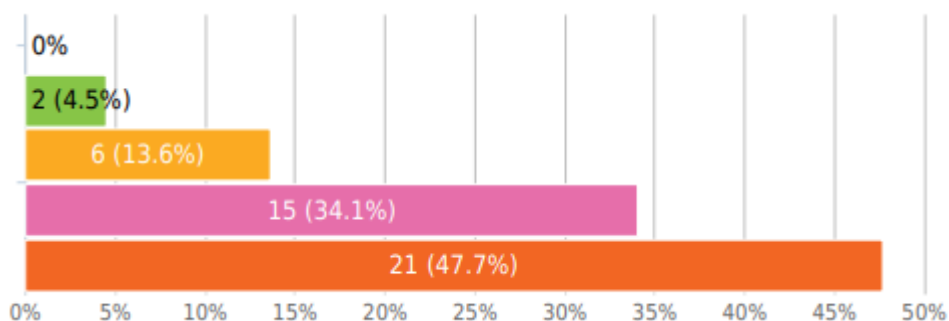
U: Ano, výborně! Takže my si tu látku můžeme hodit pod mikroskop a můžeme zjistit, že jsou ty jednotlivé částičky viditelné pod mikroskopem.

Ž Jan: Ale u stejnorodé to nejde.

U: Přesně tak! Přesně tak.

Bohužel by tato diplomová práce musela být skutečně velmi obsáhlá, kdybych ukázala, kolikrát se jednotlivé prvky respektující verbální komunikace a partnerského přístupu v nahrávkách objevovaly. Čtenář snad promine, když se

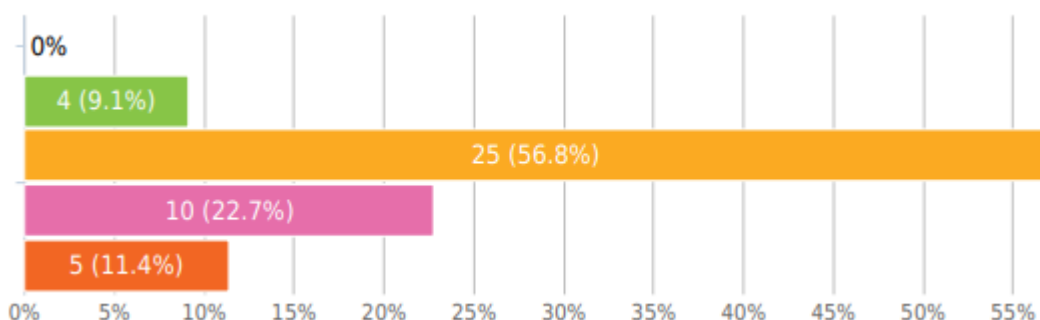
omezím na menší množství příkladů. V ukázce č. 6 učitelka přirozeně oslovuje své žáky **křestním jménem** a musíte mi věřit, když řeknu, že je častokrát oslovila také zdvojnásobně či přezdívkou. Protože se k tomuto aspektu vztahovala také otázka v dotazníku, níže je možné vidět, že se na odpovědi shoduje většina respondentů (průměrná odpověď 3,3):



Graf č. 4: Odpověď na otázku 3: Učitel mě oslovuje křestním jménem.

Dále můžeme v dialozích nalézt slova jako „**vidíme**“, „**my**“ nebo „**můžeme**“, což je příkladem verbální bezprostřednosti, blíže popsané v kapitole 3.5. Mimo jiné tam uvádím to, že díky záměně „já“ za „my“ lze zmenšit fyzickou a psychologickou vzdálenost mezi dvěma lidmi, což opět napomůže zlepšení atmosféry ve třídě. To se ostatně projevuje na živém dialogu mezi učitelkou a žáky.

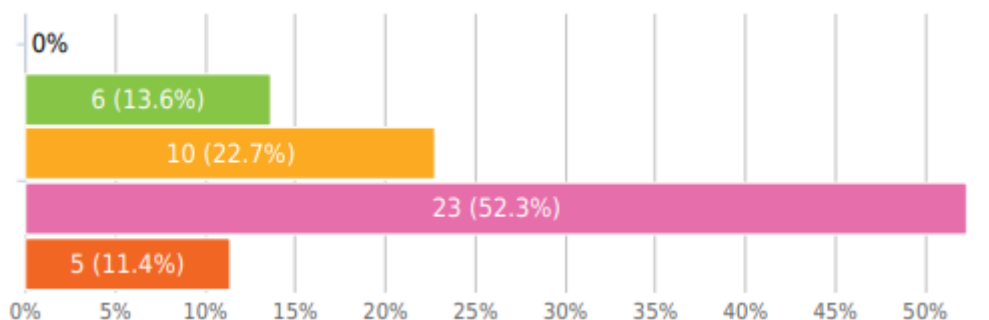
Potvrzení ze strany žáků o relativně častém výskytu tohoto znaku respektující komunikace v hodinách znázorňuje následující graf: Důvod, proč žáci ze značné části zvolili prostřední odpověď, je dle mého názoru ten, že pro ně byla otázka příliš složitá. Propříště bych se ji pokusila lépe naformulovat (průměrná odpověď 2,4).



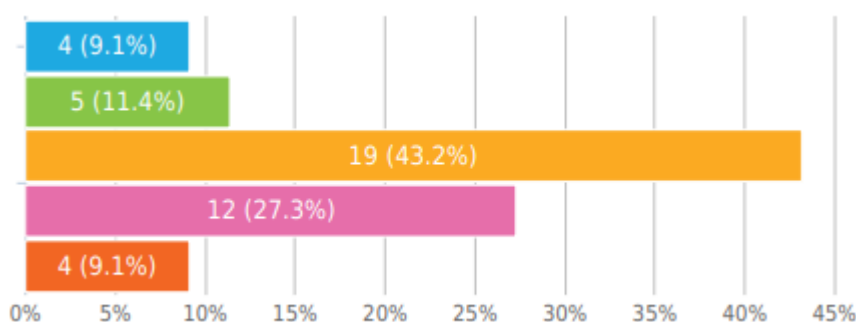
Graf č. 5: Odpověď na otázku 8: Učitel mluví o třídě jako o "NAŠÍ" třídě a o tom, co v ní "MY" děláme (nemluví o ní jako o "VAŠÍ" třídě a o tom, co v ní "VY" děláte).

Dále se dostáváme k rozboru dalších dvou dotazníkových otázek, které zjišťovaly, do jaké míry se žáci obávají v hodině přihlásit kvůli obavám z posměchu (průměrná

odpověď 2,2), a zda učitelka běžně podněcuje žáky k mluvení na hodině (průměrná odpověď 2,6). Zatímco jsem výsledek grafu č. 6 očekávala, musím přiznat, že jsem z vyslechnutých hodin nabývala dojmu o minimálních obavách žáků z toho, aby v hodině zvedli ruku. Průměrná odpověď s hodnotou 2,2 mi proto připadá nízká. Stále však oba výsledky „hrají do karet“ **uvolněné atmosféře** ve třídě a příjemnému, partnerskému klimatu.



Graf č. 6: Odpověď na otázku 1: Učitel klade otázky, aby Vás vedl k mluvení na hodině.



Graf č. 7: Odpověď na otázku 16: Nebojím se v hodině přihlásit, i když si nejsem jistý, že je má odpověď správná.

Ukázka č. 7:

U: Tady, když se podíváte pod mikroskopem na vodu z kaluže, tak byste myslím všichni tipli, že se jedná o heterogenní směs.

Ž: Souhlasně přikyvují.

Na této krátké ukázce je demonstrován jeden z případů, kdy učitelka dávala najevo svou **důvěru** i v méně schopné žáky, **podporovala je a povzbuzovala** k dalšímu snažení.

Na závěr výčtu příkladů z vyučovacích hodin Krnovské učitelky jsem se rozhodla umístit ještě poslední ukázkou, která představuje takový dialog mezi učitelem a žákem, který by zejména v této době schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. V koronavirové době, kdy jsou žáci (ale i učitelé) vystaveni mnohem menšímu sociálnímu kontaktu, je kladen obzvláště silný důraz na prohlubování vztahu mezi učitelem a žáky a žáky mezi sebou. Partnerský přístup je tedy důležitější než kdy dříve, a projev upřímného zájmu, kladení osobních otázek a sdílení učitelových vlastních zkušeností má na celkovou náladu a atmosféru ve třídě znatelný vliv. Více v kapitole dva o Vztahu mezi učitelem a, kde Petty (2004) apeluje na to, aby učitelé o své žáky projevovali zájem, poznávali jejich vlastnosti, zájmy a rodinné zázemí.

I když bohužel nejsem schopná zaznamenat živý tón hlasu účastníků dialogu, stále bude, myslím, z následující ukázky možné zachytit pozitivní a příjemnou atmosféru, která byla spuštěna partnerským přístupem ze strany učitelky.

Ukázka č. 8:

Ž: Paní učitelko, já teďka vůbec nejím oběd.

U: No, to mě taky zajímá. Mě ta práce z domu taky úplně rozhodila, co se týká stravování. Máte pravidelné jídlo? Snídani, oběd, večeři nebo jíte po troškách celý den? Nebo jíte třeba jenom večeř? Pojdte posdílet. Jirko, jak to máš ty?

Ž Maty: Pravidelně.

U: Jé, Maty, ty se máš. Hmm, pravidelně, to je super. Počkej, pravidelně jednou denně nebo jak? (smích).

Ž Maty: Nene, mám snídani, oběd i večeři.

Ž Lucie: Já jím pětkrát denně.

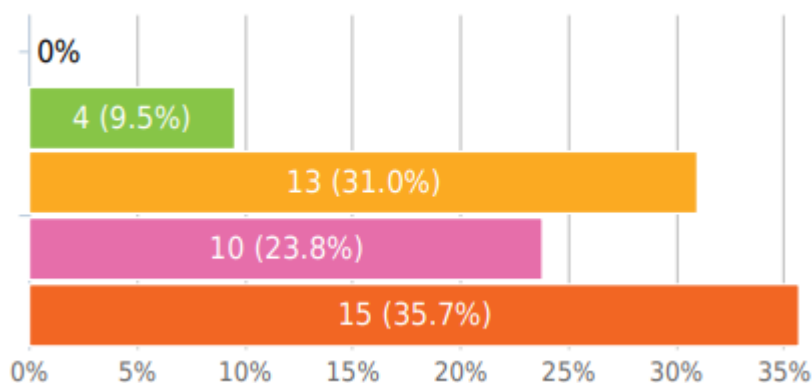
U: To je luxusní, to bych taky chtěla.

Ž Amálka: Já jím snídani, oběd a večeři, ale mezitím chodím pořád pro nějaké svačiny.

U: Tak to je super, že je o tebe takto postaráno. Ještě někdo se chcete vyjádřit, jak to máte se stravou? Jestli jsou naplněny vaše životní potřeby? Někdo myslím tady říkal, že to moc pravidelné nemá, kdo to byl? Nikdo? Tak to je dobře.

7.2.2 Učitel v Praze

Jak jsem již zmínila v kapitole 6.2 věnované výběru zkoumaných případů, měla jsem velké štěstí, když se můj kolega z kabinetu přírodopisu podvolil a souhlasil s participací na výzkumu pro tuto diplomovou práci. V porovnání s učitelkou z Krnova měl kolega značnou nevýhodu z hlediska délky praxe a nasbíraných zkušeností, která byla přibližně o 13 let kratší. Zatímco z indexu percepce v tabulce č. 3 lze vyčíst, že dotazníky v Krnově i v Praze vyhodnotily míru výskytu respektující komunikace téměř shodně, musím se přiznat, že jsem určitý rozdíl z nahrávek zaznamenala. Jednalo se zejména o počet prvků respektující a partnerské komunikace v jednotlivých hodinách a jejich variability, které převládaly v hodinách učitelky v Krnově. Na obranu svého kolegy však musím říct, že jeho vyučovací hodiny byly pestré a zajímavé z pohledu jejich obsahu, a oceňuji zejména jeho zjevné nadšení, kterým bylo protkáno každou videonahrávkou. V tom mi koneckonců dávají zapravdu i samotní žáci, a výsledek grafu svědčí o více zábavných hodinách než v Krnově. Tam měla průměrná odpověď hodnotu 2,4, zatímco v Praze 2,9.



Graf č. 8: Odpověď na otázku 10: S učitelem je v hodinách zábava.

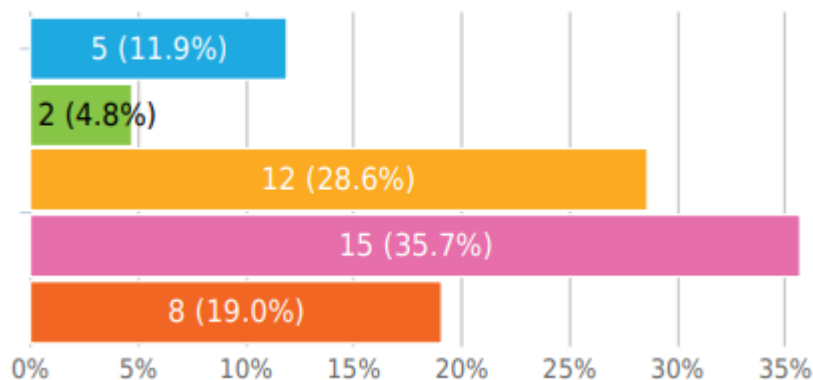
V následujících ukázkách uvedu příklady respektující a partnerské komunikace, které jsem v záznamech postřehla, bude-li to možné, doplním je grafem z dotazníkového šetření a poskytnu srovnání s výsledky učitelky v Krnově.

Ukázka č. 8:

U: Ještě, než se budeme věnovat vašim mušlím, tak si v rychlosti řekneme, co nás čeká. My jsme už toho probrali docela dost. Probrali jsme žahavce,

ploštěnce a hlístice. Ke každé té skupině tam máte ten materiál, a já jsem k těm materiálům udělal otázky. Těch otázek je asi 25. Pokaždě si ty otázky projdete a na základě těch studijních materiálů si je vypracujete, tak si myslím, že máte senzační přípravu na testík, který nás čeká. Ten testík totiž bude vycházet přesně z těch otázek.

Stejně jako v případě učitelky v Krnově, ani tentokrát nebylo obtížné nalézt některý ze způsobů, jakým učitel **motivuje** své žáky k učení. Také on si dává záležet na tom, aby žákům **sdělil, k čemu jim zadaný úkol bude** a z ukázky je patrné, že mu záleží na co nejlepším prospěchu žáků. O tom, že učitel užívá tento prvek komunikace často, potvrzuje následující graf, který vyšel v porovnání s výpověďmi žáků v Krnově téměř shodně (průměrná odpověď v Praze: 2,6; v Krnově 2,4).



Graf č. 9: Odpověď na otázku 25: Učitel nám vždy říká, co budeme dělat a k čemu nám to bude.

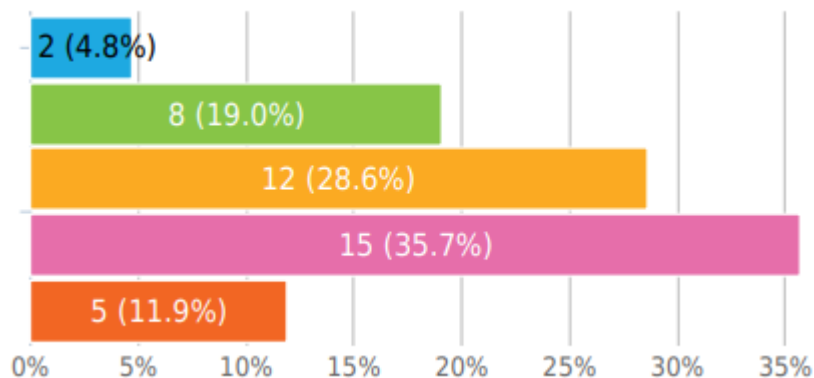
Ukázka č. 9:

U: Testík nás bude čekat příští týden a mám tady dva scénáře. Jeden scénář je, že to napíšeme v úterý a druhý scénář je, že to napíšeme ve středu s tím, že v to úterý budeme pokračovat v našich měkkýších, ale dáme si tam i stručné společné opakování. Tak mi pojdte napsat do chatu, jestli se vám líbí varianta a), to znamená psát to v úterý, nebo se vám líbí varianta b), psát to ve středu.

Háňa píše b), Patrik píše b), Anežka, Michal taky. Tak jo, vypadá to, že nikdo není pro a), takže jsme si demokraticky zvolili, že ten testík napíšeme ve středu.

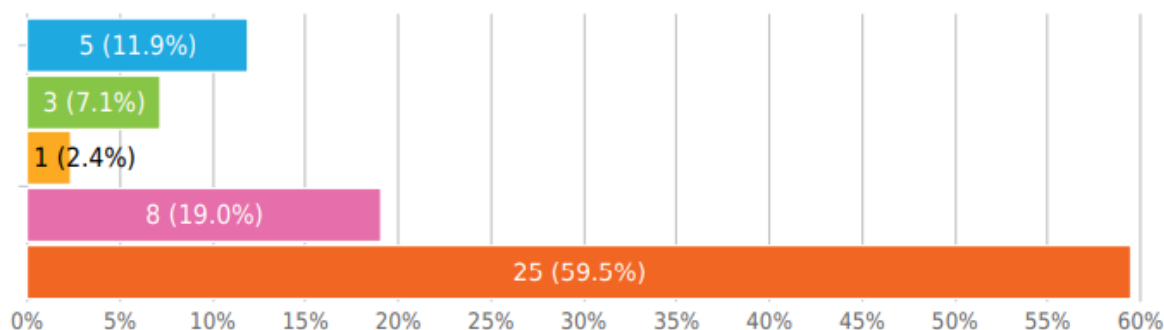
Z obsahu této ukázky by dle mého názoru byli nadšeni i samotní manželé Kopřivovi, z jejichž publikace Respektovat a být respektován jsem v teoretické části mnohokrát citovala. Učitel zde žáky jasně staví na **stejnou úroveň**, v jaké se nachází on sám,

což nás vrací zpět k obrázku č. 3 v kapitole 3.6.1 o partnerském přístupu. Jak zobrazuje graf č. 10, 35,7 % žáků se shodlo na tom, že se **jich učitel často ptá na jejich názor a úhel pohledu** (průměrná odpověď: 2,3):



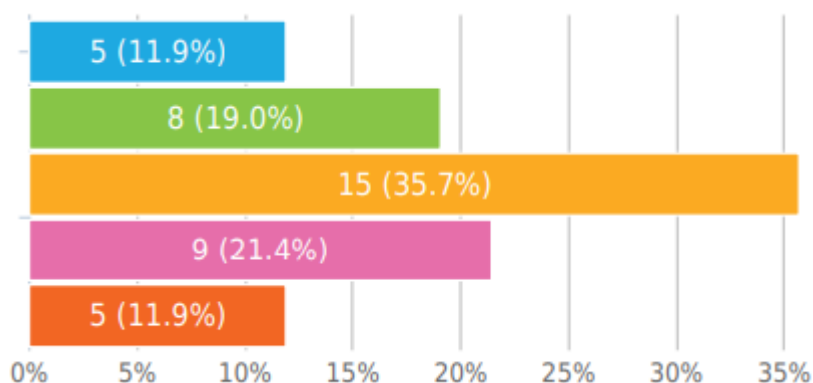
Graf č. 10: Odpověď na otázku 7: Učitel se zajímá o můj názor a můj úhel pohledu.

Na stejné ukázce můžeme zároveň demonstrovat, že **učitel upřednostňuje oslovovat své žáky křestním jménem** (průměrná odpověď: 3,0) a **uvažovat o třídě jako o „naší“**, nikoliv jako o „mojí“. Hledisko žáků vizualizují následující dva grafy:



Graf č. 11: Odpověď na otázku 3: Učitel mě oslovuje křestním jménem.

Dalším vodítkem ke zjištění, zda učitel přistupuje k žákům spíše partnersky nežli mocensky, je způsob, jakým referuje o třídě a svých žácích. V ukázce č. 8 vidíme, že bez přemýšlení užívá věty jako „test nás bude čekat...“, „napíšeme“, „budeme pokračovat“, což napovídá o tom, že učitel nemá tendenci se od žáků distancovat a bere se jako součást třídy, kterou vyučuje.



Graf č. 12: Odpověď na otázku 8: Učitel mluví o třídě jako o "NAŠÍ" třídě a o tom, co v ní "MY" děláme (nemluví o ní jako o "VAŠÍ" třídě a o tom, co v ní "VY" děláte).

Stejně jako v případě učitelky v Krnově (graf č. 5), i zde měli žáci velmi rozporuplné odpovědi (průměrná odpověď: 2,0), což s největší pravděpodobností potvrzuje, že otázka byla pro žáky příliš složitá, a proto volili zlatou střední cestu.

Ukázka č. 10:

U: Co teď držím v ruce?

Ž Marek: Podle mě lasturu, těch mám doma několik.

U: Výborně! Michal říká, že je to lastura – párová schránka. Tohlencto zvíře žije u nás v rybnících.

Ž Marek: Já ho našel i v moři.

U: Jasně, tam můžou být taky druhy, které mají lasturu, ale tohlencto, co držím v ruce, bylo vyloveno v českém, bahnitém, smradlavém rybníku. Zkusil by si někdo tipnout, jak se ten živočich nazývá? Je to docela těžké, ale třeba to někoho napadne (*chvilka ticha*).

U: Anežka píše.

Ž Hanka: Škeble?

U: Jojo, Háňa má pravdu a Anežka to napsala ještě než to řekla Háňa do chatu. A je to škeble. Senzační, holky.

Z ukázky č. 9 je patrné, že žáci nemají sebemenší problém s učitelem **komunikovat** a **vyjádřit svůj názor**. Místy se dokonce překřikují a je těžké nahrávku přepsat,

protože jim není dobře rozumět. Obzvláště bych však chtěla na této ukázce zdůraznit to, jakou učitel do žáků **vkládá důvěru**, a tím je **povzbuzuje**, aby se nad otázkou zamysleli a zkusili přijít na správnou odpověď – viz. věta: „*Zkusil by si někdo tipnout, jak se ten živočich nazývá? Je to docela těžké, ale třeba to někoho napadne*“. Žáci úkol dost možná berou jako výzvu a chtějí učiteli (nebo sobě) dokázat, že ho zvládnou. Stejně u učitelky v Krnově můžeme tedy usoudit, že se panu učiteli podařilo překonat „formální autoritu“ v „osobní autoritu“ (viz. kapitola 2).

Ukázka č. 11:

U: Schránka měkkýšů je vápenatá a kdybyste vzali nějakou tu schránku – lasturu nebo ulitu – a dali na to ocet, tak ono to zašumí. A to je důkaz toho, že jsou tam nějaké uhličitany. Tedy něco, v čem je vápník.

Ž Honza: Já to udělal, pane učiteli. To se úplně rozložilo.

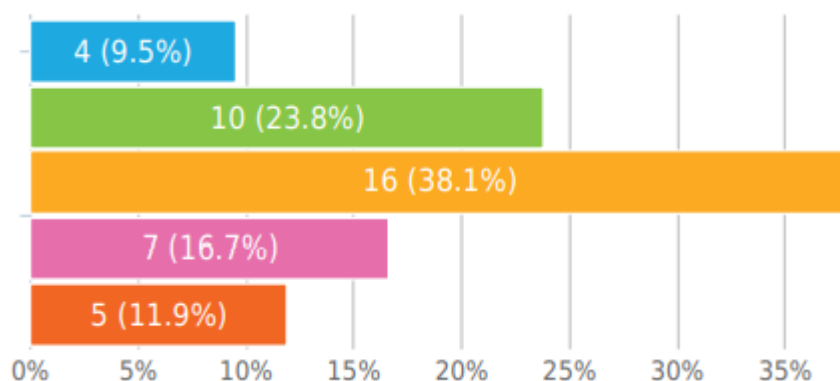
U: Přesně, to se úplně rozloží.

Ž Jakub: To se dá udělat i se skořápkou od vajíčka ne?

U: Je to tak. Je to tak i se šutrma, tady mám třeba krápník (*učitel je srdcem i duší geolog*). Ale bereme měkkýše, tak bychom se měli vrátit k měkkýšům. Když jsem ale ten krápník našel, tak byl celej černej a když jsem ho dal do octa, tak se mi takto krásně vybarvil. A to odbíháme od měkkýšů, ale ti mají schránky ze stejného materiálu.

U: Pojdte si někdo vzít slovo a ukázat všem na kameru vaši mušli, kterou jste si dovezli třeba od moře. Tak kdo chce začít? Viděl jsem Verču.

Jedna z dotazníkových otázek zjišťovala bezprostřední přístup učitele tím, že se ptala na možnost odlákat učitele od tématu a diskutovat o něčem, co přímo nesouvisí s tématem hodiny. Z ukázky č. 11 lze vyčíst, že se učitel jasně držel svých stanovených cílů, a ačkoliv by o krápnících mluvil moc rád, neučinil tak. Zatímco z didaktického hlediska je samozřejmě správné, aby měl své cíle stále na paměti (viz. didaktické dovednosti v kapitole 1.1), bezprostřední a partnerský přístup tyto odbočky umožňuje, ba dokonce vítá. Následující graf potvrzuje, že se učitel jen málokdy nechá z plánu hodiny odlákat, čímž převládá didaktika nad partnerským přístupem. Průměrná hodnota 13. otázky dosáhla pouze 1,9 bodů.



Graf č. 12: Odpověď na otázku 13: Učitel s námi diskutuje i o takových tématech, která se v hodině náhodou objeví. (Např. některý spolužák se zeptá na něco, co přímo nesouvisí s tématem hodiny).

Ukázka č. 12:

U: Pojdte si někdo vzít slovo a ukázat všem na kameru vaši mušli, kterou jste si dovezli třeba od moře. Tak kdo chce začít? Viděl jsem Verču.

Ž Ema: Pane učiteli?

U: Emo, hned budeš mít slovo, teď nám Verča ukazuje mušli. Vidíte všichni Verčinu mušli?

ŽŽ: Ano (mnohohlasem).

U: Supr, zkuste mi tedy říct, jestli se jedná o ulitu nebo lasturu.

ŽŽ: O ulitu (mnohohlasem).

V kapitole 3.4, věnované verbální komunikaci, jsem použila citát, který říká, že řeč v pedagogickém působení nemá pouze předávat žákům poznatky, ale má také **formovat osobnost** žáka a **působit výchovně**. V ukázce č. 12 učitel dává žákyni Emě najevo, že je potřeba projevovat vůči svým spolužákům respekt, neskákat druhým do řeči a trpělivě čekat, dokud se objeví příležitost pro její vlastní příspěvek.

Samozřejmě bych mohla uvést ještě mnohé další ukázky respektující a partnerské komunikace obou učitelů, avšak znamenalo by to, že bych se v tuto chvíli již musela začít opakovat a nepřicházela bych s ničím novým. Tímto tedy končím i srovnávání jednotlivých dotazníkových položek a dostávám se k postupnému shrnutí jednotlivých zjištění.

7.2.3 Plnění cílů a výzkumných otázek

Protože se mi v kapitolách 7.2.1 a 7.2.2 podařilo úspěšně identifikovat, popsat a analyzovat prvky respektující a partnerské komunikace obou vybraných učitelů na základě získaných videonahrávek z vyučovacích hodin, mohu **první cíl** praktické části této diplomové práce považovat za splněný.

Předmětem **první výzkumné otázky** bylo zjistit, jaké konkrétní prvky respektujícího / partnerského přístupu aplikují učitelé v praxi při svých vyučovacích hodinách, a také zde se mi podařilo na otázku úspěšně odpovědět. Oba učitelé přirozeně a zcela spontánně oslovovali své žáky křestními jmény, vybízeli je k vedení dialogů, zajímali se o jejich názory, projevovali žákům respekt užíváním slov jako „prosím“ a „děkuji“, zamýšlením se nad jejich příspěvky a za špatnou odpověď je zpravidla nekáráli. Ba naopak – oba učitelé své žáky pravidelně a často nabádali ke konverzaci (ať už s učiteli či mezi sebou) a motivovali je nejen chválou, ale také povzbuzováním, které má na proces učení významný vliv. Dále jsme v ukázkách mohli spatřit projevy empatie, porozumění, důvěry, sebereflexe, pokory, humoru, efektivní práci se zpětnou vazbou, snižování psychologické a fyzické vzdálenosti za pomoci vyjadřování se o třídě jako o „naší“ a tom co v ní „my“ děláme, a v neposlední řadě oba učitelé plnili také svou vychovatelskou funkci.

7.3 Vliv respektující / partnerské komunikace na atmosféru ve třídě

V rámci této kapitoly si kladu za cíl zodpovědět druhou výzkumnou otázku:

VO 2: Do jaké míry má respektující / partnerský přístup vliv na atmosféru ve třídě?

Důkazy o projevech těchto typů komunikace a jejich vlivu na atmosféru ve třídě se prolínaly každou z pořízených nahrávek, kterou jsem měla k dispozici. Jedním z těchto důkazů je například fakt, že se oběma učitelům podařilo docílit tzv. „osobní autority“. Tento typ autority se projevoval nebojácnou komunikací ze strany žáků směrem k učitelům, častým hlášením a vyslovováním názorů i když si jimi žáci nebyli jistí. Učitelé zároveň dbali na to, aby svým žákům sdělili cíle hodiny a plánované aktivity. Díky tomu žáci věděli, co je v nadcházejících minutách čeká, a mohlo dojít k jejich uklidnění a zlepšení celkové atmosféry ve třídě. V neposlední řadě oba

učitelé využívali podporující komunikační strategie, popisný jazyk při poskytování zpětné vazby a často projevovali respekt a otevřenost.

Abych si odpovědi na druhou výzkumnou otázku mohla být jistá, pojistila jsem si dostatečné množství informací díky triangulaci dat (blíže viz. kapitola 6.3.3). Kromě pozorování videonahrávek vyučovacích hodin a následných transkripcí jsem totiž mohla čerpat i z žakovských a učitelských dotazníků. Celkem se na třídní atmosféru zaměřovaly v obou případech tři otázky.

Jak v případě pražských, tak krnovských žáků jsem byla překvapená, kolik prvků respektující a partnerské komunikace sami uvedli, aniž by o ní (pravděpodobně) kdykoliv předtím slyšeli. Příklady jejich odpovědí, které přímo odkazovaly na respektující a partnerskou komunikaci, uvádím níže:

Žáci v Krnově (otázka č. 17)

Co podle Tvého názoru učitel dělá, aby zlepšil atmosféru ve třídě?

- Povídá si s námi. (2x)
- Řekne dobrý vtip. (3x)
- Nenutí nás do toho (myšleny pravděpodobně některé úlohy).
- Říká zajímavé historky spojené s učivem.
- Povzbuzuje nás.
- Je na nás hodnější. (2x)
- Dělá za odměnu pokusy. (2x)
- Naváže na příjemnější téma.
- Je milá.
- Povídáme si o náhodných tématech, na které narazíme během hodiny.
- Ptá se nás na otázky, jak se nám daří.

Žáci v Praze (otázka č. 17)

Co podle Tvého názoru učitel dělá, aby zlepšil atmosféru ve třídě?

- Zaujme naši pozornost a to, co říká, je moc zajímavé. (2x)
- Více vyvolává.
- Ptá se, jestli rozumíme tématu. (2x)
- Říká nám k tématu příběhy. (5x)
- Je vtipný. (4x)

- Je hodný a milý. (3x)
- Je přátelský.
- Snaží se s námi na hodně věcech domlouvat.
- Je klidný.
- Povídá si s námi.

Žáci v Krnově (otázka č. 18)

Co by podle Tebe učitel MĚL DĚLAT, aby zlepšil atmosféru ve třídě? (Opět buď prosím co nejkonkrétnější).

- Více si povídat o jiných věcech na hodině. *
- Ztišit děti, které ruší.
- Být víc přísná a milejší k žákům.
- Být hodnější.
- V klidu řešit danou situaci.

Žáci v Praze (otázka č. 18)

Co by podle Tebe učitel MĚL DĚLAT, aby zlepšil atmosféru ve třídě? (Opět buď prosím co nejkonkrétnější).

- Diskutovat.
- Aby komunikoval se všemi.
- Dát nám větší důvěru, abychom mohli říct náš názor. (2x)
- Povídat s námi o našich zájmech.
- Měl by mluvit o něčem jiném než jen o škole.
- Dát třídě několik šancí, aby se uklidnila.
- Naučit se správně psát a vyslovovat jména svých žáků.
- Měl by být aktivnější, častěji vyvolávat.

A protože s atmosférou ve třídě souvisí také motivace, třetí otázka se soustředila právě na ni:

Žáci v Krnově (otázka č. 19)

Vztahuje se k právě skončené vyučovací hodině: Co z toho, co učitel na hodině řekl, mě motivovalo k vyšší aktivitě? (Buď prosím co nejvíce konkrétní).

- Ať si úkol udělám hned a nemusím ho dělat na poslední chvíli. (2x)
- Pochválí mě, poděkuje za názor.
- Že si můžu najít vlastní způsob, jak splnit úkol.
- Slíbila nám jedničku.
- Když se budeme snažit, uvidíme, že hodina bude fajn.
- Řekla, ať to zkusím ještě jednou.

Žáci v Praze (otázka č. 19)

Vztahuje se k právě skončené vyučovací hodině: Co z toho, co učitel na hodině řekl, mě motivovalo k vyšší aktivitě? (Buď prosím co nejvíce konkrétní).

- Třeba, že nám řekne, že za ten úkol budeme mít dobrou známku.
- Řekl, že když se budu víc učit, budu mít lepší známky.
- Slíbil nám jedničku nebo „plusko“ za aktivitu.
- Pochválil mě za aktivitu v hodině.
- Řekl, že za neodevzdané úkoly nedostaneme pětku, ale za odevzdané úkoly dostaneme „plusko“, pokud se vydaří. (3x)

Co se týče otázek na učitele, nejprve mě zajímalo, **jaké praktiky uplatňují, aby ve svých třídách zajistili lepší atmosféru.**

Učitelka v Krnově zmínila zejména střídání různých metod výuky, humor a osobní přístup, na kterém se shodnul i učitel v Praze. Ten svůj přístup specifikoval tím, že se snaží působit vždy otevřeně, komunikovat lidsky a říkat věci na rovinu.

Druhou otázkou bylo, **co by dle jejich názoru bylo vhodné dělat jinak, aby dosahovali lepší atmosféry ve třídě.** Na tuto otázku se vyjádřil pouze můj pražský kolega, dle jehož názoru by se měl více soustředit na reflexi. Na závěr jsem se učitelů ptala, **jaké jsou jejich nejčastější praktiky, aby zvýšili motivaci svých žáků k vyšší aktivitě.** Oba učitelé se shodli na pochvale, zatímco učitelka v Krnově dodala také známkování a poskytování podrobné zpětné vazby.

Jak je vidět z výše uvedeného, žáci i učitelé jmenovali prvky partnerské a respektující komunikace jakožto zdroj pro lepší a příjemnější atmosféru ve třídě tolikrát, že je nyní možné říct, jak významný vliv má tento typ komunikace na celkovou třídní atmosféru. Potvrzují to nejen jednotlivá dotazníková šetření, ale také analýza všech videí, ze kterých mnohdy dobrá atmosféra přímo sršela. Považuji tímto druhou výzkumnou otázku za zodpovězenou.

7.4 Interpretace výsledků porovnání odpovědí učitelů a žáků

V současné kapitole se budu věnovat plnění druhého cíle praktické části mé diplomové práce, tedy vyhodnocování, **do jaké míry učitelé sami sebe spatřují jako respektující učitele s partnerským přístupem a zda se jejich pohled setkává s žákovým pohledem.**

Pro zjištění potřebných čísel ke splnění tohoto cíle jsem si nejprve přirovnala všechny otázky z dotazníkového šetření, které byly společné jak pro učitele, tak pro žáky. Následně jsem použila průměrnou odpověď všech žáků na danou otázku a porovнала ji s odpovědí jejich učitele.

V dalším kroku jsem z odpovědí učitelů vypočítala Index percepce, jehož hodnota mi řekla, zda se učitelé spatřují spíše jako respektující a partnerské osobnosti. Současně jsem musela vypočítat také Index percepce z dotazníků žáků, a to i přesto, že jsem tento výpočet provedla již v kapitole 7.1. Tentokrát jsem totiž nepracovala s kompletním souborem otázek, ale pouze s těmi, které byly společné také pro učitele. Jak už zmiňuji v kapitole 7.1, je potřeba, aby výsledek Indexu percepce dosahoval minimální hodnoty 2,1, která by dokazovala, že se učitel nepovažuje za autoritativního. Pakliže by hodnota dosáhla čísla 4, znamenalo by to, že se učitel považuje za zcela respektujícího a partnerského.

	Žáci na ZŠ v Krnově	Učitelka v Krnově	Žáci na ZŠ v Praze	Učitel v Praze
Index percepce	2,23	2,58	2,25	2,89

Tabulka č. 5: Porovnání Indexu percepce učitelů a žáků

Po srovnání hodnot Indexu percepce v tabulce č. 5 můžeme vyhodnotit, že se oba učitelé považují za respektující a partnerské, avšak zdaleka ne stoprocentně.

	Krnov	Praha
Směrodatná odchylka (σ) z Indexu percepce	0,22	0,41

Tabulka č. 6: Porovnání Směrodatné odchylky mezi výsledky v Krnově a v Praze

Výpočtem Indexu percepce jsem byla schopna zodpovědět první část cíle, který jsem si na začátku empirické části stanovila. K tomu, abych mohla splnit také druhou část tohoto cíle, bylo potřeba vypočítat směrodatnou odchylku (σ), jejíž hodnoty vypovídají o tom, do jaké míry se odpovědi žáků a učitelů shodovaly. Pokud výsledek nabývá hodnoty $\sigma = 0,2$ a nižší, znamená to, že se žáci a učitelé převážně shodují.

V tabulce č. 6 můžeme vidět, že sebereflexe učitelky v Krnově byla velmi vysoká a že její náhled na vlastní přístup ve výuce se téměř setkává s názory jejích žáků. Nejvýznamnější shody ($\sigma < 0,03$) dosáhla například otázka týkající se poskytování detailní zpětné vazby (odpověď: občas). Dále, zda se zpětná vazba vztahuje spíše k úkolu, než k žakově osobnosti (odpověď: občas). Téměř přesná shoda panovala také v případě otázky, zda učitelka vyvolává také ty žáky, u kterých je zřejmé, že nechtějí mluvit / neznají odpověď (odpověď: občas). Na druhou stranu největší rozdíl ($\sigma = 0,47$) bylo možné zaznamenat u otázky týkající se toho, zda se učitel svých žáků ptá na jejich názor ohledně navrhovaných termínů, s tématy k diskusi či s tématem projektu.

Oproti předchozímu srovnání existuje mezi odpověďmi pana učitele v Praze a jeho žáky výrazně větší rozdíl, přičemž se učitel vidí jako více respektující a partnerský, než jej vnímají žáci. Zdaleka největší shody ($\sigma = 0,07$) dosáhla opět otázka týkající se poskytování podrobné zpětné vazby (odpověď = občas); dále ($\sigma = 0,18$) zda učitel klade žákům otázky, aby je vedl k mluvení na hodině (odpověď = často). Přistoupíme-li k otázkám, kde byla mezi jednotlivými úhly pohledy značná nesouhra ($\sigma = 1,17$), pak se jednalo o dotaz, zda se učitel ptá svých žáků, zda souhlasí s navrhovaným termínem, s tématem k diskusi či s tématem projektu. Zatímco učitel odpověděl „velmi často“, žáci oponovali odpověďmi „málokdy“ až „občas“.

Závěrem této kapitoly bych ráda shrnula všechna výše uvedená data a interpretace, aby bylo možné pokládat druhý cíl empirické části za splněný.

Výsledkem prvního cíle je, že se oba vybraní učitelé sice považují za respektující a partnerské, ale zdaleka ne absolutně. Sebereflexe krnovské učitelky dosáhla v jednotkách indexu percepce hodnoty 2,58 / 4, zatímco hodnota pana učitele v Praze dosáhla 2,89 / 4. Za více respektujícího učitele s partnerským přístupem se tedy považuje můj pražský kolega.

Pro splnění druhé části cíle jsem vypočítala směrodatnou odchylku, jejíž výsledky mě velmi příjemně překvapily. Shoda, jaká nastala mezi sebereflexí krnovské učitelky a odpověďmi jejích žáků pravděpodobně vypovídá o letech zkušeností a praxe, jelikož dosáhla velmi dobrého výsledku. Významně mladší kolega se ocitl v nevýhodě. Pro menší množství zkušeností v percepci vlastního respektujícího a partnerského přístupu se od pohledu žáků lišil o něco více.

8 Diskuse a závěr

Asi jako většině mých spolužáků, před kterými stála výzva v podobě volby tématu diplomové práce, ani mě ona správná myšlenka nepadla do klína ihned. Dlouhou dobu jsem žádný ze svých nápadů nepovažovala za dost dobrý a začínala jsem být nervózní z blížícího se termínu. Až jsem se jednoho dne ocitla jako dobrovolník na konferenci, kde měla před poměrně velkým publikem přednášet řada odborníků ve svých oborech. Nebudu lhát, někteří z nich byli natolik skvělí, že jim netrvalo dlouho než veškeré posluchače, včetně mě, vtáhli do dění. Atmosféra v sále byla skvělá. Nejen že jsem „hltila“ každou informaci, kterou řečník pronesl, ale zároveň jsem ani na chvíli nezaváhala se na cokoliv zeptat, když mi v danou chvíli něco nedávalo smysl. Stejným způsobem reagovali i zbylí účastníci a na závěru setkání probíhala živá diskuse.

O něco později byla na řadě přednáška, od které jsem si dle jejího programu slibovala největší zážitek z celé konference. Opak byl však pravdou a řečník nebyl ani v polovině své prezentace, když jsem se přistihla, jak zasněně koukám otevřeným oknem ven a mé myšlenky jsou všude, jen ne v daném okamžiku a v daném místě. Podobný problém jsem neměla jen já, ale všichni kolem. Nikdo z přítomných neměl chuť se ptát, odpovídat a jinak s přednášejícím interagovat. Až moc živě mi tato situace připomínala mnohé vyučovací hodiny na základní, střední

i vysoké škole, kdy jsem si po celou dobu vyučování nepřála nic jiného než být kdekoliv jinde. V ten moment mě napadlo, že je až žalostně snadné narazit na přednášejícího / vyučujícího, který by si své posluchače / žáky dokázal získat – a téma pro diplomovou práci bylo na světě.

Ještě jsem neměla ani konkrétní představu o tom, pro jakou metodiku se rozhodnu, když se mi v hlavě formovaly cíle, hypotézy a výzkumné otázky, na které mě zajímala odpověď a těšila jsem se, až na ně budu moci odpovědět. Konečně mám v ruce dostatečné množství dat, a tak své závěry co nevidět shrnu v následujících odstavcích.

Dlouhodobě mě provází domněnka, že mají učitelé o stylu svého vyučování zkreslenou představu, která se rozchází s tím, jak jejich styl vnímají žáci. Jednou z hypotéz tedy bylo, že se učitelé považují za více respektující a partnerské, než jak je spatřují jejich svěřenci. V tomto ohledu jsem se skutečně nemýlila. Nicméně musím přiznat, že učitelka, která se pyšní již bez mála 12letou praxí, dokázala být se svou sebereflexí velmi objektivní. Mladší kolega v Praze se v sebepojetí sice od pohledu žáků rozchází o něco více, avšak je potřeba brát v potaz jeho několikanásobně nižší praxi a menší množství nasbíraných zkušeností. Mé tvrzení potvrzuje také Alena Nelešovská (2005), která tvrdí, že se kvalita komunikace pedagoga odvíjí kromě schopností analýzy situace, autoregulace, a pedagogického vzdělání také od životních zkušeností a praxe.

Tím se plynule dostávám ke druhé hypotéze, která tvrdila, že délka praxe obou učitelů bude hrát roli na míru respektujícího a partnerského přístupu ve vyučovacích hodinách. Zde je odpověď o něco komplikovanější. Srovnané výsledky dotazníků totiž nasvědčovaly tomu, že se kvalita a intenzita výskytu respektující a partnerské komunikace mezi oběma učiteli téměř nelišila. Po analýze všech osmi nahrávek však musím přiznat, že se prvky respektující a partnerské komunikace vyskytovaly ve větší míře a variabilitě na hodinách zkušenější učitelky. Domnívám se, že výsledky dotazníků dopadly téměř shodně z toho důvodu, že učitel vyvážil nižší intenzitu výskytu respektující komunikace svým nadšením a humorem, čímž se mu podařilo se svými žáky navázat specifický vztah (Gordon, 2015). Dovolím si tedy tvrdit, že délka praxe na užívání prvků respektující a partnerské komunikace

má sice vliv, ale i mladí učitelé s minimálními zkušenostmi dokáží tyto prvky aplikovat, a to v nezanedbatelné míře.

Ve své třetí hypotéze jsem se však nemohla více mýlit. Domnívala jsem se, že po analýze všech výsledků dojde ke zjištění o převládající autoritativní či mocenské komunikaci učitelů nad partnerskou a respektující komunikací. Že jsem v tomto případě byla příliš pesimistická, mi došlo ihned ve chvíli, kdy jsem dostala do ruky první videa. Upřímně jsem byla nadšená, jak snadno se mi dařilo plnit první stanovený cíl, tedy nacházet prvky respektující a partnerské komunikace, abych je mohla následně podrobit analýze. Také výsledky dotazníkového šetření popřely převahu autoritativního přístupu, a naopak potvrdily převahu jeho příjemnější alternativy.

O to překvapenější jsem byla, když se mi v nahrávkách postupně dařilo nalézat většinu složek respektující a partnerské komunikace, které za pomoci nejrůznější české i zahraniční literatury uvedla v teoretické části. Oba učitelé své žáky povzbuzovali, nabádali k vedení dialogů a motivovali je k vyšší aktivitě. Oslovovali žáky křestními jmény, projevovali jim respekt užíváním slov jako „prosím“ a „děkuji“, zamýšlením se nad jejich příspěvky a za špatnou odpověď je zpravidla nekárali. Naopak se snažili střídat různé formy motivace, projevovat empatii (zejména ve vyučovacích hodinách v Krnově), pokoru, porozumění, důvěru, sebereflexi, humor a plnit funkci vychovatele. Dále se učitelé nespokojili s pouhým ohodnocením žáka slovy „jsi šikovný/šikovná“, ale dávali si záležet, aby zpětná vazba byla mnohem více detailní a žák věděl, za co je chválen či kárán. Referovali o třídě jako o „naší“ a mluvili o tom, co v ní „my“ děláme, čímž snižovali psychologickou a fyzickou vzdálenost mezi nimi a žáky.

Poslední otázkou, kterou zbývá zodpovědět, je, do jaké míry má respektující / partnerský přístup vliv na atmosféru ve třídě. Abych na tuto poslední neznámou dokázala poskytnout relevantní odpověď, pojistila jsem si získání dostatečného množství podkladů díky tzv. triangulaci dat. Kromě analýzy jednotlivých videonahrávek jsem se opírala také o tři otázky v dotaznících, které měly zjistit vliv respektující a partnerské komunikace na atmosféru ve třídě jak z pohledu žáků, tak z pohledu učitelů.

Jak uvádí Holeček, „*atmosféra třídy odráží aktuální rozpoložení třídy, které se může za jediný den i několikrát změnit*“ (Holeček, 2014, s. 490-494). Není proto jednoduché tento fenomén sociometricky změřit. O to více jsem byla příjemně překvapená, když v odpovědích učitelů i žáků zaznívalo hned několik potvrzení o vlivu respektující a partnerské komunikace na třídní atmosféru. Když měli žáci například vyjmenovat to, co jejich učitel dle jejich názoru dělá, aby zlepšil atmosféru ve třídě, zahrnuli mě odpověďmi jako:

- Povídá si s námi, je vtipný, dělí se s námi o zajímavé historky, povzbuzuje nás, je milý, ptá se nás, jak se nám daří a zda všemu rozumíme, je přátelský, klidný, hodný, milý a snaží se s námi na různých věcech domluvit.

Podobné odpovědi zaznívaly jak od žáků i učitelů, a to v Krnově i v Praze. Pro více příkladů čtenáře odkážu do kapitoly 7.3. Bohužel není možné zaznamenat náladu a energii, která byla z videonahrávek mnohdy až hmatatelná. Informace, které z jednotlivých transkripcí a dotazníků vplynuly, jsou však dostatečné k tomu, aby byl vliv respektující a partnerské komunikace na atmosféru ve třídě považován za významný.

Jako pravděpodobně každá diplomová práce se však ani ta má bohužel neobešla bez nečekaných zádrhelů a háčeků. Mezi signifikantní omezení mého výzkumu jednoznačně považuji nemožnost provedení nahrávek vyučovacích hodin z prezenční výuky. Ačkoliv jsem vděčná, že mi současná pokročilá technika umožnila výzkum uskutečnit online, častokrát jsem se bohužel potýkala s překážkami, které by se za “face to face” podmínek nestávaly. Při nahrávání videozáznamů pražských vyučovacích hodin jsme například narazili na software, který sice spolehlivě pořizoval záznamy, ale jen po dobu deseti minut. Pak bylo potřeba jej ručně znovu spustit a tento proces opakovat až do skončení vyučovací hodiny. Mnozí žáci byli navíc slyšet jakoby v ozvěně a nebylo místy vůbec jednoduché dekodovat, co se snažili říct.

Nejvíce mě však trápilo, že jsem nebyla schopná zaznamenávat fyzické reakce žáků na verbální sdělení jejich učitelů. Protože většině účastníků online meetingů nefungovaly kamery nebo si je nepřáli mít zapnuté, nemohla jsem pozorovat, která konkrétní věta měla takovou sílu, aby žáky například probírala z polospánku, přiměla je zvednout hlavu, napřímít se ve svých židlích a napjatě poslouchat.

Další limit spatřuji ve formulaci některých dotazníkových otázek, které se v praxi ukázaly být jako příliš složité a pro žáky šestých tříd těžce pochopitelné. Jednalo se například o otázku č. 23, tedy „Učitel mi dává zpětnou vazbu vztahující se k úkolu, spíše než k mé osobnosti“ nebo otázku č. 8: 8. Učitel mluví o třídě jako o „NAŠÍ“ třídě a o tom, co v ní „MY“ děláme (nemluví o ní jako o „VAŠÍ“ třídě a o tom, co v ní „VY“ děláte)“. Dále žákům dle zpětné vazby z Krnova činily potíže otázky 14 a 22 (viz. kapitola 6.3.2). Kdybych se tedy někdo ze čtenářů rozhodl pro použité obdobné metodiky, doporučila bych znění otázek lépe přiměřit kognitivní úrovni respondentů.

Mé poslední limitující zjištění se opírá o poznatky autorského kolektivu kolem K. Šedové a R. Švaříčka, tedy že je sice možné za pomoci respektující komunikace a partnerského přístupu dosáhnout z pozice učitele mnohého, avšak nelze tím bohužel vyřešit vše. Rozhodnutí učitele respektovat žáky a zohledňovat jejich potřeby samo o sobě nestačí například k absolutnímu udržení třídní kázně, kvůli výskytu řady momentů, které učitel často nemá plně pod kontrolou. Pro řešení podobného problému bude, dle této studie, centralizovaná moc v rukou učitele (tzv. přesilovka) „*vždy bezpečná, protože pracuje s rutinizovanými strukturami a pravidly, která, jakmile jsou jednou zavedena, už nejsou zpochybňována*“ (Šedová, 2011, s. 101).

Kam by se však pedagogika (a jakákoliv jiná věda) mohla dále posouvat, kdyby výzkumy neodhalovaly další neznámé krajiny vhodné k probádání? Já osobně spatřuji potenciál této diplomové práce zejména v možnosti volné návaznosti na další projekt. Jedná se o projekt, který jsem měla sama v plánu realizovat, avšak bohužel mi v tom bylo zabráněno koronavirovou pandemií a plošným uzavřením škol.

Jak už jsem zmínila v úvodu této kapitoly, stále je mezi učiteli, přednášejícími a mnohdy i vysokoškolskými profesory mnoho takových, kteří ztratí pozornost svého publika ještě před tím, než začnou se samotným výkladem. Jak potvrdila tato diplomová práce, respektující a partnerská komunikace mají na atmosféru ve školní třídě zcela jistě vliv, ale pokud spojí síly s verbální a neverbální komunikací, musí vzniknout něco úžasného.

V rámci této magisterské práce jsem původně chtěla nahrávat dva typy videí, kde by na jedné straně stál příklad toho, jak vyučovací hodina po komunikační stránce

rozhodně nemá vypadat, a na straně druhé by se zrcadlil její naprostý, vzorný opak. Videá by zachycovala různé reakce žáků na chování učitele a demonstrovala by tak vliv, jakým mohou různé komunikační přístupy ovlivňovat nejen atmosféru ve třídě, ale i celkový proces vzdělávání. Pokud by se videá zdařila a byla dostatečně názorná, věřím, že by mnohé učitele vedla k reflexi své práce a dalšího sebevzdělávání či rozvoji svých komunikačních dovedností.

Na úplný závěr bych chtěla zmínit, že největší přínos práce spatřuji v originální volbě metodických postupů inspirovaných zahraniční literaturou, které se v praxi osvědčily jako funkční, a mohou dále posloužit jako inspirace. Dále jsem sice objevila mnohé studie zabývající se vlivem respektující komunikace na školní či třídní klima, ale nikdy ne takovou, která by se zaměřovala na školní atmosféru. Troufám si říct, že se mi alespoň částečně podařilo tuto mezeru zalepit. Zároveň věřím, že se mi podařilo uvést dostatečné množství důvodů, abych čtenáře podnítila k ponoření se do studia respektující komunikace a partnerského přístupu, jelikož jim tato schopnost nepřinese benefity pouze ve školním prostředí, ale i kdekoli jinde v životě.

Bibliografie

ACKER, Richard Van, Sharon H. GRANT a David HENRY, 1996. Teacher and student behavior as a function of risk for aggression. *Education and Treatment of Children* [online]. University of Illinois at Chicago, **19**(3), 316-334 [cit. 2021-03-11]. Dostupné z: www.jstor.org/stable/42899467

AKECHI, Hironori, Atsushi SENJU, Helen UIBO, Yukiko KIKUCHI, Toshikazu HASEGAWA, Jari K. HIETANEN a Alex MESOUDI, 2013. Attention to Eye Contact in the West and East: Autonomic Responses and Evaluative Ratings. *PLoS ONE* [online]. **8**(3) [cit. 2021-02-15]. ISSN 1932-6203. Dostupné z: [doi:10.1371/journal.pone.0059312](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0059312)

ALLEN, Mike, Paul L. WITT a Lawrence R. WHEELESS, 2006. The Role of Teacher Immediacy as a Motivational Factor in Student Learning: Using Meta-Analysis to Test a Causal Model. *Communication Education* [online]. **55**(1), 21-31 [cit. 2021-02-22]. ISSN 0363-4523. Dostupné z: [doi:10.1080/03634520500343368](https://doi.org/10.1080/03634520500343368)

ALLERANO, Norka, 2006. Las Barreras en la Comunicación no Verbal Entre Docente - Alumno. *Orbis: revista de Ciencias Humanas* [online]. **2**(4), 3-38 [cit. 2021-02-06]. ISSN 1856-1594. Dostupné z: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70920402>

BRUNER, Jerome S., 1966. *Toward a Theory of Instruction*. 1st edition. Cambridge: Belknap Press. ISBN 9780674897014.

CELCE-MURCIA, Marianne, 2001. *Teaching English as a second or foreign language*. 3rd edition. Boston: Heinle & Heinle. ISBN 0-8384-1992-5.

CLAYSON, Dennis E., 2016. Students' Evaluation of Teaching Effectiveness: Some Implications of Stability. *Journal of Marketing Education* [online]. **21**(1), 68-75 [cit. 2021-02-11]. ISSN 0273-4753. Dostupné z: [doi:10.1177/0273475399211009](https://doi.org/10.1177/0273475399211009)

COLVIN, Geoffrey, George SUGAI a Bill PATCHING, 1993. Precorrection: An Instructional Approach for Managing Predictable Problem Behaviors. *Intervention in School and Clinic* [online]. **28**(3), 143-150 [cit. 2021-02-17]. ISSN 1053-4512. Dostupné z: [doi:10.1177/105345129302800304](https://doi.org/10.1177/105345129302800304)

DAVEY, Ronnie, 2013. *The Professional Identity of Teacher Educators: Career on the cusp?: Teacher Quality and School Development*. 1st edition. New York, NY: Routledge. ISBN 978-0415536400.

DECETY, Jean a William ICKES, ed., 2009. *The Social Neuroscience of Empathy* [online]. The MIT Press [cit. 2021-02-27]. ISBN 9780262012973.

DECI, Edward L. a Richard M. RYAN, 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum: Plenum Press. ISBN 0306420228.

DUNN, Opal, 1991. *Beginning English with young children*. London: Macmillan. Essential language teaching series. ISBN 0333333071.

DWECK, Carol S., 2017. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál* [online]. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing [cit. 2021-03-21]. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/nastaveni-mysli-2-470438/#>

EISLER, Riane, 2002. Partnership education in the 21st century. *ENCOUNTER* [online]. **15**(3), 5-12 [cit. 2021-02-26]. Dostupné z: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.493.6653&rep=rep1&type=pdf>

FABER, Adele a Elaine MAZLISH, 2012. *How to Talk So Kids Will Listen & Listen So Kids Will Talk*. Simon & Schuster. ISBN 978-1-4516-6388-4.

FARRONI, T., G. CSIBRA, F. SIMION a M. H. JOHNSON, 2002. Eye contact detection in humans from birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences* [online]. **99**(14), 9602-9605 [cit. 2021-02-15]. ISSN 0027-8424. Dostupné z: doi:10.1073/pnas.152159999

FISHMAN, Daniel, 1999. *The Case for Pragmatic Psychology Hardcover*. 1st edition. New York: NYU Press. ISBN 978-0814726747.

FONTANA, David, 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.

FRYMIER, Ann Bainbridge, 1993. The impact of teacher immediacy on students' motivation: Is it the same for all students?. *Communication Quarterly* [online]. **41**(4), 454-464 [cit. 2021-02-25]. ISSN 0146-3373. Dostupné z: doi:10.1080/01463379309369905

FRY, P., 1983. PROCESS MEASURES OF PROBLEM AND NON-PROBLEM CHILDREN'S CLASSROOM BEHAVIOUR: THE INFLUENCE OF TEACHER BEHAVIOUR VARIABLES. *British Journal of Educational Psychology* [online]. **53**(1), 79-88 [cit. 2021-03-11]. ISSN 00070998. Dostupné z: doi:10.1111/j.2044-8279.1983.tb02537.x

GEIST, Bohumil, 2000. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Vodnář. ISBN 80-86226-07-7.

GILLERNOVÁ, Ilona, 2010. *Sociální dovednosti učitele a možnosti rozvíjení sociálních dovedností ve školním prostředí (1. část)* [online]. Praha [cit. 2021-01-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9891/v.pdf>. FF UK, Katedra psychologie.

GILLERNOVÁ, Ilona, 2017. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace* [online]. **13**(2), 83-94 [cit. 2021-01-22]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6791>

GORDON, Thomas, 2015. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Vydání první. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5.

GORHAM, Joan, 1988. The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education* [online]. **37**(1), 40-53 [cit. 2021-02-11]. ISSN 0363-4523. Dostupné z: doi:10.1080/03634528809378702

GORHAM, Joan a Diane M. CHRISTOPHEL, 2009. The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education* [online]. **39**(1), 46-62 [cit. 2021-02-11]. ISSN 0363-4523. Dostupné z: doi:10.1080/03634529009378786

GRECMANOVÁ, Helena, 2012. *Klíma školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-80-4.

- HATTIE, John a Helen TIMPERLEY, 2007. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* [online]. **77**(1), 81-112 [cit. 2021-03-18]. ISSN 0034-6543. Dostupné z: doi:10.3102/003465430298487
- HERTENSTEIN, Matthew J., Dacher KELTNER, Betsy APP, Brittany A. BULLEIT a Ariane R. JASKOLKA, 2006. Touch communicates distinct emotions. *Emotion* [online]. **6**(3), 528-533 [cit. 2021-02-15]. ISSN 1931-1516. Dostupné z: doi:10.1037/1528-3542.6.3.528
- HIRST, Paul H., 2006. What is Teaching?. *Journal of Curriculum Studies* [online]. **3**(1), 5-18 [cit. 2021-02-03]. ISSN 0022-0272. Dostupné z: doi:10.1080/0022027710030102
- HOLEČEK, Václav, 2001. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7082-739-4.
- HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- HOLMBERG, Börje, 1986. *Growth and Structure of Distance Education*. 1st. New Hampshire, USA: Croom Helm. ISBN 0709947488.
- HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2010. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.
- JANÍKOVÁ, Marcela a Kateřina VLČKOVÁ, 2009. *Výzkum výuky - tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. 1. vyd. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-180-5.
- JANÍK, Tomáš a Petr NAJVAR, 2006. Zkoumání procesů vyučování a učení prostřednictvím videostudie. *ORBIS SCHOLAE* [online]. (1), 111–126 [cit. 2021-03-26]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: doi:https://doi.org/10.14712/23363177.2018.139
- JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK, 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
- JOHNSON, Danette Ifert, 2009. Connected Classroom Climate: A Validity Study. *Communication Research Reports* [online]. **26**(2), 146-157 [cit. 2021-02-11]. ISSN 0882-4096. Dostupné z: doi:10.1080/08824090902861622

- JOHNSON, Maeetta B., 1999. Communication in the Classroom. *Opinion Papers* [online]. 15 [cit. 2021-02-23]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436802.pdf>
- KNAPP, Mark L a Judith A HALL, 1997. *Nonverbal communication in human interaction*. 4th. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers. ISBN 9780030180231.
- KOPŘIVA, Pavel, 2006. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 80-901873-7-4. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:218f7890-d6b7-11e8-bc37-005056827e51>
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2011. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. 1. vyd. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-169-9.
- KULHAVY, Raymond W., 1977. Feedback in Written Instruction. *Review of Educational Research* [online]. **47**(2), 211-232 [cit. 2021-03-18]. ISSN 0034-6543. Dostupné z: doi:10.3102/00346543047002211
- LAMPI, Andrea R., Nicole S. FENTY a Cathrine BEAUNAE, 2005. Making the Three Ps Easier: Praise, Proximity, and Precorrection. *Beyond Behavior* [online]. **15**(1), 8-12 [cit. 2021-02-17]. ISSN 1074-2956. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Nicole_Fenty/publication/234708932_Making_the_Three_Ps_Easier_Praise_Proximity_and_Precorrection/links/5e4ecf49a6fdc cd965b436cb/Making-the-Three-Ps-Easier-Praise-Proximity-and-Precorrection.pdf
- LANGOVÁ, Marta, 1992. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7066-613-7.
- LASKY, Sue, 2000. The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education* [online]. **16**(8), 843-860 [cit. 2021-03-06]. ISSN 0742051X. Dostupné z: doi:10.1016/S0742-051X(00)00030-5
- LAŠEK, J., 1994. Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika* [online]. **4**(2), 155-162 [cit. 2021-03-07].

LEARY, M.R a G. MACDONALD, 2003. Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration. MRUK, Christopher J.J. *Self-Esteem and Positive Psychology: Research, Theory, and Practice*. 4th. Springer Publishing Company. Dostupné také z: https://books.google.cz/books?id=_cB06Gr-JBgC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

LINHARTOVÁ, Dana, 2008. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2., nezměn. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně. ISBN 978-80-7375-222-4.

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

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.

MCCROSKEY, James C. a Virginia P. RICHMOND, 1992. Increasing teacher influence through immediacy. *Power in the classroom: Communication, control, and concern* [online]. **45**, 200-211 [cit. 2021-02-22]. Dostupné z: <http://www.as.wvu.edu/~richmond/articles/chap7-mccroskey-increasing.pdf>

MCINTOSH, Kent, Keith HERMAN, Amanda SANFORD, Kelly MCGRAW a Kira FLORENCE, 2004. Teaching Transitions. *TEACHING Exceptional Children* [online]. **37**(1), 32-38 [cit. 2021-02-17]. ISSN 0040-0599. Dostupné z: [doi:10.1177/004005990403700104](https://doi.org/10.1177/004005990403700104)

MEHRABIAN, Albert, 1967. Attitudes inferred from non-immediacy of verbal communications. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* [online]. **6**(2), 294-295 [cit. 2021-02-11]. ISSN 00225371. Dostupné z: [doi:10.1016/S0022-5371\(67\)80113-0](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(67)80113-0)

MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MOTTET, Timothy P. a Steven A. BEEBE, 2009. Relationships between teacher nonverbal immediacy, student emotional response, and perceived student learning. *Communication Research Reports* [online]. **19**(1), 77-88 [cit. 2021-02-11]. ISSN 0882-4096. Dostupné z: [doi:10.1080/08824090209384834](https://doi.org/10.1080/08824090209384834)

MOTTET, Timothy P., Virginia P. RICHMOND a James C. MCCROSKEY, 2016. *Handbook of Instructional Communication: Rhetorical and Relational Perspectives*. New York, USA: Routledge. ISBN 9780205396146.

MYERS, Scott A., 1995. Student perceptions of teacher affinity-seeking and classroom climate. *Communication Research Reports* [online]. **12**(2), 192-199 [cit. 2021-03-06]. ISSN 0882-4096. Dostupné z: doi:10.1080/08824099509362056

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

NUMMENMAA, Lauri a Andrew J. CALDER, 2009. Neural mechanisms of social attention. *Trends in Cognitive Sciences* [online]. **13**(3), 135-143 [cit. 2021-02-15]. ISSN 13646613. Dostupné z: doi:10.1016/j.tics.2008.12.006

PETTY, Geoffrey, 2004. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-978-x.

PRŮCHA, Jan, 2013. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.

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

RICHMOND, Virginia P., 2002. Teacher nonverbal immediacy. *Communication for teachers* [online]. 65-82 [cit. 2021-02-11]. Dostupné z: <http://www.as.wvu.edu/~richmond/articles/ch6-richmond-teacher.pdf>

ROGERS, Carl R. a Richard E. FARSON, 1987. Active listening. *Communicating in Business Today* [online]. D.C. Heath & Company, 1-5 [cit. 2021-03-06].

RUBIN, Rebecca B., Alan M. RUBIN, Elizabeth E. GRAHAM, Elizabeth M. PERSE a David SEIBOLD, 2010. *Communication research measures: A sourcebook*. Illustrated edition. London, UK: Routledge. ISBN 9781135231446.

SCRIVENER, Jim, 2011. *Learning teaching: the essential guide to English language teaching*. 3rd ed. Oxford: Macmillan. Macmillan books for teachers. ISBN 978-0-230-72984-1.

- SEDLÁČEK, M., 2014. *Škola a její ředitel. Pohled na ředitelskou profesi očima případové studie*. In R. Švaříček, K. Šedová et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 287–311). Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6
- SELIGMAN, Martin, 2011. *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. 1st Free Press hardcover. New York: Free Press. ISBN 978-1-4391-9075-3.
- SCHULZ VON THUN, Friedemann, 2005. *Jak spolu komunikujeme?: překonávání neshody při dorozumívání*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0832-9.
- SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika*. 2., rozšíř. a aktual. vyd. Praha: GRADA Publishing. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
- ŠEĎOVÁ, Klára, 2011. Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica* [online]. 89-118 [cit. 2021-02-05]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/124>
- ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠŤASTNÁ, Jarmila, 2010. Elementary School Teacher (Will Not Go Unrecognised). *E-Pedagogium* [online]. **10**(3), 114-123 [cit. 2021-02-03]. ISSN 12137758. Dostupné z: doi:10.5507/epd.2010.039
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, Vlastimil, 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1937-9.
- THWEATT, Katherine S. a James C. MCCROSKEY, 1996. Teacher nonimmediacy and misbehavior: Unintentional negative communication. *Communication Research Reports* [online]. **13**(2), 198-204 [cit. 2021-02-11]. ISSN 0882-4096. Dostupné z: doi:10.1080/08824099609362087
- TUČEK, Milan a Pavel MACHONIN, 1996. Prestiž povolání v České republice v roce 1992. *Sociologický časopis* 29. **3**, 367-382. ISSN 0038-0288.

UR, Penny, 2012. *A course in English language teaching*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9781107684676.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

V AŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi : [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]*. Praha: Univerzita Karlova. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-077-3.

VELEZ, Jonathan a Jamie CANO, 2008. The Relationship Between Teacher Immediacy and Student Motivation. *Journal of Agricultural Education* [online]. (3), 76-86 [cit. 2021-02-05]. Dostupné z: doi:10.5032/jae.2008.03076

WALTEROVÁ, Eliška, 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. [1. vyd.]. Brno: Paido. ISBN 80-7315-083-2.

WATZLAWICK, Paul, Janet Beavin BAVELAS a Don D. JACKSON, 1999. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Vyd. 1. Hradec Králové: Konfrontace. ISBN 80-8608-804-9.

WINNE, P.H. a D.L. BUTLER, 1994. Student Cognition in learning from teaching. T. Husen & T. Postlewaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. UK: Pergamon: Oxford, 2, 5738-5745.