

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pedagogická komunikace a její interpretace z pohledu žáků 5. ročníku ZŠ  
The pedagogical communication and it's interpretation from the perspective  
of 5th – grade students

Johana Židlická

Vedoucí práce: PhDr. Petra Vallin, Ph. D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Studijní obor: 1.STZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Pedagogická komunikace a její interpretace z pohledu žáků 5. ročníku ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, červen 2025

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce, PhDr. Petře Vallin, Ph.D., za její odborné vedení, cenné rady a podporu během celého procesu psaní společně s realizací výzkumu. Velké poděkování patří také žákům pátých tříd a jejich rodičům za ochotu zúčastnit se rozhovorů. Bez jejich vstřícnosti by tato práce nemohla vzniknout.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá pedagogickou komunikací a její interpretací z pohledu žáků 5. ročníku základní školy. Cílem práce bylo porozumět tomu, jak děti vnímají a prožívají komunikační interakce se svými učiteli, a jak tyto zkušenosti ovlivňují jejich vztah ke škole, wellbeing a celkové klima třídy. Výzkumné šetření bylo realizováno kvalitativní metodou interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) na základě čtyř polostrukturovaných rozhovorů se žáky z běžné i Montessori základní školy.

Analýza dat identifikovala tři hlavní tematické oblasti: klima třídy, výuková komunikace a osobnost učitele. Výsledky ukazují, že žáci komunikaci nevnímají pouze jako přenos informací, ale i jako komplexní vztahový proces, v němž hrají roli emoční bezpečí, spravedlnost a stabilita. Žáci citlivě reagují na neverbální projevy učitelů, hodnotí jejich přístup a oceňují empatii i individuální zájem.

Práce přináší důležité poznatky pro pedagogickou praxi – zejména důraz na vědomou práci s neverbálními projevy, důsledné budování vztahů a strukturované komunikační rituály. Přestože je výzkum omezen velikostí vzorku, jeho výsledky poukazují na důležité aspekty pedagogické komunikace významné pro žákovské vnímání školního prostředí.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

pedagogická komunikace, wellbeing, zpětná vazba, klima třídy, hodnocení

## **ABSTRACT**

This thesis deals with pedagogical communication and its interpretation from the perspective of 5th-grade elementary school students. The aim of the work was to understand how children perceive and experience communicative interactions with their teachers, and how these experiences influence their attitude towards school, wellbeing, and the overall classroom climate. The research was conducted using a qualitative method of interpretative phenomenological analysis (IPA) based on four semi-structured interviews with students from both regular and Montessori schools.

The data analysis identified three main thematic areas: classroom climate, instructional communication, and teacher personality. The results show that students do not perceive communication merely as the transmission of information but as a complex relational process, in which emotional safety, fairness, and stability play important roles. Students are sensitive to teachers' nonverbal expressions, evaluate their approach, and appreciate empathy and individual attention.

The thesis provides important insights for educational practice—particularly emphasizing conscious work with nonverbal cues, consistent relationship building, and structured communication rituals. Although the research is limited by the sample size, its findings point to important aspects of pedagogical communication significant for students' perception of the school environment.

## **KEYWORDS**

pedagogical communication, wellbeing, feedback, classroom climate, assessment

## Obsah

Úvod .....	8
Teoretická část .....	10
1 Komunikace .....	10
1.1 Teorie komunikace .....	11
1.2 Jazyk a řeč .....	13
1.3 Teorie sociální komunikace .....	14
1.4 Vztah mezi komunikujícími v rámci sociální komunikace .....	16
2 Pedagogická komunikace .....	18
2.1 Dialogické vyučování .....	19
2.1.1 Diskuze .....	20
2.2 Verbální komunikace .....	20
2.2.1 Motivace .....	22
2.2.2 Zpětná vazba .....	25
2.3 Neverbální komunikace .....	26
2.3.1 Paralingvistické prostředky – Hlasitost řeči .....	28
2.3.2 Paralingvistické prostředky – Pauzy .....	28
2.3.3 Paralingvistické prostředky – Rychlost řeči .....	29
2.3.4 Extralingvistické prostředky – Gestikulace .....	29
2.3.5 Extralingvistické prostředky – Mimika .....	30
3 Hodnocení žáků .....	32
3.1 Funkce hodnocení .....	32
3.2 Druhy hodnocení .....	33
3.2.1 Sumativní hodnocení .....	33
3.2.2 Formativní hodnocení .....	34

3.2.3	Sebehodnocení žáků .....	35
4	Wellbeing .....	39
4.1	Wellbeing žáků .....	39
4.2	Wellbeing u učitelů.....	40
4.3	Nevhodné chování učitele a jeho souvislost s wellbeingem žáků .....	41
	Empirická část .....	43
5	Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	43
6	Metodologie výzkumu .....	44
6.1	Výzkumný vzorek .....	45
6.2	Metoda sběru dat .....	46
6.3	Vstup do terénu.....	48
6.4	Metody analýzy dat .....	48
7	Analýza dat.....	50
7.1	Klima třídy.....	50
7.1.1	Konflikty ve třídě .....	51
7.1.2	Vztah s pedagogem.....	52
7.2	Výuková komunikace .....	54
7.2.1	Hlas a jiné neverbální prostředky komunikace.....	54
7.2.2	Verbální komunikace a její projevy ve třídě .....	55
7.3	Osobnost učitele .....	56
7.3.1	Osobnostní rysy pedagoga.....	57
7.3.2	Skupinové rozdíly, které vytváří pedagog.....	58
8	Výsledky.....	60
8.1	Odpověď na hlavní výzkumnou otázku.....	62
	Závěr.....	63

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence .....	70
Seznam příloh .....	71

## Úvod

Škola představuje jedno z nejdůležitějších prostředí, ve kterém se dítě během svého vývoje pohybuje. Je to prostor nejen pro osvojování znalostí a dovedností, ale také pro utváření sociálních vztahů, rozvoj identity, seberegulace a pocitu sounáležitosti. V tomto složitém prostředí hraje klíčovou roli učitel – není pouze zprostředkovatelem učiva, ale také významným aktérem, který spoluvytváří atmosféru ve třídě a ovlivňuje prožívání žáků. Prostřednictvím své komunikace, hodnocení, zpětné vazby i osobního přístupu formuje nejen vzdělávací výsledky dětí, ale rovněž jejich vztah ke škole, motivaci a celkový wellbeing.

Diplomová práce se zaměřuje na to, jak žáci 5. tříd základní školy interpretují své zkušenosti s pedagogickou komunikací. Zvolená perspektiva žáků – tedy snaha nahlédnout na svět školní komunikace jejich očima – je v českém výzkumném prostředí zatím méně častá. Právě "žakovský hlas" však může přinést důležité poznatky o tom, jak jsou pedagogické postupy vnímány a jaké konkrétní projevy učitelů ovlivňují žakovskou pohodu, pocit bezpečí i školní spokojenost.

Impulsem pro výběr tohoto tématu byl můj osobní zájem o oblast vztahu mezi učitelem a žákem, zejména pak o to, jak děti vnímají postavu učitele a jak interpretují jeho chování v každodenních školních situacích. Otázky, které stály na počátku této práce, se týkaly zejména významu učitele jako součásti školní komunity – jak je jeho role žáky chápána, jakou hodnotu má jeho komunikace a jak se jeho jednání odráží v prožívání žáků.

Cílem práce je porozumět žakovské zkušenosti s pedagogickou komunikací a prostřednictvím interpretace jejich výpovědí identifikovat klíčové aspekty učitelského působení, které jsou pro žáky významné. Hlavní výzkumná otázka proto zní:  
*Jak žáci interpretují své zkušenosti s pedagogickou komunikací?*

Na tuto otázku navazují dvě podrobnější podotázky, které dále rozvíjejí hlavní tematické okruhy:

- *Jaké formy zpětné vazby od učitele žáci považují za podporující jejich wellbeing?*
- *Jaké zkušenosti žáci uvádějí s komunikací učitelů při řešení konfliktů či kázeňských situací?*

Práce je strukturována do dvou hlavních částí: teoretické a empirické.

Teoretická část představuje základní koncepty nezbytné pro porozumění tématu. První kapitoly se věnují obecné teorii komunikace, jejím funkcím, složkám a druhům. Dále je pozornost věnována vztahům mezi komunikujícími subjekty společně s významem komunikace, kterou můžeme najít v kapitole o pedagogické komunikaci. Zde se nachází i její specifika, jako jsou verbální a neverbální projevy ve výuce, didaktická komunikace a zpětná vazba. Samostatnou kapitolu tvoří hodnocení žáků, které v pedagogické komunikaci hraje zásadní roli – zde jsou rozebrány jeho funkce, druhy, ale také možnosti sebehodnocení ve výuce. Poslední teoretická kapitola se zaměřuje na koncept wellbeingu, tedy celkové pohody a kvality života žáka ve školním prostředí, která se v posledních letech stává stále důležitějším hlediskem v oblasti vzdělávání s podkapitolou o klimatu třídy.

Empirická část je věnována výzkumu realizovanému kvalitativní metodologií. Výzkumný design vychází z interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), která je vhodná pro hlubší zkoumání osobních zkušeností jednotlivců. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se žáky 5. tříd. Analýza výpovědí vedla k identifikaci klíčových témat, která reflektují způsob, jakým žáci chápou a prožívají komunikaci se svými učiteli, jak vnímají hodnocení, zpětnou vazbu a učitelské jednání v konfliktních situacích.

Diplomová práce si neklade za cíl zformulovat obecně platné závěry, ale spíše nabídnout hlubší porozumění individuálním zkušenostem žáků. Ukázat, jak i děti dokážou citlivě reflektovat kvalitu vztahů a komunikačních vzorců ve školním prostředí. Výsledky výzkumu mohou přinést inspiraci pedagogům, školním psychologům i vzdělávacím institucím v tom, jakým způsobem přistupovat ke komunikaci se žáky tak, aby podporovala jejich aktivní zapojení, pocit bezpečí a celkový wellbeing ve třídě.

## Teoretická část

### 1 Komunikace

Jakékoli sdílení myšlenek a záměrů je nedílnou součástí lidských životů. Samotné slovo komunikace svým původem zasahuje do latiny – „*communicare*“, což může znamenat ověřování či jednoduché sloveso oznamovat (Gavora, 2005). Pojem komunikace je velmi náročnou disciplínou k ukotvení. Její význam se liší dle jednotlivých záměrů aktérů a každý autor má pojetí jiné.

Dle Schneiderové (2017) lze komunikaci chápat jako jednu ze společenských činností mezi lidmi, či jako pojem, který zastřešuje veškeré mezilidské jednání. Samotný akt komunikace je právě výměnou informací mezi přijímačem a adresátem, přičemž přijímač bývá často neutrální, což nenapomáhá prohlubování nebo vytváření nových mezilidských vztahů.

Nelešovská (2002) ve své knize uvádí, že komunikací se rozumí vzájemný mezilidský vztah, který se nazývá *interakce*. Interakce je proces, v němž na sebe osoby při předávání informací reagují. Samotná reakce pak může probíhat jako sociální styk přímý či nepřímý. Každá interakce tak zanechává v člověku určitou informaci, zkušenost nebo emoční odezvu, čímž formuje další průběh komunikace. Na tuto definici navazuje i rozlišení jednotlivých forem komunikace. Významnou roli zde hraje nejen samotný obsah sdělení, ale i způsob, jakým je informace předávána. V tomto kontextu se dostává ke slovu tzv. neverbální komunikace, tedy způsob předávání informací beze slov – pomocí mimiky, gest, držení těla nebo očního kontaktu. Přestože je neverbální složka komunikace velmi důležitá a často výrazně ovlivňuje interpretaci sdělení, podle Mikulaščíka (2005) stále převažuje verbální komunikace, která tvoří přibližně 55 % celkového podílu. Z toho vyplývá, že účinná komunikace je výsledkem propojení obou složek – verbální i neverbální – a jejich vzájemné souhry v konkrétní situaci.

Z množství konkrétních situací, ve kterých se člověk nachází, může pocházet i mnohovýznamovost slova komunikace. Význam slova komunikace je ovlivňován tím, jaké cíle adresát sleduje nebo k jakým výsledkům se chce dostat. Dance a Larson (1976) zaznamenali 126 definic, které vyjadřují různé přístupy, hlediska či dimenze komunikace. Gavora (2005) vymezuje komunikaci dle tří hlavních významů – *dorozumívání, sdělování, výměnu informací*.

*Dorozumívání* – jedná se o nejjednodušší formu komunikace. Slovo je odvozeno od slova dorozumění ve smyslu pochopení se či shody myšlenek. Z této definice plynou i jistá pravidla jako například to, aby lidé hovořili stejným jazykem, aby hovořili o stejné věci a tím dosáhli souladu v myšlenkovém procesu.

*Sdělování* – pojem pojednává o informování, podávání poznatků, obeznámení se svými pocity či postoji apod. Tato komunikace potřebuje ke svému hladkému předání partnera, tzv. *adresáta*. Adresát potřebuje informaci nebo jiné sdělení předat jinému.

*Výměna informací* – tu chápeme jako celek komunikace. Jeden komunikující vyšle informaci jinému a ten druhý se stává v té chvíli příjemcem. Následně se po zpracování úlohy jejich úkony vymění. Kromě již zmíněného procesu, se přirozeně získaná data v jedincích analyzují a každý se jim snaží porozumět. Komunikace je zde obousměrná. Každá informace směřuje sobě navzájem.

V souvislosti s komunikací můžeme hovořit i o již zmíněném pojmu *interakce*. Reakce, kterou interakcí chceme vyvolat, jsou cílené. K dosažení cílů využíváme symboliky. Hlavním symbolickým nástrojem je jazyk (Vybíral, 2000). Symboly mohou být také obrazové či neverbální (gesto, mimika v obličeji, řeč těla). Vědní oblast, která se komunikací zabývá se nazývá *teorie komunikace*.

Týká se to hlavně oblasti přesunu informací od určitého jedince či skupiny k jiné. Informace dle Gavora (2005) je právě obsahem komunikace. Jedná se tak o jakýkoli údaj přenášející se pomocí komunikace.

## **1.1 Teorie komunikace**

Teorie komunikace se ve svých základních principech opírá o několik klíčových pojmů, které popisují samotný proces přenosu informací mezi jednotlivými účastníky komunikace. Mezi nejčastěji uváděné složky patří *vysílač, příjemce, šum a zpětná vazba*. Tyto prvky představují základní pilíře, na nichž je postavena většina modelů komunikace, jak v obecném, tak v odborném pojetí.

Pojem *vysílače* (někdy také označovaného jako komunikátor nebo mluvčí) jsem již dříve představila pod jiným názvem – *adresát*, tedy osoba, která vytváří sdělení a iniciuje samotný komunikační proces. Vysílač vytváří informaci (signál), kterou následně předává druhé

straně prostřednictvím vhodně zvoleného *komunikačního kanálu*. Tento kanál lze chápat jako médium nebo prostředí, skrze které se informace šíří. Nejedná se přitom pouze o technická zařízení, jakými jsou telefonní linky nebo papír, ale také o mnohem širší spektrum prostředků. Jak uvádí Schneiderová (2017), komunikačním kanálem může být například i tzv. *taktilní kontakt*, tedy komunikace prostřednictvím doteků, což je typické například pro komunikaci mezi malými dětmi a jejich pečujícími osobami nebo pro osoby se zrakovým či sluchovým postižením. Z těchto poznatků vyplývá, že komunikační kanál není neutrálním prostředím – naopak výrazně ovlivňuje charakter i kvalitu komunikace. V kontextu pedagogické praxe je tento pojem obzvláště důležitý. Pro učitele je totiž komunikace nejen základním nástrojem přenosu učiva, ale i prostředkem pro budování vztahů, vytváření atmosféry ve třídě a efektivní řízení výuky. Lze tedy říci, že škola sama o sobě funguje jako specifický komunikační prostor, který je plný různorodých kanálů – od formální výuky přes neverbální signály až po neformální interakce mezi učitelem a žáky.

Na druhé straně komunikačního kanálu se nachází *přijímač* (někdy také označován jako příjemce, posluchač nebo čtenář), který vydané sdělení dekoduje – tedy interpretuje na základě vlastního vnímání. Tento proces však není pasivní. Mikulaščík (2010) upozorňuje, že vnímání zprávy je výrazně ovlivněno tzv. *osobnostní rovnicí*, která zahrnuje předchozí zkušenosti, vnitřní motivaci, prožitky, aktuální emoční nastavení a celkové osobnostní nastavení přijímače. Zpráva tedy není vnímána objektivně, ale vždy v kontextu subjektivního rámce příjemce.

V ideálním případě je zpráva nejen doručena, ale také správně pochopena. Aby bylo možné ověřit, zda došlo ke vzájemnému porozumění, je nezbytná zpětná vazba. Ta má funkci potvrzující i regulační – pomáhá udržet plynulý tok komunikace a přizpůsobovat její směřování v reálném čase. Komunikace by bez zpětné vazby zůstala jednosměrná a snadno by mohlo dojít k nepochopení či nechtěnému zkreslení sdělení.

Velmi důležitým pojmem v tomto kontextu je *šum* – tedy veškeré rušivé vlivy, které mohou ovlivnit kvalitu či obsah přenášené informace. Šum může mít podobu technickou (například hluk v místnosti, nefunkční mikrofon), ale také psychologickou (únava, stres, nedostatek soustředění). Právě kvůli zmíněným interferencím je nezbytné zavádět zpětnou vazbu, která

umožňuje zpětné ověření přijaté zprávy. Díky ní lze zjistit, zda bylo sdělení správně pochopeno, či zda je třeba komunikaci upravit nebo doplnit (Mikulaščík, 2010).

Zpětná vazba má *regulativní, podpůrnou, sociální a poznávací funkci* (Mikulaščík, 2010). Aby byla efektivní, měla by být poskytnuta bezprostředně po skončení výpovědi. V pedagogickém kontextu má přitom specifické formy. Gavora (2005) uvádí, že učitelé velmi často poskytují zpětnou vazbu již během výpovědi žáka, a to zejména neverbálně – například přikývnutím, výrazem v obličeji, pohledem nebo jiným signálem, že sdělení bylo zaznamenáno a má svou váhu. Tímto způsobem dochází k potvrzení zájmu a přijetí, což u žáka posiluje motivaci k dalšímu projevu. Naopak absence zpětné vazby může vyvolávat pocity nejistoty, zmatení a ztráty orientace v interakci. Zpětná vazba tedy představuje nezbytný nástroj každodenní pedagogické komunikace, který učitelé umožňuje efektivně vést výuku, reagovat na potřeby žáků a zároveň předcházet mnohým konfliktním situacím. Její správné používání je však často náročné – vyžaduje citlivost, schopnost naslouchání a vysokou míru empatie.

V závěru této kapitoly je třeba připomenout, že komunikace není omezena pouze na verbální projevy. Mikulaščík (2010) podtrhuje, že komunikace zahrnuje i naslouchání, čtení, psaní, pohybové projevy, a dokonce i samotné činy. Každá z těchto složek má v rámci komunikace jiné zastoupení. Podle jeho výzkumů připadá největší podíl na naslouchání (45 %), následuje mluvení, čtení a nakonec psaní (9 %).

V kontextu dnešní digitální doby může tento vývoj ovlivnit i komunikační zvyklosti žáků, a tedy i způsob, jakým vnímají výuku a reagují na komunikaci ve školním prostředí. Učitelé by proto měli reflektovat změny v komunikačním chování svých žáků a přizpůsobovat jim svou pedagogickou praxi.

## **1.2 Jazyk a řeč**

Hledání společné řeči ve výukovém procesu může být vnímáno jako složitý a někdy až nedosažitelný cíl. Přestože komunikace mezi učitelem a žákem tvoří základ každé výuky, pedagogové často tuto skutečnost podceňují. Význam efektivního dorozumění berou spíše na lehkou váhu. Zvládnutí komunikačních dovedností však není samozřejmostí. Vyžaduje vědomý přístup, znalost souvislostí a respekt k individualitě každého žáka. Řeč je jedinečná

schopnost člověka, která je biologicky podmíněna. Tato schopnost není pozorovatelná u žádného jiného živočišného druhu, včetně nejvyvinutějších primátů, což poukazuje na její výlučné postavení v rámci lidské existence (Špačková, 2015). Špačková (2015) dále uvádí, že řeč plní několik základních funkcí – *dorozumívací, myšlenkovou a sdělovací*. Slouží nejen ke komunikaci s okolím, ale i k formulaci myšlenek a jejich strukturování. Na základě řeči si člověk vytváří pojmy, které mu umožňují orientovat se ve světě a porozumět jeho zákonitostem. Tyto pojmy vznikají prostřednictvím jazyka, jenž je nositelem nejen informací, ale také emocí. Jazykem dokážeme vyjádřit jak pozitivní, tak i negativní emoční stavy, čímž se stává klíčovým prostředkem pro navazování vztahů, regulaci chování a rozvoj osobnosti.

Dětská řeč je spojena s vůlí dítěte, potažmo žáka. „*Když dítě řekne nějaké slovo z vlastního popudu, spojuje s tím projev vůle. Dítě žádá si pojmenovaného předmětu. Dítě začínající mluvití užívá prvních slov hlavně, snad i výhradně jako projevů chtění, vůle. Jakmile praví z vlastního popudu (ne snad jen opakujíc to po jiných) „chléb“, dítě chce chléb.*“ (Čáda in Průcha, 2011).

Vybíral (2009) upozorňuje, že komunikace mezi lidmi nespočívá pouze ve sdílení společného jazyka, ale také v porozumění významu slov, který je výsledkem vzájemné dohody. Ve školním prostředí tuto dohodu reprezentuje tzv. *školní jazyk*, jenž vytváří specifický rámec pro vzdělávací komunikaci a porozumění mezi učitelem a žákem.

### **1.3 Teorie sociální komunikace**

Významnou součástí komunikace je teorie sociální komunikace, která se zaměřuje na vzájemné dorozumívání mezi lidmi – komunikaci interpersonálního charakteru. Gavora (2005) ji definuje jako proces, který popisuje a zkoumá mezilidskou interakci. Z hlediska komunikační efektivity zde hraje zásadní roli kvalita komunikace, nikoli její množství. Právě v tomto typu komunikace je také jednodušší uplatnit principy zpětné vazby, které jsou klíčové pro porozumění i rozvoj vztahu mezi účastníky (Mikulaščík, 2010).

V souvislosti s interpersonální komunikací Gavora (2005) doporučuje hovořit o účastnících jako o *partnerech*, čímž se zdůrazňuje jejich vzájemný vztah a aktivní role v komunikaci. Tento pojem lépe vystihuje charakter komunikace než technické označení „vysílač“

či „přijímač“. Interpersonální komunikace může probíhat různými formami jako je rozhovor, interview či vyjednávání – přičemž bývá využita většina komunikačních prostředků. Typickým znakem rozhovoru je pak pravidelné střídání rolí, kdy se jeden z partnerů stává mluvčím a druhý posluchačem, přičemž si tyto role vzájemně předávají (Gavora, 2005).

Role komunikujících jedinců úzce souvisí s jejich společenskou rolí, která je definována specifickým způsobem chování v daných sociálních postaveních. Každá role nese určitá očekávání týkající se způsobu jednání a vystupování, například role učitele a žáka či rodiče a dítěte. Společenské role nejsou vrozené, ale jsou výsledkem socializace, tedy procesu, během něhož se jedinec učí vhodnému chování a společenským normám. V kontextu výchovně vzdělávacího procesu mají podle Gavory (2005) zásadní význam i rodiče. Ačkoli se často soustředíme pouze na vztah učitele a žáka, rodiče představují primární výchovný činitel již v raných fázích dítěte. Jejich role je v mnohém podobná roli pedagoga – usměrňovat a vést dítě k určitým cílům. Toto vedení může být jak vědomé, tak i nevědomé, avšak jeho vliv na vývoj dítěte je zcela zásadní.

Z hlediska výběru tématu mé práce se zaměřím pouze na role partnerů komunikace učitel (pedagog) – žák (Gavora, 2005):

**U učitele můžeme pozorovat tyto role:**

- odborník na učivo
- poradce
- výzkumník
- činitel socializace dítěte
- formální autorita
- model a ideál člověka pro žáky
- pomocník při procesu učení
- člověk, který vzdělává a vychovává žáky
- představitel vzdělávací instituce

**U žáka můžeme pozorovat tyto role:**

- učící se
- badatel

- kooperující s ostatními spolužáky
- jako vrstevník (má kamarády)

#### **1.4 Vztah mezi komunikujícími v rámci sociální komunikace**

Řeč i jazyk představují základní a nezbytné nástroje mezilidského styku, které umožňují navazování a udržování vztahů mezi lidmi. Pro komunikaci je vždy zapotřebí existence komunikačního partnera, pokud se nejedná o tzv. *intrakomunikaci* (Gavora, 2005). Termín však v odborné literatuře není zcela jednotný a jeho význam se může lišit. Mikulaščík (2010) proto upřesňuje, že intrakomunikace je vhodnější označit jako intropersonální komunikaci, tedy komunikaci „v sám v sobě“. Pojem zahrnuje vnitřní monolog či dialog, kdy jedinec sám se sebou klade otázky, přemýšlí, analyzuje situace a hledá různá řešení. Intrakomunikace je proto neoddělitelně spjata s procesem myšlení – člověk v bdělém stavu prakticky neustále komunikuje sám se sebou. Tento fenomén můžeme reflektovat i v Descartově známém filozofickém výroku „*Cogito ergo sum*“ – *myslím, tedy jsem*, který vyjadřuje základní spojení mezi myšlením a existencí.

Lidská společnost se přirozeně dělí na menší jednotky, které nazýváme společenské skupiny. Mezi ně patří i školní třída, která představuje specifickou sociální entitu. Tyto skupiny nejsou izolované, ale vzájemně na sebe působí a podle Gavora (2005) jsou charakteristické vlastní kulturou, specifickými způsoby chování, sdílenými hodnotami či cíli. Formování a stabilizace skupin je dlouhodobý proces, který vyžaduje čas a interakce mezi členy, což znamená, že jejich společné soužití není náhodné, ale výsledkem soustavné dynamiky.

Pro pochopení či analýzu vztahů uvnitř menších společenských celků, zejména ve školní třídě, se využívají sociometrické metody. Nelešovská (2002) vysvětluje, že sociometrie spočívá v identifikaci osob, které jsou jednotlivým členům skupiny blízké, a naopak těch, které jsou považovány za vzdálené či dokonce negativně vnímané. Vzdálenost zde často znamená emocionální apatii nebo odmítavý postoj vůči některým členům skupiny. Sociometrie, kterou proslavil J. L. Moreno, poskytuje pedagogům cenný nástroj pro hlubší porozumění vnitřní organizaci třídy. Díky ní může učitel lépe přizpůsobit své výukové strategie, monitorovat vývoj sociálních vztahů a cíleně pracovat na transformaci negativních vazeb mezi žáky (Řezáč, 2008). To umožňuje vytvářet příznivější klima třídy, které je pro komunikaci mezi učitelem a žákem zásadní.

Školní třída je tedy malou, avšak významnou sociální skupinou. I když je zvenčí vytvořená, tvoří ji samostatní jedinci, kteří svými interakcemi vstupují do složitých komunikačních vztahů. Bez komunikace by podle Gavory (2005) ztratila třída svůj smysl a byla by „mrtvá“ – komunikace je proto nepostradatelným prvkem, který umožňuje nejen naplňovat výchovně vzdělávací cíle pedagoga, ale také realizovat a rozvíjet mezilidské vztahy ve skupině. V rámci interakcí dochází k vytváření nových sociálních vazeb, rozpadu vztahů nefunkčních a k celkovému zrání skupiny jako společenského celku.

**V běžné třídě vstupují partneři komunikace dle Gavora (2005) do následujících vztahů:**

učitel – žák

učitel – skupina žáků

učitel – třída

žák – žák

žák – skupina žáků

žák – třída

skupina žáků – skupina žáků

skupina žáků – třída

## 2 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace neboli výuková komunikace je klíčovou složkou vzdělávacího procesu. Jedná se o specifický projev komunikace mezi učitelem a žákem. Mareš (2016) popisuje výukovou komunikaci jako jeden z druhů mezilidské komunikace odehrávající se v určitých sociálních situacích s určitými cíli. Průběh této komunikace záleží též na sociálních rolích mluvčích a příjemců, na průběhu komunikace a na jejích výsledcích. Komunikace i pedagogická komunikace se měnila v průběhu dekad stejně jako samotná společnost.

Výuková komunikace může být využita jako nástroj intelektuálního rozvoje žáků a studentů (Šedřová, Šalamounová, Švaříček, Sedláček, Majcík, Navrátilová, 2019). Historicky se držela pouze daných pravidel, která byla ovládána tradicí. Nyní se opírá o důležité teorie jako je například Vygotského teorie psychických funkcí – konkrétně funkci sociální a individuální. Sociální funkce se u dětí rozvíjí skrze interakce s ostatními, na které je potom navázána funkce individuální (Šedřová, Šalamounová, Švaříček, Sedláček, Majcík, Navrátilová, 2019). Zkrátka děti potřebují sociální kontakt, aby byly schopné o všem přemýšlet a individuálně na to navazovat své vědění. Na první pohled by se veřejnosti mohlo zdát, že výuková komunikace a učivo tvoří spojené nádoby, avšak ve skutečnosti tomu tak ve vzdělávacím procesu není. Učitel o svém učivu hlavně hovoří, což vede k plnému osvojení nových vědomostí a jejich prohlubování s těmi stávajícími (Šedřová, Šalamounová, Švaříček, Sedláček, Majcík, Navrátilová, 2019). Komunikace se liší v závislosti na aktérech, kteří komunikaci vedou, a cíle jejich komunikace nemusejí být naplněny. Každý učitel má svůj způsob komunikace, který se může měnit v čase. Pedagogickou komunikaci samozřejmě ovlivňuje i klima třídy, které je kromě učitele dotvářeno i druhými aktéry komunikace – žáky. S touto myšlenkou souvisí i teorie Bachtina (1986). Tato teorie vychází z myšlenek Vygotského a přichází s pojmy *autoritativní a dialogický diskurz*. Autoritativní diskurz má dle jeho poznatků za cíl sdělit určité obsahy považované za pravdivé, správné a dosáhnout toho, aby jej ostatní akceptovali. Osvojení je nedílnou součástí. V dialogickém diskurzu se otevírá možnost sdílení různých myšlenek, teorií a cílem je nabídnout obsahy k přemýšlení (Šedřová, Šalamounová, Švaříček, Sedláček, Majcík, Navrátilová, 2019).

V dialogickém diskurzu je více zapojena role žáka jako jednoho z aktérů komunikace. Toho hojně využívá tzv. *dialogické vyučování*.

## 2.1 Dialogické vyučování

Dialogické vyučování je dle Šed'ové, Šalamounové, Švaříčka, Sedláčka, Majcíka, Navrátilové (2019) specifický způsob výukové komunikace, který podněcuje myšlení žáků, prohlubování jejich poznatků a porozumění. Současný výzkum upozorňuje na důležitost role jazyka a komunikace ve vztahu k učení (Šed'ová, Švaříček, Sedláček, Šalamounová, 2017). Důsledkem toho může být větší důraz na kvalitu výuky. S kvalitou výuky a dialogickým diskurzem souvisí i délka promluv jednotlivých stran. Fenomén dle délky komunikačního času byl pojmenován jako *pravidlo dvou třetin* (Flanders, 1962). Dvě třetiny času se ve výuce hovoří formou dialogu a jedna třetina je vyhrazena pro tiché činnosti. I když se učitel snaží dát žákovi více prostoru pro promluvy, blíží se i tak Flandresově pravidlu dvou třetin (Šed'ová, Šalamounová, Švaříček, Sedláček, Majcík, Navrátilová, 2019). Pravidlo ale není dogma. Záleží na okolnostech, ve kterých výuka probíhá, kdo ji vede atd.

Dialogické vyučování dává prostor žákovi. Žáci do jisté míry mohou ovlivňovat, kdo bude hovořit a ke komu (Šed'ová, Šalamounová, Švaříček, Sedláček, Majcík, Navrátilová, 2019). Je potřeba změnit jednotlivé mocenské vztahy, které v tradiční výuce probíhají, a nahradit je prostorem pro žáka. To může být jedním z hlavních problémů dialogického vyučování u učitelů, kteří jsou pravidelně zvyklí provádět svou výuku autoritativně.

Jeden z dalších principů dialogického vyučování navazuje na myšlenky Brunnerovy koncepce lešení (Šed'ová, Šalamounová, Švaříček, Sedláček, Majcík, Navrátilová, 2019). Učitel při stavění lešení klade žákům otázky s vyšší kognitivní náročností společně s dostupnou pomocí ve formě návodných vodítek (Šed'ová & Švaříček, 2010). Cílem učení je celková podpora mentálního stavu žáků, kterou *scaffolding (neboli lešení)* poskytuje. Zásadním nástrojem, skrze který se lešení vytváří, je řeč. Právě řeč se tak stává klíčovým zdrojem kognitivního rozvoje dítěte. Na celé vzdělání je nahlíženo jako na proces, při kterém žák dostává dostatečnou zpětnou vazbu a společně s učitelem nad ní diskutuje. Diskuze je dalším důležitým fenoménem dialogického vyučování.

### 2.1.1 Diskuze

Diskuze je dle Šed'ové, Šalamounové, Švaříčka, Sedláčka, Majcíka, Navrátilové (2019) „volně strukturovaná výměna myšlenek a názorů mezi učitelem a žáky, jejímž cílem je sdílet informace a generovat nápady“ (s. 75). Diskuze je důležitá nejen v dialogickém vyučování, ale i v jiných odvětvích pedagogiky – například v metodice *Skills Builder Partnership* je diskuze jednou ze součástí základních dovedností, které potřebujeme ke zvládnutí jakéhokoli úkolu – rozvíjí totiž schopnost naslouchat. Žáci musí při diskuzi nejenom naslouchat, ale i dostatečně rychle reagovat. Reaktivita při takové diskuzi má být v určité časové ploše cca 30 sekund (Šed'ová, Šalamounová, Švaříček, Sedláček, Majcík, Navrátilová, 2019). Žáci musí mít čas na promyšlení svých nápadů, zpracování svých emocí a následné prohloubení společného dialogu. Z toho vyplývá, že cílem diskuze není rychle odpovědět na otázku, ale vyvolat množství různých reakcí na intelektuální úrovni. V diskuzi ze strany učitele ustupuje jedna ze součástí dialogického vyučování – zpětná vazba (Šed'ová, Šalamounová, Švaříček, Sedláček, Majcík, Navrátilová, 2019). Její potlačení je důležité, aby nemohlo ovlivňovat ostatní žáky a byl tak zachován volný proud myšlenek, který k diskuzi patří. Pokud už je zpětná vazba přítomná, neměla by mít za žádných okolností hodnotící charakter.

Diskuze probíhá především prostřednictvím jazyka – tedy verbální komunikací, která je obvykle doprovázena neverbálními prvky. Právě verbální komunikace představuje základní nástroj, jímž učitel realizuje nejen diskuzi, ale celkově veškeré výukové interakce.

## 2.2 Verbální komunikace

Verbální komunikace je jednou z nejdůležitějších forem komunikace probíhající mezi učitelem a žáky. Je realizována pomocí jazyka a řeči. Jazyka i řeči, kterým žák rozumí. Nelešovská (2002) předkládá souvislost mezi verbální a pedagogickou komunikací. Pedagogická komunikace stojí na prvním místě s mluvením. „*Mluvíti – tím rozumíme akt vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, případné dorozumívání se jazykem*“ (Internetová jazyková příručka). Rozumíme tím to, že mluvený projev je hlavní náplní pedagoga. Je vždy originální, protože ani jeden pedagog není stejný. Liší se jak osobností, tak projevem, který žák vidí každodenně.

Dle Mikulašíka (2010) může být verbální komunikace přímá, zprostředkovaná, mluvená, psaná, živá nebo reprodukována. Díky přirozené socializaci člověka je nezbytnou součástí života. Nejenom života neurčitěho člověka, ale i života žáků a učitelů ve škole. Aby si žáci porozuměli musí najít či vytvořit tzv. *společnou interpretaci*. Společnou interpretací je míněno sdílení společných významů a jejich vzájemná akceptace (Gavora, 2005). Vzájemnou interpretaci nejdříve dítě nesdílí. Není toho schopno. Jeho komunikace není na verbální úrovni tak rozvinuta. Gavora (2005) dále uvádí, že by se učitel měl více věnovat proporcí u verbálního projevu žáka, a jeho samotného. Verbální projev žáka je často přerušován verbálním projevem učitele. Čas, který učitel do svého projevu dává je mnoho násobně vyšší než ten žákův.

Nelešovská (2002) popisuje, že pedagogická verbální komunikace vyžaduje určité fáze. Jsou jimi – *záměr, vlastní sdělení, dekodování sdělení příjemcem či případná diskuze formou dialogického rozhovoru*. Chápeme je tak, jako neustálý zápas mezi komunikujícím a přijímačem. Součástí této komunikace je již zmíněný jazyk. Na školní půdě kultivujeme spisovný jazyk. S touto formou se dítě ve svém životě nikde jinde nesetká. Spisovný jazyk se stává závaznou normou jazyka ve škole (Gavora, 2005). Spisovné jazykové prostředky jsou jediným útvar zachycený tak, že se jej dokážeme i učit z různých kodifikačních příruček (Internetová jazyková příručka). Spisovný jazyk nemusí být prvním jazykem se kterým se dítě setkává. Každý domov je jiný, tudíž se ne všude mluví spisovným českým jazykem. U některých rodin převládá jazyk hovorový, který chápeme jako součást spisovného jazyka s méně oficiální důležitostí.

Nemalou součástí verbálního projevu učitele a žáka jsou otázky spolu s odpověďmi. Jsou součástí tzv. *výukového dialogu*. Ke komunikaci ve výukovém dialogu můžeme využít *popisného* či *posuzujícího jazyka*. Kopřiva (2015) mluví o popisném jazyku, jako o tom, který vyjadřuje vnímané události, aniž bychom je jakkoli posuzovali.

- *Vidím, že jsi skoro oblečená...*
- *Máš z pěti čtyři příklady správně.*
- *Slyším, že se hádáte.*

Popisný jazyk je tedy zkrátka přesný popis činností žáka. Je náročné tento jazyk využívat ve školním vzdělávacím procesu z důvodu jeho konkrétnosti a nehodnotícímu aspektu.

Tón při popisu by měl být přátelský. Jeho opak by měl za příčinu sklouznutí popisného jazyka k jazyku vyčítavému (Kopřiva, 2015). Rosenberg (2023) polemizuje o jazyku popisném, jako o tom, který dává slovní zpětnou vazbu. Nejen, že se tím snažíme ukázat, že chápeme mluvčího, ale i předáváme pocit potvrzení či dokonce pochopení. Z myšlenek autorů Rosenberga i Kopřivy vyplývá, že by učitelé mohli více používat tento jazyk už jenom kvůli jeho očividně pozitivnímu vlivu na žáky ve výchovně vzdělávacím procesu.

Jazykem posuzujícím hodnotíme osobu jako takovou. Posuzujeme trvalejší rysy, vlastnosti či charakter. Například *Tobě to oblékání, ale trvá!* (Kopřiva, 2015). Žáci u tohoto typu jazyka nepoznají, co vlastně dělají dobře nebo co dělají špatně. Nejde si z toho vzít žádné hlubší poznatky, proto se žáci, popřípadě děti často ptají na otázky.

Otázky jsou významnou součástí výukové komunikace. Otázkami se snažíme zjistit informace potřebné k další reakci. Dle Nelešovské (2005) je nesmírně důležité, aby otázky vycházely ze života žáků, jejich zkušeností, aby tím vznikla provázanost s praktickou částí jejich bytí. Otázky mimo chápání žáků by vlastně ani nedávaly smysl. Nedoověděli bychom se jako pedagogové nic nového. Řadu otázek lze nahradit již zmíněných *popisným jazykem*. Dáváme tak druhé straně prostor pro rozmyšlení případné reakce či lepší pochopení situace (Kopřiva, 2015). Jako učitelé bychom se nad tímto tvrzením měli zamyslet. Nejenom z důvodu efektivnější komunikace, ale i z důvodu lepšího porozumění žáků, jejich potřebám a jejich přednostem.

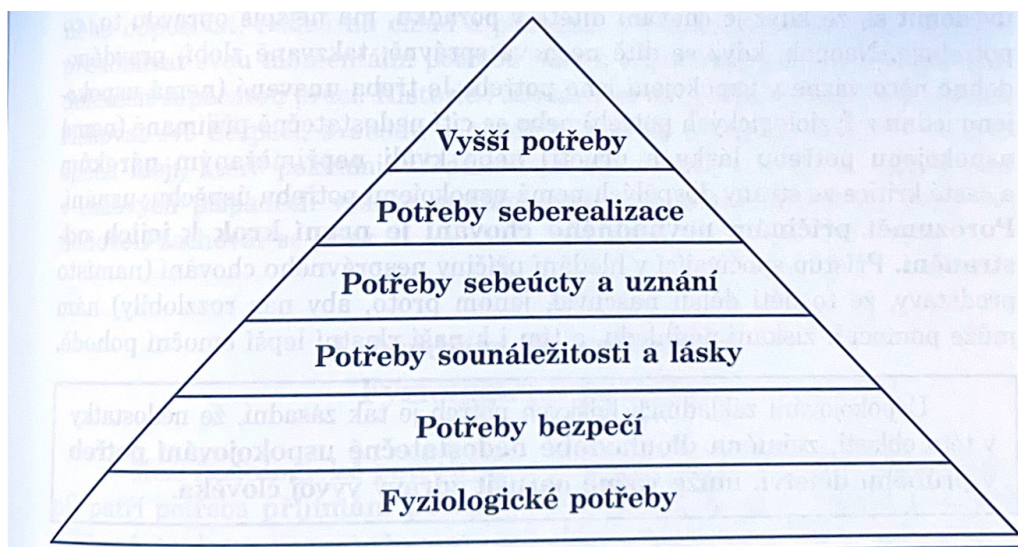
Mikulaščík (2010) ve své knize popisuje ústní komunikaci, jako klíčovou součást okamžité zpětné vazby. Bez ní bychom si nemohli být jisti, jak nás komunikační partner vnímá ani jaký je stav našeho vzájemného porozumění. Tato komunikace se mění s počtem účastníků. Projev jednotlivce se stává nekontrolovatelným.

Součástí verbální komunikace je i motivace. Rozlišujeme dva základní typy motivace *vnější a vnitřní*, přičemž jeden z nich úzce souvisí s komunikací. Jedná se motivaci vnější.

### **2.2.1 Motivace**

Verbální komunikace je provázána úzce s pojmem motivace. Jedná se o akt, který nás někam „pohne“. Slovo motivace vychází z latinského *movere* – hýbat (Kopřiva, 2015). Dle Hrabala, Mana, Pavelkové (1989) je motivace určité chování člověka vycházející převážně

z vnitřních pohnutek, potřeb nebo z vnějšího popudu, tzv. *incentivy*. Incentivu bychom vysvětlili, jako „*soubor podmínek jako motivační faktor navozující vůli k činnosti, a tím uspokojení potřeby*“ (Internetová jazyková příručka). Ve výuce by se jednalo například o známky, které žák dostává za práci. Potřeby vnímáme, jako soubor věcí, které jsou vrozené, ale i získané během života. S tímto fenoménem nám může pomoci teorie potřeb studována A. Maslowem.



Obr.1 Maslowa pyramida potřeb, Kopřiva, 2015, s.189

„Základní lidské potřeby jsou společné všem lidským bytostem bez rozdílu pohlaví, rasy, věku. Jejich uspokojení vede k tomu, že se cítíme i fungujeme dobře (v činnostech i vztazích), že se cítíme tělesně, psychicky i sociálně v pohodě.“ (Kopřiva, 2015, str. 190).

Bez naplnění jedné ze základních potřeb z pyramidy bychom nemohli po žácích vyžadovat další aktivitu. Je jasné, že toho v životě potřebujeme možná více, ale tohle je ten daný základ pro vše. Právě porozumění teorie nám pomůže odhalit například problémové chování u dětí či jejich míru motivace.

1. **Fyziologické potřeby** – např. podpora pitného režimu, pravidelné topení a větrání, pohybové aktivity či návštěva toalety
2. **Potřeba bezpečí** – např. zavedení pravidel chování, vizualizace programu, dobře uvedené pokyny, střídání činností s různým nárokem na pozornost, podpora žáků v jejich participaci či zřízení relaxačního místa ve třídě.

3. **Potřeba sounáležitosti a lásky** – např. zavedení OSV (osobnostně sociální výchovy) do výuky, uplatňování principu nenásilné komunikace, zavedení patronů či realizace adaptačních pobytů.
4. **Potřeba sebeúcty a uznání** – např. konkretizovaná a přiměřená pochvala, pozitivní zpětná vazba, využívání a podpora talentu žáků.
5. **Potřeba seberealizace** – souvisí s podporou učení a s rozvíjením talentu žáků. Nejlepší je ve výuce využívat takové metody, které podporují učení žáků a jejich participaci ve vedení třídy ([www.wellbeingveskole.cz](http://www.wellbeingveskole.cz)).

Potřeby jsou seřazeny postupně podle důležitosti. Nejprve se ozývají spodní patra pyramidy, následně pak horní.

Důležitost potřeb pro motivaci je viditelná. Rozlišujeme v motivaci na již zmiňované základní dva typy *vnější* a *vnitřní* motivaci. Kopřiva (2015) popisuje vnitřní motivaci jako tu, která nás žene do činností potřebných a správných. Jsme trvale přesvědčeni o jejich důležitosti. Právě vnitřní motivace je zakořeněna v našich potřebách, hodnotách. Žáci často překypují vnitřní motivací kvůli jejich chuti se vše naučit, všechno chápat, všemu rozumět. Díky tomu, že nemají na začátku vývoje tolik informací či dovedností (Kopřiva 2015). Těto situace může učitel ve svém pedagogickém životě značně využívat. Vnitřní motivace je silným hnacím motorem, který žene nejenom nadané žáky. Ti jsou přirozeně zvědavější ve výchovně vzdělávacím procesu.

Souvislost s vnitřní motivací má i smysluplnost aktivit. Pro žáky je důležité vidět smysluplnost v činnostech a zároveň překonávat překážky, které nejsou snadnou záležitostí, ale právě tehdy se jedinec dokáže posouvat. Náš mozek je uzpůsoben tak, že pokud se něčím máme opravdu zabývat, potřebujeme v tom vidět smysl (Kopřiva, 2015). Smysluplnost vnímáme u každého dítěte jinak, tudíž i jejich potřeby se mírně liší. Jedno zůstává stejné. Pedagog je ten, kdo nás má motivovat k výkonu.

Naopak vnější motivace vychází z vnějších pohnutek okolí vůči nám samotným. Kopřiva (2015) popisuje vnější motivaci jako tu, která neuspokojuje naše potřeby. Děláme ji proto, abychom se vyhnuli nepříjemnostem spojeným s nějakým úkolem nebo abychom dostali vytouženou pochvalu. Nelešovská (2010) uvádí, že pochvala je nejběžnější forma odměn, kterou učitel používá ve škole jako pozitivní verbální hodnocení. Pochvala se jednoduše

může stát denním chlebem, který žákům předkládáme bez důvodů. Poté není možné očekávat její hluboký dopad, pokud ji nadužíváme. Je potřeba si nechávat široký repertoár pochval, abychom se vyvarovali jejich opakování. Diferenciace je podstatnou součástí vnější motivace. Příslib odměny Kopřiva (2015) rozebírá jako něco, co nedokáže dlouhodobě zvnitřnit motivaci. Jedná se pouze o vnější motivaci, která je konstatovaná jako „musíš“. Z toho se „chci“ zkratka nestane. Právě zde postrádá dítě smysluplnost, kterou postupnou tvorbou nezíská. Donucování vidí pedagogové jako náhražku smysluplnosti. To bohužel nefunguje bez zpětné reakce žáka, kterou pedagogové ve výchovně vzdělávacím procesu potřebují. Zpětná vazba je důležitou součástí verbálního projevu učitele k žákovi a naopak. Je nutné se nad tímto faktem pozastavit do budoucna při tvorbě vyučovacích jednotek.

### **2.2.2 Zpětná vazba**

Nedílnou součástí jakékoli motivace by měla být kvalitně poskytovaná zpětná vazba. Tu lze chápat jako soubor informací, které učitel sděluje žákovi po jeho výkonu – může se jednat o vyjádření ke správnosti postupu či výsledku, hodnocení úsilí, chování nebo míry zapojení do vzdělávacího procesu (Kopřiva, 2015). Absence zpětné vazby může mít negativní dopad na žakovu motivaci i samotný proces učení, neboť bez ní postrádá vodítko, jak dále postupovat či se zlepšovat. Vnitřní motivace viditelná skrze výsledky jeho práce by tak nebyla dostatečně ohodnocena. Dle Šed'ové & Švaříčka (2012) je zpětná vazba jasně zabudována do struktury pedagogické komunikace. Měli bychom na ni v tomto smyslu myslet neustále. Žakovský výkon definuje to, jaká zpětná vazba bude, jestli pozitivní či negativní. Dle Mareše a Křivohlavého (1998) má zpětná vazba nejenom funkci rozvojovou, ale i regulativní, sociální nebo poznávací. Záleží na tom, jak ji učitel žákovi předá. S tím se pojí i verbální projev učitele o kterém jsem se již dříve zmiňovala v této práci.

Šed'ová a Švaříček (2012) ve svých tvrzeních aplikují poznatky z výzkumů. Učitelé by při poskytování zpětné vazby měli používat nehodnotící výroky, které často souvisejí s posuzujícím jazykem (viz podkapitola *Verbální komunikace*). V případech, kdy je hodnocení v rozhovoru nezbytné, je vhodné snažit se o jeho konstruktivní podobu. Žáci dostávají zpětnou vazbu neustále – může jít například o nechtěné protočení očí nebo nevhodnou reakci učitele před třídou. Takové projevy představují hodnocení, které učitel poskytuje téměř

nevědomě, spíše automaticky. Prvky neverbální komunikace jsou naší přirozeností, a proto je třeba jim ve výchovně vzdělávacím procesu věnovat zvýšenou pozornost.

Nehyba & Kolář (2014) upozorňují na skutečnost vycházející z Piagetovy teorie, že dítě, které dosud nedosáhlo fáze „konkrétních operací“, není schopno vytvářet ani plně chápat reflexi. Teprve ve stádiu „formálních operací“ je žák schopen reflexi přijímat, formulovat a aktivně vytvářet. Proto je důležité brát v úvahu vývojovou úroveň dítěte a nepřikládat mu nepřiměřené nároky.

Šed'ová et al. (2019) avizuje, že reflexe může mít i funkci tzv. *lešení*. Bruner zavedl koncept podpurného procesu *lešení*, který vychází z Vygotského teorie o „zóně nejbližšího vývoje“. Vychází to hlavně z aktivního dialogu obou stran. Umožňuje tak žákovi překonat překážky s pomocí nezávislé podpory (Loredana – Ileana, 2018). Tento typ podpory může být pro pedagogy náročnou disciplínou z důvodu neustále aktivity, kterou musí vynaložit k jejímu předání žákovi. Více se o této problematice věnuje podkapitola *dialogického vyučování*.

### **2.3 Neverbální komunikace**

Neverbální komunikace je dalším významným prostředkem komunikace mezi lidmi, který se uplatňuje výchovně vzdělávacím procesem. Neverbální komunikace zahrnuje širokou oblast toho, co osoba signalizuje beze slov (Vybíral, 2009). Pod neverbální komunikací si každý z nás představí primárně gesta, mimiku obličeje či oční kontakt. Vybíral (2009) zařazuje do neverbální komunikace navíc postoj těla, pohyby celého těla, volba pozice aktérů komunikace nebo její změna, tělesný kontakt (dotyky), tón hlasu a oblečení (fyzické aspekty vlastního vzhledu).

Některé neverbální prostředky mají větší vliv na komunikaci než jiné. Nad některými se mnohdy ani člověk nezamyslí. Právě díky množství jednotlivých prostředků jsme schopni přenášet pomocí tohoto druhu komunikace i své postoje a emocionální stavy (Gavora, 2005). Například radost či rozhořčení učitel svým hlasem jednoduše neschová. Absence neverbální komunikace by změnila celé působení výuky. Možná bychom si připadali jako při rozhovoru s umělou inteligencí.

Mimoslovní komunikací je prosycen celý náš život. Je důležitou součástí našeho života. Její důležitost můžeme jasně vnímat při prvních setkáních, kdy si lidé vytváří první dojem. Tento první dojem je tvořen primárně z neverbální komunikace.

Nelešovská (2005) uvádí, že verbální komunikace nám poskytuje pouze 7% potřebných informací. Dalších 38 % získáváme z tónu a barvy hlasu. Posledních 55% získáváme právě z řeči lidského těla. Reagujeme tak na již zmíněnou vzdálenost mezi komunikujícími nebo i na pohyby tzv. *kineziku*.

Řeč je osvojenou dovedností, kterou se učíme v průběhu našeho života. Stejně tak jsme na tom i s neverbální komunikací. Většina nonverbálních signálů je naučená. Dítě se je učí v rámci své socializace (Gavora, 2005). Podle toho, v jaké skupině se nacházíme, tak takové prostředky neverbální komunikace se učíme. Bez těchto gest bychom se ve společnosti či ve třídě, cítili nepříjemně.

Dle Gavory (2005) je socializace vázána na kulturu, ve které dítě vyrůstá. Dítě si tudíž osvojuje nonverbální způsoby vyjadřování dané kultury. Černý (2012) také zdůrazňuje, že pokud není přijímač v komunikaci ze stejného kulturního prostředí, je možné, že dané gesto či jiný nonverbální projev, nebude správně přijat. Zkrátka a dobře bychom si nemuseli nerozumět. Podobné rozdíly jsou patrné například i napříč generacemi.

Lidé se liší právě v tom, kolik toho řeknou beze slov (Vybíral, 2009). Stejně je to tak s žáky a učiteli ve výchovně vzdělávacím procesu.

Rizikem neverbální komunikace může být její nesnadná interpretace. Interpretace nebo porozumění zkresluje naše předsudky i naše nepřímá pozornost (Vybíral, 2009). Mikulaščík (2010) ve své publikaci uvádí, že toto riziko můžeme snížit například vyvarováním se předčasných závěrů.

Prostředky neverbální komunikace Gavora (2005) rozděluje do dvou velkých skupin:

1. Paralingvistické prostředky – skrze ně se vyjadřuje zvuk. Jedná se o *hlasitost řeči, rychlost řeči, pauzy, slovní důraz a barvu hlasu*.
2. Extralingvistické prostředky – jsou to mimořečové prostředky komunikace. Je to tzv. „řeč lidského těla“. Hlavními prostředky jsou – *gestikulace, mimika, pohled*,

*kinezika, haptika, poloha a držení těla, vzdálenost mezi komunikujícími a vzhled člověka.*

Pro práci pedagoga jsou důležité paralingvistické prostředky skoro všechny. Zkusím rozebrat alespoň některé z nich.

### **2.3.1 Paralingvistické prostředky – Hlasitost řeči**

Hlas je velice důležitou součástí projevu lidské komunikace. Hlas se nachází v roli tlumočnicka společně s rolí sdělovače psychického stavu (Křivohlavý, 1988). Hlasitost, kterou hlas vydává je dána napětím hlasivek. Fyzikální jednotkou hlasitosti je decibel (dB). Vyjadřuje se na škále šepot až křik.

Gavora (2005) nám podává tyto informace, které jsou relevantní pro výukovou komunikaci:

- Nejslabší zvuk, který je ucho schopno slyšet je 5dB.
- Šepot má sílu 15dB.
- Běžný rozhovor můžeme počítat okolo 40–50 dB.
- Křik, pro někoho nevhodné chování u dětí, má 60 dB.

Na základě obsahu řeči přizpůsobujeme naši hlasitost. Dále také záleží na tom, kde naši posluchači sedí, jaké jsou akustické podmínky místnosti a jak silný je okolní hluk. Nevhodná akustika nás často nutí mluvit hlasitěji, což může dlouhodobě vést k namáhání až poškození hlasivek.

Gavora (2005) zmiňuje fakt, že začínající učitelé mají často tichý hlas. Důvodů může být mnoho. Například nejistota, tréma, strach nebo nedostatek hlasové zkušenosti mohou ovlivnit způsob projevu. S postupem praxe se však tyto aspekty mění a rozvíjejí, proto nelze očekávat, že hlasitost projevu zůstane neměnná.

### **2.3.2 Paralingvistické prostředky – Pauzy**

Pauzy či pomlky narušují hladký chod našeho vyjadřování. Pomlka může mít hned několik významů. Mikulaščík (2010) popisuje pomlku jako: součást respektování práva na projev druhé osoby v komunikaci, požadavek ke zvýšení pozornosti, příležitost k přemýšlení nebo může být projevem strachu i nejistoty. Právě příležitosti k přemýšlení často učitelé

nerespektují a nedávají žákům tento prostor. Položíme otázku a následně vyžadujeme okamžitou odpověď.

Pauzy představují důležitou součást mluveného projevu, protože výrazně přispívají k porozumění celkové stavbě a toku řeči. Přírozeně zařazujeme zejména pauzy fyziologické, jelikož čeština je jazyk založený na výdechovém proudu. Z toho vyplývá nutnost mít výdech pod kontrolou. Špačková (2015) ve své knize popisuje dech jako materiální podstatu hlasového projevu. Dech musí doplnit nádech, který tvoří nezbytnou pauzu. Jejich frekvence je individuálním aspektem každého člověka. Existují i tzv. *pauzy váhání*, které dobře známe ze života. Jedná se o pomlky vzniklé z důvodu nevědomosti. Nevíme, jak pokračovat dál. Použijeme výplňové *éééé, totiž, prostě, no.* (Gavora, 2005). Často se nachází na nelogických místech, kdy potřebujeme pouze zdržet osazenstvo a promyslet si, co budeme komunikovat dále.

### **2.3.3 Paralingvistické prostředky – Rychlost řeči**

Rychlost řeči je ovlivňována hned několika aspekty. Můžeme mluvit pomalu, rychle nebo velmi rychle. Pokud se jedná o spontánní verbální projev tíhneme k tomu, že jsme příliš rychlí. Při příliš rychlém tempu máme tendenci „polykat“ hlásky a je nám špatně rozumět. Učitelé často volí právě rychlou řeč z důvodu množství učiva, které chtějí probrat (Gavora, 2005). Tím pak nutíme žáky soustředit se více, než jsou schopni po delší dobu udržet. Výsledkem bývá, že kvůli našemu spěchu se výuka ve skutečnosti jen zbytečně protahuje.

Mikulaščík (2010) upozorňuje na fakt změny tempa řeči. Obtížnější obsah pro pochopení bychom měli říkat pomaleji a důrazněji. Tempo je důležitým nástrojem učitele. Jeho dramaticnost společně s již zmíněnými pauzami nám může pomoci při předávání učiva žákům.

Rychlost řeči se měří podle počtu slov, které řekneme za minutu. Běžný projev má rychlost 100 slov/min. Proslovy či veřejné projevy mají rychlost 60–80 slov za minutu. Řeč je ovlivněna i množstvím informací, které chce řečník posluchačům předat (Gavora, 2005).

### **2.3.4 Extralingvistické prostředky – Gestikulace**

Gesta neboli gestikulace, patří mezi extralingvistické prostředky komunikace, souhrnně označované jako „řeč těla“. Jde o formu neverbální komunikace, která tvoří nedílnou součást

projevu a přirozeně doplňuje komunikaci verbální. Nejčastěji zahrnuje pohyby rukou, hlavy, výrazy obličeje, a v některých případech i pohyby nohou.

Podle Mikulaščíka (2010) gestikulace slouží k názornému přiblížení sdělované skutečnosti – pomáhá posluchači lépe porozumět obsahu komunikace, čímž podporuje její efektivitu. Jiný pohled přináší Fraňková a Klein (1997), kteří gestikulaci definují jako krátkodobou změnu polohy těla doprovázející řeč. Pojem „gestikulace“ má původ v latinském slově *gestus*, což znamená posunek. Každé gesto je tedy výsledkem pohybu jedné části těla, který má svůj specifický význam.

Význam gestikulace narůstá především v situacích, kdy je verbální komunikace ztížená nebo zcela nemožná – například u neslyšících osob nebo při výcviku zvířat (Fraňková & Klein, 1997). V těchto případech se neverbální komunikace stává klíčovým prostředkem dorozumívání.

Z hlediska pedagogické praxe poukazuje Gavora (2005) na roli gestikulace u učitelů. Gesta zde plní funkci podpůrného nástroje, který pomáhá zvyšovat pozornost žáků. Zároveň však varuje před jejím nadměrným užíváním – příliš výrazná nebo chaotická gestikulace může působit rušivě a odvádět pozornost od samotného sdělení. Je třeba mít na paměti, že schopnost udržet soustředění je u žáků časově omezená, přibližně na 15 minut, a proto je důležité s jejich pozorností pracovat citlivě.

Specifickým typem gest v pedagogickém kontextu jsou tzv. *gesta – emblémy*. Ta vznikla na základě společenských dohod a nejsou přímo vázána na konkrétní situaci, přesto jim většina lidí rozumí. Typickým příkladem ve školním prostředí může být zdvižená ruka, signalizující zájem o slovo, nebo gesto ukazováčku před ústy, vyzývající k tichu (Gavora, 2005).

Emblémy nejsou jen výsadou učitelů, využívají je i žáci, a tím přispívají k plynulé a efektivní komunikaci v celé třídě. Je tedy zřejmé, že neverbální komunikace představuje důležitý prvek ve vzájemném dorozumívání všech členů školního kolektivu.

### **2.3.5 Extralingvistické prostředky – Mimika**

Další z prostředků neverbální komunikace je mimika, která je z hlediska projevů emocí nejdůležitějším prostředkem komunikace. Jedná se o komunikaci pomocí obličeje. Dle Fraňkové & Kleina (1997) vznikají pohyby kontrakcemi obličejových svalů a často jsou

doprovázeny pohyby hlavou. Emoce, které lze díky mimice pozorovat, mohou být negativní i pozitivní (Gavora, 2005). Je to například štěstí, strach, odpor či smutek. Emoce ovlivňují každodenní mezilidské interakce a díky mimice je můžeme rozpoznávat a dále jim přizpůsobovat naše činy. V kontextu školní třídy musí učitel analyzovat nejenom mimiku svých studentů, ale i mimiku svou, protože právě on a jeho emoce mohou mít značný vliv na klima třídy i náladu studentů. Zásadní je pro učitele mimické vyjádření úsměvu, protože právě jím dokážeme ve třídě nastavit příjemnou atmosféru i dobré pracovní klima (Gavora, 2005).

Mikulaščík (2010) v souvislosti s třídní komunikací a mimikou upozorňuje, že neverbální projev žáků ne vždy jednoznačně odráží jejich skutečné emoce nebo postoje. Někdy se například může stát, že se žák usmívá i v situaci, kdy je napomínán, což může působit jako provokace, i když ve skutečnosti jde třeba o projev nejistoty či vnitřního napětí. Střídání výrazů v obličeji je přirozenou součástí lidského projevu, která je však silně ovlivněna nejen zkušenostmi, ale také sociokulturním zázemím jedince, jak zmiňuje Gavora (2005).

Právě tyto jemné nuance v projevu a chování žáků mají dopad i na způsob, jakým je hodnotíme. Hodnocení totiž nespočívá pouze ve formálním známkování, ale je komplexním procesem, který by měl zohledňovat individualitu každého žáka, včetně jeho komunikačních a emocionálních projevů. V následující kapitole se zaměřím na různé typy hodnocení, jejich funkce a význam ve výuce.

### **3 Hodnocení žáků**

Hodnocení představuje důležitý nástroj v procesu vzdělávání a mělo by v první řadě sloužit samotnému žákovi. Jeho hlavním cílem je podpořit žákovo porozumění vlastnímu učení a napomoci mu lépe posoudit, kde se v procesu učení nachází (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

V českém vzdělávacím systému přetrvává tradiční pojetí hodnocení, které je často spojováno převážně se známkováním. Tento přístup se zaměřuje především na výsledky výkonu v konkrétním časovém okamžiku, bez hlubšího zohlednění procesu učení. Jedním z problémů současného systému je podle OECD také nekonzistentnost hodnocení – konkrétní školy nesou odpovědnost za stanovení hodnotících kritérií, což může vést k rozdílné kvalitě a spravedlnosti hodnocení (Žlábková & Rokos, 2013).

Hodnocení však může a mělo by plnit více funkcí než jen roli prostředku pro klasifikaci. Zároveň může mít různé podoby, zejména na 1. stupni základní školy, kde se běžně setkáváme s různorodými formami hodnocení přizpůsobenými věku a potřebám žáků.

#### **3.1 Funkce hodnocení**

Košťálová, Miková, Stang (2008) upozorňují na fakt, že hodnocení má mít hlavně funkci poznávací. Tím míníme to, že se žák dozvídá informace o zvládnutí učiva či požadavků pro učení. Další funkcí hodnocení může být osobnostní vývoj. Pomocí hodnocení usilujeme o to, aby žák rozuměl sám sobě, vytvářel si pozitivní sebeobraz a učil se sebe sám hodnotit. Sebehodnocení chápeme jako proces, při němž sami žáci rozpoznávají, zda dosáhli stanoveného cíle výuky (Starý & Laufková, 2016). Mnohdy se nám v hodinách může stát, že cílíme na funkci osobnostního rozvoje a chceme podporovat žakovskou schopnost sebehodnocení, ale skončíme u hodnocení, které poskytujeme my sami. Aby bylo hodnocení smysluplné, nemělo by se zaměřovat jen na afektivní složku (to, co se mi líbilo) a být nahodilou činností, ale mělo by být plánovanou součástí výuky (Starý & Laufková, 2016). Podle Kratochvílové (2012) je kvalitní sebehodnocení cestou k všestrannému rozvoji osobnosti. S tímto pohledem souzní i problematika zpětné vazby, kterou ve své knize zmiňuje i Kopřiva (2015). Zpětná vazba rozvíjí nejenom následné sebehodnocení, ale má i motivační prvky. Pokud chceme, aby byl žák motivován ke zdokonalení své práce, zvolíme

takové hodnocení, které bude funkčně zaměřeno na motivaci (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Právě motivace je důležitou součástí jakéhokoli hodnocení. Častokrát vnímáme hodnocení jako projev vnější motivace, která dle Kopřivy (2015) trvá, dokud je přítomná hrozba nepříjemnosti či příslib odměny. Proč používáme jazyk, který vnější motivaci podporuje? Někteří učitelé snadno sklouznou k využívání posuzujícího jazyka, který má na žáky nežádoucí účinky v podobě tzv. *nálepkujícího hodnocení*. Kopřiva (2015) i Košťálová, Miková a Stang (2008) se v tomto shodují. Popisují náhodné výroky s nálepkujícím hodnocením učitelů jako nevyhovující pro další rozvoj poznávacích funkcí a žákova učení. Nálepkující hodnocení má negativní funkci i na motivaci a celkovou osobnost žáka. Učitel by měl věnovat pozornost tomu, jaké formy hodnocení ve výuce využívá a jaký dopad mohou mít na žákovské učení i osobnostní rozvoj.

### **3.2 Druhy hodnocení**

Ve školním prostředí vidáme různé druhy hodnocení – sebehodnocení, formativní hodnocení, sumativní hodnocení či slovní hodnocení. Učitel volí druh hodnocení podle toho, jaký cíl ve výuce sleduje.

#### **3.2.1 Sumativní hodnocení**

Sumativní hodnocení je takové hodnocení, jehož smyslem je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Ve školní praxi tak shrnujeme to, co se žák za určitou dobu naučil. Typicky je sumativní hodnocení konečným nebo závěrečným hodnocením. Můžeme si jej představit jako závěrečné vysvědčení, které slouží jako informace pro rodiče nebo například přijímací řízení na střední školu (Starý, 2006). U závěrečného hodnocení je potřeba, aby učitel vzal v potaz co nejvíce možných zdrojů, které mohou poskytnout informaci o kvalitě žákovy práce (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Učitelé mohou brát tyto informace z průběžné klasifikace, žákovských portfolií či materiálů, které jsou vytvářeny na tripartitách. Učitel by se dle Košťálové, Mikové a Stanga (2008) neměl opírat pouze o testy či zkoušení. Měl by shromažďovat všechny informace i od ostatních učitelů a hledat pozitivní trendy, které pak posílí zmíněným hodnocením. Sumativní hodnocení svým charakterem podává žákům zpětnou vazbu až ve chvíli, kdy již nejsou schopni ji ovlivnit (Žlábková & Rokos, 2013). Negativním charakterem sumativního hodnocení může být jeho nedostatečná konkrétnost. Žáci nemohou vědět za co konkrétně

známky dostávají a následná zpětná vazba tak nemá kýžený motivační efekt. To by se mohlo změnit díky rozšíření začleňování formativního hodnocení.

### 3.2.2 Formativní hodnocení

Formativní hodnocení do pedagogického jazyka prosakuje z anglického pojmu *formo* – utvářet, dávat tvar. Na prvním místě je v duchu humanistického pojetí zájem o pozitivní rozvoj člověka v jeho poznání a chování (Starý & Laufková, 2016). Jeho vznik je zasazen do období ve 20. století, kdy byla zformulována myšlenka hodnocení s pomocí zpětné vazby a rad, jak napravovat chybné učení (Starý, 2006). Je důležité si uvědomit, že zpětná vazba, jak již bylo zmíněno, je součástí motivace, která je důležitá pro jakékoli učení. Ta je úzce spojena s jakýmkoli druhem hodnocení, ale pro formativní hodnocení je klíčová. Žlábková & Rokos (2013) upozorňují na časté nedorozumění týkající se zpětné vazby – bývá totiž mylně považována za samozřejmou součást sumativního hodnocení, kde se sice objevuje častěji, ale zpravidla v nižší kvalitě. Je proto důležité rozlišovat mezi formální zpětnou vazbou a takovou, která má skutečnou hodnotu pro žákův pokrok a aktivně podporuje jeho učení.

Cílem formativního hodnocení je podpora a zlepšení učení žáků, probíhá v procesu učení a každodenně. Je konkrétní, poskytuje takové informace, které mu označí, v čem chyboval, a jak jeho výkon zlepšit (Laufková, 2017). Dle těchto informací bude v první řadě sloužit žákovi a následně učitelí. S tímto pohledem souhlasí i Starý (2007).

Za formativní hodnocení můžeme ve zkratce označit jakékoli hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka (Starý & Laufková, 2016). Jedním z důležitých pilířů formativního hodnocení je jeho verbální složka. Je úzce spojeno s pedagogickou komunikací (Starý & Laufková, 2016). V praxi tak můžeme známky či jakoukoli klasifikaci doplnit o srozumitelný slovní popis. Pokud dáme žákům prostor pro jejich dotazy, nemělo by učitelům dělat problém jejich následné vysvětlení. Starý & Laufková (2016) upozorňují na fakt, že za každou známkou je vlastně schovaný nějaký nevyřčený slovní výrok.

Důvodů, proč využívat formativní hodnocení ve výuce, je mnoho. Podle Laufkové (2017) jsou nejčastějšími důvody – *pozitivní dopad na zlepšení výkonu žáků a celkové kvalitě vzdělání, účinnost při snižování nerovnosti ve výsledcích u žáků s SVP či s horšími studijními*

*výsledky, podporuje spravedlivý přístup ke vzdělání či zlepšuje třídní klima a vnitřní motivaci dětí.* Lepší motivace u žáků může být způsobena tím, že nejsou porovnáváni mezi sebou a celá výuka není postavena na soutěživosti. Vše souvisí s pozitivním vztahem k sobě samému čili sebeúctě.

Sebeúcta hraje klíčovou roli v komunikaci a ve výchově. Kopřiva (2015) hovoří o sebeúctě jako o jedné z přirozených lidských potřeb. Zralá osobnost disponuje schopností rozeznávat své přednosti i rezervy. Pozitivním a respektujícím klimatem můžeme u dětí napomáhat rozvoji sebeúcty. Ta je podporována pozitivními zkušenostmi, které žáci získávají bezpečnými vztahy nebo příležitostmi k úspěšnému zvládnutí úkolů (Kopřiva, 2015). Právě příležitosti k pozitivnímu zvládnutí úkolů vytváří formativní hodnocení svou transparentností a konstantní zpětnou vazbou pro žáky, která jim pomáhá v rozvoji.

Je nutné dotknout se problematiky klimatu třídy. Školní klima třídy se považuje za součást tzv. *skrytého kurikula*. Kurikulum je obecně chápáno jako obsah vzdělávání, který je v současné době ukotven v RVP (Rámcových vzdělávacích programech) pro jednotlivé stupně (Blašíková, 2018). Tato problematika je ovšem rozsáhlejší. Jeho rozsah se dotýká i skrytého kurikula, což je dle Lojdové (2015) v úzké spojitosti se socializací. Druhou dimenzí této spojitosti jsou právě vztahy ve školní třídě, které jsou důležité pro druhotnou socializaci dítěte i pro klima třídy. My jako učitelé klima třídy neustále formujeme a snažíme se jej udržet bezpečné a respektující. Je jasné, že klima školní třídy je ovlivňováno mnohými skutečnostmi, a proto se nedá vnímat odděleně od environmentálních, sociálně psychologických, sociologických a kulturních souvislostí (Pekařová, 2010). Pro žáky klima představuje prostor pro neustálé prožívání, hodnocení a reagování na sebe navzájem.

### **3.2.3 Sebehodnocení žáků**

Školní hodnocení představuje pro žáka první systematické setkání s hodnocením v rámci každodenní pedagogické komunikace mezi ním a učitelem (Částková & Provázková Stolinská, 2016). Samotný způsob hodnocení významně ovlivňuje vztah mezi učitelem a žákem, který se následně promítá i do celkového klimatu třídy – jak už bylo zmíněno dříve. Navíc i ostatní žáci prostřednictvím svých reakcí či komentářů nevědomě ovlivňují

sebepojetí jednotlivce. Ten si pak začíná své výkony srovnávat s výkony ostatních, což utváří jeho vlastní představu o hodnotě sebe sama.

Částková & Provázková Stolinská (2016) upozorňují na to, že školní výkon se pro žáka často stává prostředkem, jak si potvrdit vlastní hodnotu. V tomto procesu se žák učí nejen vnímat hodnocení od druhých, ale také se hodnotit sám. Myšlenku autorek podporuje i Slavík (1999), který upozorňuje na silně zakořeněné představy o výlučné hodnotící roli učitele. Navrhuje, aby část odpovědnosti v hodnocení byla přenesena přímo na žáky. Posun však vyžaduje výraznou změnu ve vzdělávací praxi – musí být řízen jasnými pravidly a doprovázen dostatečným časem k tomu, aby si žáci mohli osvojit dovednosti potřebné k reflexi a smysluplnému sebehodnocení.

Sebehodnocení tak představuje klíčový nástroj ve vzdělávacím procesu. Pomáhá žákům lépe porozumět vlastnímu učení, posuzovat své výkony a poučit se z nich do budoucna. Souvisí úzce také s rozvojem myšlení (Částková & Provázková Stolinská, 2016).

Proces sebehodnocení začíná již v mladším školním věku, často už při nástupu do první třídy. Podle Vágnerové (2012) je toto období označováno jako fáze pílě a snaživosti, kdy se dítě snaží naplnit očekávání okolí a potvrdit své vnitřní kvality. Tyto požadavky se realizují prostřednictvím sociálních interakcí, tedy i hodnocení od učitelů a rodičů. Jak uvádějí Košťálová, Miková a Stang (2008), „*žák potřebuje získat zkušenosti, vědět, jak ho hodnotí rodiče a učitel*“ (s.63), aby byl schopen časem aplikovat stejné principy při hodnocení sebe sama.

Je však důležité dávat pozor na formu hodnocení, kterou učitelé volí. Hodnocení by nemělo být zaměřeno na osobnost žáka, ale na konkrétní dovednosti a výkony. Jinak může dojít k negativnímu ovlivnění jeho postoje k vlastním schopnostem a sebehodnocení. Ačkoli je pro žáky náročné pracovat s abstraktními pojmy, výuka by je měla postupně vést k přemýšlení o vlastním učení (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

V raném školním věku je vhodné, aby se sebehodnocení zaměřovalo především na zpětnou vazbu s konkrétními doporučeními pro zlepšení (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Jak už bylo zmíněno v souvislosti s formativním hodnocením, zpětná vazba hraje v tomto procesu zásadní roli. Starý a Laufková (2016) ji označují za jeden z hlavních pilířů formativního

hodnocení – právě skrze ni dochází k utváření schopnosti sebehodnocení. Přestože se formativní hodnocení a sebehodnocení mohou zdát podobné, každý z těchto přístupů má svá specifika.

Pro rozvoj kvalitního sebehodnocení je důležité, aby byli žáci v psychické pohodě a aby se orientovali sami v sobě – tedy rozuměli svým emocím, potřebám i způsobu myšlení. Příjem zpětné vazby hraje v tomto směru klíčovou roli a tvoří důležité východisko pro budování efektivního sebehodnocení.

Sebehodnocení postupně naplňuje různé funkce. Podle Rakoušové (2008) jednou z nich je poskytování informací – žák si díky němu lépe uvědomuje, jak se učí a jaké dosahuje výsledky. Zároveň tím poskytuje důležitou zpětnou vazbu svému okolí – učitelům i rodičům. Další funkcí je kontrola – žáci si prostřednictvím sebehodnocení ověřují, zda plní stanovené cíle a zda je jejich pracovní postup efektivní.

Kromě výše zmíněných praktických aspektů má sebehodnocení i zásadní význam pro osobní rozvoj žáka. Naplňuje formativní funkci – podporuje pozitivní postoj k učení, rozvíjí návyky pro samostatné řízení učení a stimuluje celkový růst osobnosti. Důležitým přínosem je rozvoj schopnosti sebepoznání – žák se učí vnímat své pokroky, buduje realistické sebepojetí a posiluje vnitřní motivaci k dalšímu vzdělávání.

Zařazení kapitoly věnované hodnocení bylo v této diplomové práci zásadní, neboť hodnocení představuje klíčovou součást pedagogické komunikace, která významně ovlivňuje prožívání žáků. Funkce a formy hodnocení odrážejí, jakým způsobem učitelé komunikují se svými žáky, jak jim poskytují zpětnou vazbu a jakým způsobem podporují či naopak mohou narušovat jejich motivaci a sebedůvěru. Hodnocení je jedním z nejsilnějších komunikačních nástrojů učitele – může být zdrojem povzbuzení a růstu, nebo naopak vést ke stresu a ztrátě zájmu o učení. Proto byla kapitola o hodnocení nezbytná k tomu, aby bylo možné interpretovat zkušenosti žáků v širším kontextu pedagogické komunikace.

Na kapitolu hodnocení logicky navazuje kapitola o wellbeingu, která rozšiřuje pohled na důsledky způsobu komunikace učitele na celkovou psychickou pohodu a školní spokojenost žáků. Wellbeing žáků je totiž úzce propojen s tím, jak hodnocení vnímají – zda se cítí podporováni, respektováni a motivováni, nebo naopak pod tlakem či demotivováni.

Kombinace těchto dvou kapitol umožňuje celistvě porozumět tomu, jak pedagogická komunikace prostřednictvím hodnocení ovlivňuje emoční a sociální prožívání žáků, a poskytuje tak teoretický rámec pro analýzu jejich zkušeností z výzkumných rozhovorů.

## 4 Wellbeing

Wellbeing neboli osobní pohoda je definována jako dlouhodobá či přetrvávající emocionální stav společně s reflexí spokojenosti lidského života (Hřebíčková, Blatný, Jelínek, 2010). To je důležitou součástí nejenom dětského světa, ale i světa učitelů. Česká školní inspekce klade za další signifikantní součástí wellbeingu i emoční podporu od rodičů. Osobní pohoda je dle Hřebíčkové, Blatného a Jelínka (2010) v nejširším slova smyslu tvořena dvěma hlavními složkami – kognitivní a afektivní. Kognitivní složkou je myšlena samotná reflexe vlastního života a afektivní složkou je myšleno prožívání nálad, emocí vedené k vědomému přemýšlení o spokojenosti.

### 4.1 Wellbeing žáků

Jak jsem již naznačila wellbeing je klíčovou složkou výuky, která může negativní či pozitivně ovlivnit učení, jak ze strany učitelů, tak ze strany dětí. Felcmanová (2021) v závěrečné publikaci Partnerství pro vzdělávání 2030+ popisuje, že je jasně prokázán negativní vliv pocitů strachu, úzkosti spojené s učením nebo vyčlenění z třídního kolektivu u dětí ve vzdělávacím procesu. Negativní vliv to má právě na žákovu osobní pohodu a vzdělávací výsledky. U učitelů je jejich osobní pohoda ohrožena syndromem vyhoření, který má fatální dopad na kvalitu výuky poskytovanou dětem. Z výsledků šetření PISA 2015/2018 víme, že se 7% žáků trvale cítí smutně, 18% žáků není spokojeno se svým životem a 40 % cítí velkou úzkost před testem. To vše neprospívá žákově wellbeingu. Na tento fakt navazoval výzkum Hřebíčkové, Blatného a Jelínka (2010), který nám zavádí jednu pro mou diplomovou práci zásadní informaci. Osobní pohoda je relativně stabilní, ale pozitivní prožitky, které ji ovlivňují se vytrácí s časem. S přibývajícím věkem se posiluje wellbeing spíše osobními zkušenostmi. Jak tedy mohou být děti takto negativní již v útlém věku. Snižující se věková hranice rozvoje duševního onemocnění tomu opravdu nepomáhá. Podíl žáků, kteří potřebují zvýšenou podporu v oblasti wellbeingu a duševního zdraví narůstá (Felcmanová, 2021). Jedná se o trend, který do pár let bude běžným ukazatelem společnosti. V posledních letech se setkáváme s dopady covidové pandemie. Náročná distanční výuka u žáků vzbudila pocity demotivace v učení. Jedná se o 41 % (Bicanová, Gargulák, Prokop, 30.6.2021). Motivace je jednou z důležitých součástí učení, kterou

popisují autoři jako Kopriva, Nelešovská a další. Zaměřila jsem se na motivaci v podkapitole výše.

## 4.2 Wellbeing u učitelů

Wellbeing je stejně důležitou součástí učitelského života, jako života dětí. U učitelů je péče o jejich wellbeing brána spíše jako povinnost prevence syndromu vyhoření. Nemá-li učitel naplněn své vlastní potřeby a pocit osobní pohody, nemůže plnohodnotně zajišťovat naplňování potřeb svých žáků (Felcmanová, 2021). *Syndrom vyhoření představuje stav fyzického a emočního vyčerpání, který zažívají lidé neschopni efektivně se vypořádat s pracovními požadavky (Smetáčková, Vondrová, Topková, 2017).* Učitelé jsou pod neustálým vlivem silného stresu ze stran dětí, rodičů a školy. Efektivně se proti němu jedinec, v našem případě učitel, nedokáže bránit. Smetáčková, Vondrová a Topková (2017) popisují, že výzkumy ukazují vyšší riziko rozvinutí syndromu vyhoření u pomáhajících profesí. Učitelství je jednou z nich. Neustálý tlak společnosti je dalším významnou překážkou osobní pohody učitelů. Podle českých výzkumníků pociťuje nadměrný stres 60% vyučujících, což je dle mého názoru vysoké procento (Kohoutek, Řehulka, 2011). Stres je jeden ze spouštěčů syndromu vyhoření. Dlouhodobě se problematikou syndromu vyhoření u společnosti zabývá projekt Nevyhasni, který může být jednou z možností dalšího vzdělávání učitelů o jejich wellbeingu.

Další pomyslnou stresovou záležitostí pro učitele byla covidová pandemie. Felcmanová (2021) říká, že obecně na učitele nečekaně vzrostly nároky a ztratili velkou část kontroly nad způsobem výuky společně se zpětnou vazbou od žáků. Pedagogická komunikace tak byla ochuzena o jeden ze svých důležitých součástí, jak popisuje Šed'ová & Švaříček (2012). Znovu zde byli učitelé vystaveni obrovskému stresu, který se podepsal na kvalitě jejich výuky či zdraví. Důsledky stresu nejsou a priority dány povahou stresorů, ale individuálním prožitkem (Smetáčková, Vondrová, Topková, 2017). Následně se učitel snaží s novou stresovou situací vyrovnat. Jeho vyrovnávání záleží subjektivně na dané osobě. Wellbeing je důležité podporovat už jen kvůli podstatě vztahu mezi ním a učením.

Wellbeing a učení jsou spojené nádoby. Bez ani jednoho nemohou žáci dosahovat maxima svého vzdělávacího potenciálu (Felcmanová, 2021). To platí u žáků i u učitelů.

### 4.3 Nevhodné chování učitele a jeho souvislost s wellbeingem žáků

Jakékoli chování učitele vůči žáků je diskutovaným tématem v široké veřejnosti. Projednává se v pozitivním či negativním slova smyslu. S negativní stránkou máme spojeno tzv. nevhodné chování učitele. Tento pojem Mareš (2013) vysvětluje s velkou složitostí. Jedná se o pojem, který je neurčitý. Pod jeho obsahem si mohou různí lidé představovat různé projevy chování – možné nevhodné komentáře na výkon či v krajním případě i sexuální obtěžování. Tyto projevy úzce souvisí s wellbeingem žáků a jejich motivací pro výuku. Žáci se v nevhodném prostředí nemohou svobodně rozvíjet. Hynek (2025) upozorňuje na důležitost osoby učitele jako faktoru ovlivňujícího přímo nebo nepřímo zmiňovaný wellbeing. Absence vstřícnosti ze strany učitele přispívá k tomu, že je jeho chování vnímáno jako nevhodného chování a nevstřícní učitelé jsou považováni za nekompetentní a nedůvěryhodní pro vzdělávací proces (Hynek, 2025). Z toho plyne, že ani jedna strana nemá naplněny potřeby osobní pohody. Nevhodné chování učitelů může být podle Hynka (2025) násilí obojího druhu. Psychické násilí se může schovávat za ironií, sarkasmem, urážkami či nevhodnými poznámkami. S tímto pohledem souhlasí i Mareš (2013), který tento typ chování přiřazuje k určitému typu vztahu mezi učitelem a žákem.

Mezi učitelem a žákem přirozeně vzniká určitý vztah, který nelze charakterizovat pomocí vlastností osob ve vztahu, ale prožíváním emocí a hodnocením postojů jednotlivých aktérů (Mareš, 2013). Kopřiva (2015) ve své knize rozlišuje dva druhy vztahů – partnerský a mocenský. Většinou máme moc spojenou s negativními emocemi, ale právě moc přirozeně učitel ve své výuce má z podstaty své sociální role. Mocenský vztah může vypadat i jako láskyplná manipulace, která má kořeny v ochraňující výchově (Kopřiva, 2015). Mocenský vztah popisuje Mareš (2013) ve své publikaci pomocí čtyř typů tohoto vztahu: *zobání z ruky, přesilovka, cirkulace moci a tahanice*. Pokud bychom chtěli podpořit vztah mezi učitelem a žákem, tak bychom se měli zaměřit na cirkulaci moci. Lokalizace moci nebude pouze u učitele, ale bude se o ni aktivně dělit s žáky. Bude tak docházet ke střídání. Vztah bude naplněný, pozitivní a žák se nebude bát vyjádřit svůj názor. Právě tato cirkulace moci by byla ideální pro podporu wellbeingu žáka i učitele.

Partnerský přístup Kopřiva (2015) popisuje jako respektující vztah podobný vztahu dospělému. V tomto vztahu si navzájem partneři věří a váží si sebe. Jen s respektem můžeme

děti učit respektu. Kopřiva (2015) apeluje přístupem i na pozitivní vliv na sebeúctu dětí. Ta je jedním z důležitých součástí formativního hodnocení, které jsem již popisovala.

Celkově dle výzkumu Hynka (2013) se nedá jistě označit, které nevhodné chování je pro žáky nejhorší v rámci wellbeingu, ale víme jistě, že jednotlivé kategorie projevů mají dopad na oblasti osobní pohody určitě. Příkladem takového projevu je například ponižování inteligence žáka přímo shazující jeho kognitivní výkon. Systematicky se můžeme nevhodnému chování vyhýbat například dalším vzdělávání pedagogů či supervizemi/mentoringem.

Závěrem lze říci, že wellbeing žáka představuje klíčový aspekt vzdělávacího procesu, který ovlivňuje nejen školní výkon, ale především celkový postoj dítěte k učení a škole jako takové. Psychická pohoda, kvalitní vztahy ve třídě, pocit bezpečí a přijetí tvoří základní předpoklady pro rozvoj vnitřní motivace, sebedůvěry i efektivní komunikace. Z předchozích kapitol vyplynulo, že způsob, jakým učitel se žákem komunikuje, jak jej hodnotí a jak reaguje na jeho projevy, má zásadní vliv na to, jak se dítě ve výuce cítí a jak vnímá samo sebe.

Wellbeing nelze chápat izolovaně – prolíná se všemi aspekty pedagogické činnosti, ať už jde o volbu jazyka, způsob hodnocení, míru empatie či schopnost naslouchat. Žáci přitom tyto vlivy velmi citlivě vnímají, i když je ne vždy dokážou přesně pojmenovat.

Tímto se otevírá prostor pro praktickou část práce, v níž budou prostřednictvím rozhovorů se žáky 5. třídy interpretovány jejich osobní zkušenosti s výukovou komunikací.

## Empirická část

### 5 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je porozumět tomu, jak žáci vnímají a interpretují své zkušenosti s komunikačními přístupy učitelů během výuky. Jak vyplynulo z teoretické části, výuková komunikace ovlivňuje nejen jejich motivaci, ale také celkovou osobní pohodu neboli wellbeing. Výzkum se soustředí na to, jak žáci celkově vnímají školní prostředí, různé skupiny, v rámci, kterých komunikace probíhá, a jaké pozitivní či negativní zkušenosti s pedagogickou komunikací ve třídě zažívají.

Znění hlavní výzkumné otázky je: *Jak žáci interpretují své zkušenosti s výukovou komunikací učitelů?* Vzhledem k tomu, že se jedná o otázku vycházející z metody IPA, nemohla být formulována příliš konkrétně. Metoda IPA se totiž zaměřuje na interpretaci pocitů, zkušeností a prožitků respondentů, a přílišná konkrétnost otázky by mohla vést k nežádoucímu omezení metody.

Hlavní výzkumná otázka však nebyla jediná. Na základě teoretických východisek své práce jsem si stanovila také dílčí otázky: *Jaké formy zpětné vazby od učitele žáci považují za podporující jejich wellbeing?* a *Jaké zkušenosti žáci uvádějí s komunikací učitelů při řešení konfliktů či kázeňských situací?* Právě poslední otázka byla rozpracována do rozhovoru prostřednictvím typických školních situací, kdy žák poruší pravidla, a já jsem se ptala, jak by na něj učitel reagoval. V rozhovorech byl kladen velký důraz na pocity žáků, což jak píše, je důležitou součástí vybrané metody výzkumu.

## 6 Metodologie výzkumu

Pro tuto diplomovou práci jsem zvolila metodu IPA neboli interpretativní fenomenologickou analýzu (*interpretative phenomenological analysis – IPA*). Jedná se o kvalitativní metodu výzkumu. Dle Šuráňové (2013) je člověk bytostí, která určitým způsobem život prožívá a zažívá. Právě na základě tohoto poznatku jsme schopni přiřazovat těmto zkušenostem na kognitivní úrovni kvalitu, ale také i smysl. Cílem mé práce je zjistit odpověď na výzkumnou otázku, která vychází z kognitivního vnímání dětí, tudíž byla tato metoda jednoznačnou odpovědí. IPA představuje jednu z metod kvalitativního, která je známá již z 90. let minulého století. Jejím průkopníkem byl Jonathan A. Smith. Primárně byla využívána pro výzkum psychologie zdraví s důrazem na porozumění žité zkušenosti člověka (Koutná Kostínková, Čermák 2013). Díky charakteru celé metody mi přijde její použití vhodné pro hloubkové zkoumání určitého jevu či fenoménu. Pro tuto kapitolu je nutné si také objasnit, co je to *fenomenologie*.

Jedrulková (2022) ve své knize zmiňuje jednu z možných interpretací fenomenologie. V nejobecnějším slova smyslu je to výzkum vědomí a strukturami zkušenosti. Jedná se o nesmírně širokou disciplínu, která jedním popisem nezvládne opsat její zaměření. Naopak Blecha (2007) popisuje fenomenologii jako způsob nahlížení na svět. Jakousi evidenci reality samotné. Na základě našich zkušeností můžeme subjektivně podávat informace dále. Subjektivita je dle Koutné Kostínkové & Čermáka (2013) vnímána jako přednost. Díky ní jsme schopni vstoupit do situace očima druhého jedince. Každý z nás eviduje realitu jinak, což může vést k ovlivnění reality jiných osob v okolí. Dále nám Smith (2013) zdůrazňuje předmět studie IPA. Je to ten, jak se nám věci jeví, jakým způsobem se ukazují v našem vědomí a jak jakým způsobem věci zkoušíme. IPA vychází také z teorie interpretace hermeneutiky a z ideografie.

Hermeneutika vycházející z řeckého *herméneutiké techné*: umění výkladu, překlad. Pojem označuje nejenom filologické učení zabývající se interpretací textů, ale i filozofickou teorii výkladu a rozumění. (Nunning, 2006). Naše vědomí, které fenomenologie vyzoruje, hermeneutika vykládá a pomáhá nám v něm najít nějaký smysl. Šuráňová (2013) zmiňuje též důležitost jazyka. Jazyk převádí zkušenosti z kognitivního vědomí do slov. Tuto zkušenost jsem již reflektovala v kapitole *Jazyk a řeč*.

*Ideografie* je třetím pilířem kvalitativní metody IPA. Jedná se o přístup „*manifestující se v zaměřování na konkrétní jedince, kteří ve svém životě zažívají specifickou situaci nebo událost*“ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013). V našem případě se jedná o každodenní situaci pro žáky – setkávání se s pedagogickou komunikací ve školní třídě a výchovně vzdělávacím procesu.

Cílem IPA výzkumu je žádoucí reflexe výzkumníkových přesvědčení, která jsou předpokladem pro analytickou práci (Šuráňová, 2013). Výzkumník nemá vlastní hypotézu, ale vychází z dat, která interpretuje od respondentů. IPA tedy stojí na rekonstrukci vlastní interpretace respondenta pomocí pilířů – hermeneutiky, fenomenologie a ideografického přístupu.

## **6.1 Výzkumný vzorek**

Výzkumu se neplánovaně zúčastnilo pouze 4 respondenti, kteří byli sehnáni pomocí e-mailové korespondence s vedoucími skautského oddílu. Jedná se tedy o děti, které jsem znala z předchozích let svého života a kamarády těchto dětí ze stejné školní třídy. Respondenti byli dopředu obeznámeni o konání rozhovoru, o jeho délce, obsahu a možnosti neúčasti. Osloveni byli dvě kategorie dětí:

1. Žák 5. třídy z pedagogického směru Montessori

Tento žák byl od začátku na základní škole, která tento přístup nově vyučuje už od první třídy. Bohužel, jak on sám v rozhovoru popisuje, jedná se o nově zavedený přístup, který před pár lety ještě neměl tolik pedagogických přívrženců, tudíž se mu i střídali třídní učitelé. Žák je introvertní, tudíž i to mohlo ovlivnit jeho odpovědi při rozhovoru. Pedagogickou komunikaci aktivně zažívá od paní třídní učitelky, asistentky pedagoga a paní učitelky na angličtinu.

2. Žáci 5. třídy prestižní základní školy na Praze 6

Tato skupina dětí má stejného třídního pana učitele, který se dostal do třídnictví až v posledním roce jejich působení na 1. stupni ZŠ. Předchozí zkušenosti vycházejí hlavně z jejich zkušeností se třídní paní učitelkou od 1 – 3. třídy a poté se začínajícím pedagogem. Žáci byli komunikativní, otevření a snažili se odpovídat pravdivě i u otázek zaměřené na emoce.

<b>Respondent</b>	<b>Věk</b>	<b>Pohlaví</b>	<b>Vzdělávání</b>	<b>Třídní učitel/ka</b>
<b>1.</b>	<b>10 let</b>	<b>chlapec</b>	<b>ZŠ – Praha 6</b>	<b>Učitel</b>
<b>2.</b>	<b>10 let</b>	<b>dívka</b>	<b>ZŠ – Praha 6</b>	<b>Učitel</b>
<b>3.</b>	<b>11 let</b>	<b>chlapec</b>	<b>Montessori vzdělávání</b>	<b>Učitelka</b>
<b>4.</b>	<b>10 let</b>	<b>dívka</b>	<b>ZŠ – Praha 6</b>	<b>Učitel</b>

Tab. 1 – Přehled respondentů

Všem respondentům, respektive jejím zákonným zástupcům byl zaslán informovaný souhlas (viz příloha) s informacemi o mé diplomové práci, výzkumu i metodě sběru dat. Jejich odpovědi budou využity anonymně. Byl kladen důraz na doložku o dobrovolnosti účasti tohoto rozhovoru.

Bohužel, jak jsem již uvedla, do výzkumu se zapojil nedostatečný počet respondentů, což vedlo k omezené hloubce zkoumání. Uvědomuji si, že se jedná o jeden z limitů mé práce, který bych se snažila odstranit, pokud bych práci psala znovu. Vyšší počet respondentů by umožnil získat širší spektrum odpovědí na mou výzkumnou otázku a zároveň by přispěl k přesnějšímu zodpovězení hlavní i vedlejších výzkumných otázek.

## **6.2 Metoda sběru dat**

Metoda sběru dat byl pomocí polostrukturovaný rozhovoru, který jsem vedla pomocí předem připravených otázek (viz. příloha). Cílem polostrukturovaného rozhovru je dle Šed'ová &

Švaříček (2007) „*získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu*“. Tento rozhovor jsem vytvořila s podporou své vedoucí práce. Jednotlivé otázky jsem strukturovala dle jejich náročnosti od úvodních otázek, které se zaměřovali na momentální stav žáka, jeho emočního rozpoložení před samotným začátkem rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor obsahuje \_\_\_ otázek a pár situací souvisejících s výukovou komunikací ve školní třídě. Rozhovory trvaly 20 – 30 minut, kdy ke konci probíhajících rozhovorů jsem viděla, jak dětská soustředěnost upadá. Snažila jsem nechat žákům dostatek času pro jejich vyjádření. Dle časopisu Řízení školy (4/2020), který mapuje legislativu provozu a řízení školy společně s výzkumy ohledně práce ve škole, se odhaduje čas na přemýšlení u žáka po položení otázky přibližně 3 – 5 vteřin. V některých případech očekáváme jako učitelé odpovědi téměř okamžitě. Pokud nějaký žák potřeboval více času, jako například respondent č.3, dále jen R3, nechala jsem mu tedy času více. Na jednu z prvních otázek – *Co ve škole ti vadí?* R3 odpověděl, že: „*No to, že pracuju pomalu mi vadí.*“. Zde jsem pochopila, že je třeba dát více prostoru pro přemýšlení právě tomuto žákovi. Vnímám to, jako obrovskou míru sebereflexe, že si sám dokáže říct, co je jeho slabá stránka, která ho nějakým způsobem brzdí v jeho vzdělání.

Každý rozhovor byl nahrán na mobilní telefon se souhlasem a následně přepsán. Přepis byl důležitý pro mou orientaci a také podrobný přepis této fáze výzkumu hraje zásadní roli pro samotnou metodu analýzy dat, protože umožňuje zachovat autentické vyjádření myšlenek a dat. To výzkumníkovi usnadňuje vybavit si konkrétní situace a následně je přesněji interpretovat (Šedřová, Švaříček, 2007). K přepisu byl použit diktafon v aplikaci MS Word.

Přepisy byly následně zakódovány otevřeným kódováním za pomoci internetové aplikace Atlas.ti, která se často používá ke kódování právě kvalitativních rozhovorů. Aplikace nabízí AI kódování po omezenou dobu s omezeným množstvím dat. Tudíž jsem stihla zakódovat pouze dva rozhovory.

Otevřené kódování Šedřová (2005) vysvětluje jako „*vytvoření pojmů, které označuje jednotky textu*“. Tyto pojmy můžeme následně kategorizovat, dávat do skupin a tím hledat spojitosti mezi jednotlivými odpověďmi od respondentů.

### 6.3 Vstup do terénu

Respondenty pro své rozhovory jsem vybírala na základě osobní zkušenosti s nimi a projeveného zájmu ze strany jejich rodičů. Nejprve jsem pod dohledem vedoucího oddílu rozeslala informační e-mail ve skautském středisku v Praze 6, určený rodičům žáků 5. tříd základní školy. Rodiče, kteří měli zájem, aby se jejich děti rozhovoru zúčastnily, mě mohli kontaktovat zpět. V počátku se ozvalo dostatek rodičů, jejich zájem však v průběhu další komunikace postupně opadal, a tak jsem musela oslovit skupinu ještě jednou. Jeden z rodičů následně rozeslal mou žádost také spolužákům svého dítěte.

Nakonec jsem rozhovory realizovala se vzorkem tří skautských žáků 5. třídy ZŠ z Prahy 6 a jednoho žáka navštěvujícího Montessori vzdělávání. Se všemi jsem se osobně setkávala na základě předchozí domluvy mimo školní dobu.

Prostřednictvím zmíněné e-mailové korespondence jsem původně oslovila přibližně 15 rodičů, zpětnou reakci jsem ale obdržela pouze od pěti z nich. Na další upřesňující zprávy reagovali již jen dva rodiče. Díky ochotě rodičů spolužáků jednoho z respondentů se nakonec podařilo získat dostatečný, i když menší vzorek. Všichni rodiče ode mě dostali pomocí e-mailu informované souhlasy, které respondent musel přinést ke konání rozhovoru (viz. *Příloha 1*). Rozhovory jsem zahájila v březnu a ukončila koncem dubna. Nejaktivnějšími respondenty byla skupina dětí ze skautského oddílu z Prahy 6, u nichž bylo patrné, že jsou od raného školního věku zvyklé sdílet své emoce a zážitky, což se odráželo v jejich vyjadřování. Rozhovory jsem prováděla před školou, aby se žáci cítili v prostředí blízkém jejich běžnému dennímu režimu. Rozhovory byly prováděny pomocí struktury viz. *Příloha 2*.

### 6.4 Metody analýzy dat

Jak jsem již v textu zmiňovala, rozhovory jsem kódovala metodou otevřeného kódování s využitím internetové aplikace Atlas.ti. Bohužel mi aplikace nenabídla možnost zpracovat všechny rozhovory najednou kvůli jejich velikosti. Začala jsem analýzou jednoho rozhovoru, abych ověřila, jak si aplikace poradí s vyjadřováním mladších žáků, které nebylo na tak vysoké úrovni jako u dospělých respondentů. Aplikace však dokázala rozhovor zakódovat otevřeným kódováním bez obtíží a dětská řeč pro ni nepředstavovala problém.

V průběhu analýzy dalších rozhovorů se začaly opakovat určité kódy, které jsem následně mohla využívat téměř u všech rozhovorů, což mi umožnilo lépe porovnávat jednotlivá data.

S každým dalším rozhovorem jsem si postupně vytvářela ucelenější obrázek o celkovém klimatu ve třídách, o přístupu pedagogů k žákům i o tom, jaký vliv má tento přístup na různé skupiny žáků. Opakovaným čtením rozhovorů jsem se snažila propojovat odpovědi jednotlivých respondentů s hlavní výzkumnou otázkou a nacházet mezi nimi souvislosti. Tyto souvislosti se objevovaly napříč tématy, která žáci zmiňovali, nicméně se domnívám, že na základě tohoto omezeného vzorku není možné vyvozovat obecně platné závěry. Zjištěné vzorce a podobnosti lze vztáhnout pouze na určitou specifickou skupinu – děti zapojené do skautského oddílu.

## 7 Analýza dat

Tato kapitola popisuje hlavní zjištění z provedených polostrukturovaných rozhovorů, které jsem realizovala s žáky 5. tříd. Analýza jednotlivých rozhovorů ukázala, že pro žáky je skutečně velmi důležité, jak se ve škole cítí, jakým způsobem se k nim učitel chová a jak s nimi komunikuje. Na základě těchto zjištění jsem vymezila tři hlavní témata: **Výuková komunikace**, **Osobnost učitele** a **Klima třídy**. Ke každému z hlavních témat se zároveň vztahují i dílčí témata, která tato hlavní témata dále rozvíjejí a prohlubují. Je důležité zmínit i skutečnost, že věk mých respondentů výrazně ovlivnil délku a hloubku jejich odpovědí. Přestože jsem se snažila odpovědi doplňovat pomocí dalších otázek, některé zůstaly velmi stručné, což následnou analýzu činilo náročnější.

V rozhovorech se objevovaly očekávané podobnosti, které mohly vyplývat například z toho, že respondenti sdíleli stejného třídního učitele. Zároveň jsem však zaznamenala i podobné zkušenosti u žáka z Montessori školy, což naznačuje určité obecné vzorce ve vnímání pedagogické komunikace.

Dále jsou podrobně představená jednotlivá témata, která jsem analyzovala, interpretovala a ilustrovala konkrétními úryvky z rozhovorů. Znovu bych ráda připomněla mou hlavní výzkumnou otázku – *Jak žáci interpretují své zkušenosti s výukovou komunikací učitelů*, které se bude týkat i můj následný výzkum.

### 7.1 Klima třídy

Jak již bylo uvedeno v teoretické části, klima třídy je nedílnou součástí každého výchovně vzdělávacího procesu. Jedná se o společný konstrukt, který ovlivňuje nejen učitel, ale i všichni žáci, kteří ve třídě společně fungují.

Pro mé respondenty představovalo klima třídy velmi citlivé téma, které jsme otevřeli hned na začátku rozhovorů, a to i vzhledem ke konání selektivní prevence v jedné ze tříd. Tento zážitek se na žácích hluboce podepsal, jak popisuje R4: *Naše třída na začátku školního roku, nebo prostě to úplně nebyla naše třída. Nebyla zrovna v nejlepším stavu, by se dalo říct. Z výpovědi je zřejmé, že se ve třídě odehrával dlouhodobý konflikt, který vyžaduje důsledné řešení ze strany pedagoga. V takovém prostředí se žáci nemohou cítit dobře, což negativně ovlivňuje i jejich schopnost zapojovat se do vzdělávání. Problémy s nevhodným chováním*

a narušeným klimatem jsem zaznamenala také v jiné třídě, konkrétně v Montessori škole, kde respondent R3 uvedl: *Třeba, když tam ostatní kluci třeba si dělají taková legrace při ranním kruhu, tak mi to vadí a paní učitelce taky.*

Třídní klima se neodráží jen na samotných žácích, ale ovlivňuje i učitele, kteří v daném prostředí musí denně pracovat a reagovat na situace. Pedagog u R3 například řeší tyto problémy takto: *Prostě když tam rušej, tak je pošle na chvílku ze třídy.*

Tímto se dostáváme k jednomu z dílčích témat, kterým jsou **konflikty ve třídě**. Toto téma se přirozeně vykrystalizovalo z rozhovorů na základě zmíněné selektivní prevence a souvislosti s klimatem třídy, ačkoli původně nebylo mým záměrem se na něj přímo zaměřit.

### 7.1.1 Konflikty ve třídě

Konflikty ve třídě jsou každodenní realitou téměř v každé třídě, kterou jsem měla možnost navštívit během svých praxí. Nejde tedy o ojedinělý jev, výjimečné může být spíše jejich řešení, které závisí na přístupu konkrétního učitele. Moje otázka na žáky směřovala k tomu, zda jim ve škole něco vadí. Původně jsem očekávala, že se jejich odpovědi budou týkat výukové komunikace učitele nebo jeho reakcí v různých situacích. To se však nenaplnilo. Žáci začali spontánně popisovat své spolužáky, se kterými sdílí třídu. Respondenti R1, R2 i R4 nezávisle na sobě popsali téhož spolužáka, který výrazně ovlivňuje jejich pocity ve škole. Jak uvedl R2: *Je hrozně otravněj a myslí si, že je nadřazenej nad námi všemi.* Podle R2 se tato nadřazenost projevuje tím, že dotyčný ovládá další dva spolužáky, kteří se pak chovají stejně. Druhý konflikt se stejnými spolužáky popsal R4: *No prostě oni se často jakoby prali nebo jako pošťuchovali, někdy jako kopali do sebe s různými lidmi okolo. Hádali se.*

Tento opakující se konflikt přiměl třídního učitele svolat selektivní prevenci, která by mohla napomoci zlepšit situaci ve třídě. R1 popisuje situaci z dlouhodobého hlediska, kdy mezi dvěma spolužáky vznikl spor: *Prostě z nějakýho důvodu je na ní hnusnej, ona se snaží nějak bránit, ale neumí se moc bránit a vlastně se jenom navzájem urážej a vůbec to nikam nespěje.* Podle R1 tento konflikt přetrvává dodnes a považuje ho za prakticky neřešitelný. Nejsem si jistá, zda prevence, kterou učitel zorganizoval, pomohla situaci, která se zdá být hluboce zakořeněná v těchto žácích. Navíc projevy tohoto konfliktu přetrvávají i mimo školu, kde učitel už není autoritou, která by mohla zasáhnout. Konflikty ve třídě jsou často řešeny

prostřednictvím kázeňských opatření, například tzv. „oranžád“, což je forma napomenutí, která předchází udělení skutečné poznámky.

Na rozdíl od předchozích případů respondent R3 žádný podobný konflikt ve své třídě nepopisoval. U něj se hlavní konflikty odehrávají při ranních kruzích, kdy se celá třída denně schází a probírá aktuální témata: *V pondělí si občas říkáme, co jsme dělali o víkendu, a potom si taky říkáme, co se bude dít ten den, a potom si shrneme, co se bude dít celý týden.*

Ranní kruhy mohou být i ve vyšších ročnících prvního stupně efektivním nástrojem pro předcházení konfliktům, protože poskytují bezpečné prostředí pro sdílení pocitů a řešení nepříjemných zážitků přímo ve škole. Navíc zlepšují klima ve třídě, podporují komunikaci a učí děti naslouchat druhým. Respondenti z Prahy 6 se o ranních kruzích ve svých rozhovorech nezmiňovali. R4 pouze popisoval kruhy, ve kterých se konflikty přímo řeší: *Sedáme si do kroužku a probíráme situace s dětmi, kterých se to týká, a mají prostor i ti, kteří se k tomu chtějí nějak vyjádřit. Prostě řeknou, jak se cítili, co viděli a tak.* Podle R4 jsou ale tyto kruhy při řešení konfliktů částečně neúčinné, protože se žáci často pouze navzájem obviňují: *...třeba ty lidi, co mají odpovídat, tak to jako svádí na ostatní nebo prostě nic neřeknou a ptají se, proč zase oni.* I přesto tyto kruhy fungují jako bezpečný prostor pro vyjádření emocí, i když se v něm všichni žáci nemusí cítit komfortně. Je zřejmé, že otevřenost vůči těmto aktivitám se mezi jednotlivými žáky liší.

V souvislosti s konflikty ve třídě bych měla představit následující dílčí téma – vztah s pedagogem. Ten je hlavním organizátor prevencí či hybatelem v před u konfliktů.

### **7.1.2 Vztah s pedagogem**

Třída je ovlivňována nejen spolužáky, ale také osobou pedagoga, který v ní působí. Analýzou dat z rozhovorů jsem se zaměřila na to, jak žáci vnímají učitele a jeho vliv na klima třídy a vznik či řešení konfliktů. Otázka, kterou jsem respondentům položila, zněla: „Chodil bys do školy, kdyby tam nebyl učitel, bavilo by tě to?“ Na první pohled se může zdát úsměvná, ale odpovědi ukázaly, že žáci berou školu velmi vážně a učitel je pro ně nedílnou součástí, kterou nelze přehlédnout. R1 rozhořčeně popisuje: *K čemu je potom škola, kdybych tam mohl jen nějak dovádět? Prostě, když tam nejsou, tak můžu jít do debatního kroužku, ale k čemu je škola bez učitele, když tě tam nic neučí?* Ještě dodává: *Jestli chceš jít s kámošema, tak si běž ven. Jakože je jeden z důvodů, abys do*

*tý školy dojel ti kámoši, ale tak to můžou dojet i ke mně domů a nebude tam ten učitel. To může být škola jen další náhodná budova. Jak je patrné z reakcí, pedagog je pro R1 klíčovou součástí každodenního života ve škole Stejný vztah k pedagogovi popisuje i R2 na základě zkušenosti s dlouhodobým suplováním: *Ne, nebavilo, protože by tam nebyl ten náš třídní učitel, na kterého jsme zvyklí. Takže my jsme měli teďka 4–5 týdnů suplování a bylo to divný, jak se tam všichni střídali a nebyl tam ten náš S., s kterým si prostě o přestávce sedneš a popovídáš.* Evidentně je pro R2 přítomnost stálého učitele zdrojem pocitu bezpečí: *Cítíš se tam prostě v bezpečí, protože si jakoby okolo kluci hrajou a my si se S. povídáme, tak mně prostě přijde, že jsem šťastná.* R2 vnímá, že přítomnost pedagoga o přestávkách snižuje pravděpodobnost konfliktů a přispívá ke klidnému klimatu ve třídě, což pozitivně ovlivňuje celkový wellbeing žáků. R4 popisuje jednu zkušenost z již zmíněné selektivní prevence: *Nelíbí se mi ta představa, že bychom tam byli sami, my jsme to dneska zažili, když učitel fakt odešel a bylo to hrozné, ze strany zase toho jednoho spolužáka.**

Naopak R3 takový vztah k učiteli nemá. Na otázku odpovídá: *Tak, kdybych si mohl dělat, co bych chtěl, tak asi jo. Prostě bych si něco dělal z papírů, třeba taková městečka.* Z odpovědi vyplývá spíše povrchní vztah k pedagogovi i škole samotné, což může být důsledkem častého střídání učitelů v jeho třídě: *V první třídě se nám tam vystřídaly dvě paní učitelky a potom ve druhé třídě se nám to měnilo ještě víc, protože nebylo dostatek učitelek, potom ve třetí jsme měli jinou paní učitelku, než mám teď. Ve čtvrté třídě nám přišla ta, kterou mám doted. Absence stabilního pedagoga se ukázala také v rozhovorech s R1, R2 a R4. R1 popisuje zkušenost takto: *Nejdříve jsme měli paní P. do druhé třídy, ta byla v pohodě, potom nám dali takovou učitelku, co vypadala, že začíná s malýma dětma, tak jí úplně zkosili kluci, protože prostě byli takový nezvladatelný, že odešla hned rok potom, co nás měla. A teď máme S., který nenadržuje nikomu.**

Z těchto odpovědí je patrné, že stabilní, respektující a přítomný pedagog významně přispívá k pozitivnímu klimatu ve třídě. Naopak časté střídání učitelů narušuje důvěru a pocit bezpečí, což může vést k oslabení vztahu žáků ke škole i k nárůstu konfliktů. Pedagog není jen prostředníkem vědomostí, ale také zásadní osobností, která ovlivňuje klima třídy a míru konfliktů mezi spolužáky. Stabilní a podporující učitel tak představuje významný faktor wellbeingu dětí, a jeho role proto musí být v pedagogické praxi věnována maximální

pozornost. Tímto se dostáváme k dalšímu hlavnímu tématu polostrukturovaných rozhovorů **výukové komunikaci.**

## **7.2 Výuková komunikace**

Výuková komunikace je hlavním motivem celé mé diplomové práce, proto bylo jasné, že se jí dotknu i v rozhovorech. Nejčastěji respondenti popisovali výukovou komunikaci ve spojitosti s projevy neverbální komunikace. U verbální komunikace se respondenti pozastavovali jen zřídka – jeden ve vztahu k vysvětlování témat ve vlastivědě, jiný v souvislosti s otázkami ve výuce.

### **7.2.1 Hlas a jiné neverbální prostředky komunikace**

Neverbální projevy komunikace žáci popisovali při rozhovorech nejčastěji, což mě vedlo k vytyčení dílčího tématu prostředků neverbální komunikace. R2 často zmiňovala pedagogův hlas jako nástroj pro vynucení kázně: *Slyším v jeho hlase takový to, že fakt už přestaň, nebo dostaneš tu poznámku, teda oranžádu. Často se tohohle hlasu bojím.* R1 navazuje se zkušeností při neodevzdání úkolu, kdy pedagog používá tón hlasu, který silně působí na žákovy emoce: *Cítím se, jako že už to příště musím přinést, ten úkol. Je to hodně nepříjemný, už to není takový to ,je to v pohodě, když si to zapomněl.* A dodává: *Ono je to samotný hodně nepříjemný, ale ten hlas potřebujem slyšet, abychom si někdy uvědomili, že to není v pohodě.* Ve spojitosti s hlasem se R4 zmiňuje o hlasitosti: *S. může zvýšit hlas, ale to se zas tak často nestává.* Zvýšení hlasitosti může promluvám dodat na důležitosti, což podporuje pedagogickou komunikaci a pomáhá udržet pozornost žáků. R3 se o hlasu vyučujícího zmínil krátce: *P. mluví docela nahlas a snaží se být přísná na ty kluky, jak dělají bordel.* I zde se opakuje využití hlasu jako nástroje k předcházení konfliktům.

Dalším projevem neverbální komunikace, který respondenti popsali, je pedagogův postoj při hovoru. R2 uvádí: *Občas se bojím, kvůli tomu, jak se tváří a jak prostě při tom vypadá, že je takovej, no má důstojnej postoj, pak se postaví a mluví.* “ Učitelův postoj je důležitou součástí komunikace, která je viditelná nejen při napominání, ale i při běžné výuce. Je to jeden z projevů, které si často neuvědomujeme – například když pedagog prochází třídou, působí to na žáky jinak, než když zůstává stát na místě u tabule. Stejně tak ruce v bok mohou signalizovat příchod pokárání spojeného s nepříjemnou emocií.

Výrazy v obličejí také ovlivňují výukovou komunikaci. U R1 se v odpovědích projevila zkušenost s negativními emocemi pedagoga: *Kouli očima, to třeba dneska jsme podělali jednu takovou věc, že jsme to vůbec nedokázali udělat. To byl podle mě S. hodně naštvanej, protože jsme to probírali a teď jsme se chovali, jakože jsme to nikdy neviděli.* R1 dále popisuje výrazy ve tváři učitele: *Mračí se víc než obvykle, i když jako to je takovej jeho normální obličej.* (následně mi ho R1 názorně ukázal). Obličej často velmi prozradí naše pocity při promluvách. Žáci výrazy pedagoga vnímají a reagují na ně. Sama jsem na souvislé praxi byla upozorněna jedním z žáků, že vždy věděl, co se mi honí hlavou, protože sledoval mé výrazy ve tváři. Podobné pocity mohli mít i moji respondenti, ale to se v rozhovorech přímo neprokázalo.

### **7.2.2 Verbální komunikace a její projevy ve třídě**

U verbální stránky komunikace byli respondenti struční. Možná je to způsobeno tím, že projevy pedagoga se mění s každým novým učivem, a proto u nich žáci nevnímají takovou stálost jako u neverbálních projevů, které bývají u učitele dlouhodobě podobné. Mimika a gestika zůstávají většinou stejné. Verbální komunikace se u respondentů objevila nejčastěji ve spojitosti s otázkami ve výuce. R3 uvádí: *Jakoby ona používá otázky, když probíráme něco nového, tak se nás jako ptá, k čemu je to dobrý a jak to souvisí s tím, co už umíme.* Otázky jsou mocným nástrojem učitele, protože pomocí nich rozvíjí dialogické vyučování, které je zaměřené na žáka. Dialog jako součást verbální komunikace zmiňuje také R4 ve vztahu ke konfliktní situaci ve třídě: *Potřebovala bych, abychom si s učitelem mohli promluvit, prostě mu říct, že nám tady bude dobře jednou a že to ti žáci dělají jen naschvál a že jsme tady pro něj. Říkat si navzájem, že další den bude lepší, že mu to zase zvedne náladu, že si společně užijeme nové zážitky.* Myslím si, že respondentka poukázala na praktické využití verbální komunikace v souvislosti s wellbeingem celé třídy. Její představa dialogu vychází z potřeby cítit se ve třídě dobře, což považuji za naprosto oprávněnou potřebu. Při výukové komunikaci by se měly obě strany cítit příjemně, aby nedocházelo k nedorozuměním, která mohou vést ke konfliktům.

Výuková komunikace však není jen o dialogu nebo otázkách, ale také o samotném podávání učiva. R1 upozorňuje na jednu z předností pedagoga: *Baví mě vlastivěda, ale jen kvůli tomu, že S. ji umí dobře vyprávět. Záleží ale na hodině. O výtvarce prostě nic neříká, protože tam*

*mlčíme a malujem. Někdy prostě jen sedím a poslouchám ho a nechci si psát nic navíc, ale ne u vlastivědy.* Správné předávání látky může být pro učitele náročné, ale pokud panuje ve třídě dobré klima a děti jsou zvědavé, práce se zdá snazší. Žákům je pak důležité poskytovat zpětnou vazbu, která jim ukáže, jak si vedou, a zároveň je motivuje. To potvrzuje i R1, když propojuje motivaci, zpětnou vazbu a jeden z prostředků neverbální komunikace – hlas: *Jakoby když má takovej ten nadšenej hlas a řekne – skvěle, nebo dobře, ano, trefa, nebo tě pochválí. To tě prostě motivuje. Udělá ti to dobře, když ti to řekne.* Motivace, kterou žák vnímá z verbální komunikace, ho může podněcovat k dalšímu úsilí, ale je důležité dávat pozor na způsob, jakým ji učitel podává.

Z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že výuková komunikace je jedním z nejdůležitějších prvků pedagogické práce. Neverbální projevy, jako je tón hlasu, mimika nebo postoj, žáci vnímají silněji a pamatují si je déle než samotné verbální projevy. Na druhou stranu dobře vedený dialog, kladení otázek a pozitivní zpětná vazba jsou nezastupitelné při budování důvěry, motivace a příjemného klimatu ve třídě. Výuková komunikace tedy není pouze prostředkem předávání znalostí, ale i nástrojem, který ovlivňuje vztahy ve třídě, wellbeing žáků a celkovou atmosféru při učení. Proto by si každý pedagog měl být vědom toho, jakým způsobem s dětmi komunikuje, protože právě způsob komunikace může významně ovlivnit úspěšnost vzdělávacího procesu, a to i jeho osobnost.

### **7.3 Osobnost učitele**

Osobnost učitele je přirozenou a nezastupitelnou součástí výuky. Učitel není pouze předkladatelem informací, ale i modelem chování a důležitým prvkem, který svým přístupem ovlivňuje celkovou atmosféru ve třídě. Analýza rozhovorů s respondenty potvrdila, že osobnost učitele zásadně přispívá k vytváření bezpečného klimatu, v němž se žáci cítí přijati, respektováni a motivováni. Právě v takovém prostředí se pak mohou optimálně rozvíjet nejen jejich znalosti, ale také sociální dovednosti a emoční pohoda. Současně se ukazuje v rozhovorech, že pedagog svým jednáním, způsobem komunikace a vlastnostmi, které do své profese vnáší, výrazně ovlivňuje promluvy ve třídě i samotné učení žáků. Proto je nyní nezbytné podrobněji se zaměřit na konkrétní osobnostní rysy a charakteristiky učitele, které mohou být pro děti klíčové – ať už v pozitivním, nebo

negativním smyslu. Tato kapitola se proto věnuje tomu, jak jednotlivé vlastnosti pedagoga působí na klima ve třídě, motivaci žáků a průběh každodenní výukové komunikace.

### 7.3.1 Osobnostní rysy pedagoga

Učitel je stejně jako žák jen člověk, který má své dobré i horší vlastnosti. Je tedy přirozené, že se tyto vlastnosti během výuky občas projeví – a žáci, kteří jsou součástí výchovně-vzdělávacího procesu, je zaznamenají. R2 například popisuje svého pedagoga: *S. je asi vtipný, zodpovědný a chytrý. Jak je vtipný, tak to mi dělá radost, jak u něj o přestávce pak můžeme sedět a jen si povídat. Zábava je viditelnou součástí osobnosti učitele a z vlastní praxe vím, že právě humor dokáže děti velmi dobře zaujmout – podobně jako například hluboký hlas nebo netradiční vzhled.* R3 se o osobnostních rysech pedagoga nechtěl příliš bavit, což podle mě souvisí s nedostatečně vybudovaným vztahem k učiteli, jak naznačily i jeho odpovědi v části věnované klimatu třídy. Přesto ale u pedagoga ocenil: *Občas mi něco dovysvětlí a je u toho i vlídná, protože mě vše trvá, mám pomalé tempo, tak ona na to moje tempo jakoby zpomalí.* I když jeho popis byl stručný, vyzněla z něj empatie – osobnostní rys, který by učitel rozhodně měl mít. Schopnost vcítit se do žáka a jeho potřeb je nedílnou součástí kvalitní výuky.

Dalším klíčovým rysem, který žáci zmiňovali, byla spravedlivost. R1 popsal její význam takto: *Kdyby prostě to nebylo spravedlivý, tak to není dobrý, protože potom on někdo něco udělá, nebo někomu a jakože se mu to jen vysvětlí? A když by to udělal někdo jiný, tak dostal jen poznámku? To není fér.* Na tuto myšlenku navazuje i R4: *S. on je takový jako vyrovnaný i pro holky a pro kluky.* Ač si respondent nedokázal vzpomenout na slovo „spravedlivý“, popsal jeho podstatu velmi přesně. Spravedlivé jednání pedagoga vnímal R4 i v případě, kdy se učitel zastal jeho snahy pomáhat ostatním: *Já hodně často pomáhám všem a jakoby chci pomáhat, ale někdo to bere jako že chci být vůdce a tak. Tak mi na to S. odpoví, že je to moc dobrý, že chci všem pomoci, ale není mi příjemný, že to ostatní takhle říkají.* V souvislosti se spravedlností se u respondentů objevoval i rys popisovaný jako „hodnost“ učitele. R4 upozorňuje, že každý žák může učitelovu spravedlivost nebo přístup vnímat odlišně: *Tak ten spolužák, jak jsem už o něm říkala, tak ten to může cítit úplně jinak. Ten si může myslet, že rozhodně není nic pro něj vyrovnané, jako pro všechny ostatní. Může si myslet, že je třeba*

na něj zasednutý. Spravedlivé chování bylo ve třídě velkým tématem, zejména kvůli zkušenostem s předchozími pedagogy, kteří spravedlnost nevnímali jako důležitou hodnotu, což vedlo ke konfliktům a napětí mezi žáky. Jak shrnuje R1: *Podle mě bylo nespravedlivý to předtím, ty roky. Předtím čtyři roky jsme si nemuseli například převlékat trička, což se teď změnilo a nemohl jsem jít kvůli S. na tělocvik, předtím to bylo jedno.* Respondent zde poukazuje na nesoulad v pravidlech mezi různými učiteli, což mohl vnímat jako nespravedlnost buď ze strany systému, nebo předchozích učitelů.

Z odpovědí je patrné, že učitel svým přístupem může zásadně ovlivnit vnímání spravedlnosti ve třídě a vytvářet tak prostředí, které některým žákům poskytuje pocit podpory a férového zacházení, zatímco jiní mohou mít pocit, že jsou znevýhodněni nebo opomíjeni. Tyto skupinové rozdíly mohou mezi žáky prohlubovat napětí a ovlivnit klima ve třídě, proto je důležité, aby si pedagog byl vědom své role a snažil se ke všem žákům přistupovat vyváženě a s respektem.

### **7.3.2 Skupinové rozdíly, které vytváří pedagog**

V některých třídách osobnost učitele a jeho rysy vytvářejí skupinové rozdíly, které se následně promítají do klimatu třídy. R1 uvádí ve svém rozhovoru: *...první učitel, co nenadržuje holkám, je S., předchozí učitelka nadržovala holkám a pak, jak jsem říkal, jí zkosili kluci. Paní P. byla taková v pohodě, prostě jako i na ty holky, i na kluky v pohodě.* Skupinové rozdíly nemusí vytvářet všichni učitelé – stačí, když se tak chová jeden, a už to může negativně ovlivnit vztahy ve třídě i celkovou atmosféru výuky. Jeden z možných projevů skupinových rozdílů popisuje i R2, i když pro ni samotnou jde o pozitivní zážitek: *On tam S. má takový svoje místečko, má tam svoje křeslo, vždycky si udělá kávu a cítí se tam, jako kdyby jako doma a my se jenom kolem něho tak jako našoupem a pak si povídáme.* Právě tento akt učitele ale zajišťuje, že se žáci ve třídě cítí bezpečně a uvolněně. R2 dodává: *Máme prostě půlku třídy dobrou a půlku třídy špatnou, jako ty kamarádi, ty holky tam prostě jsou, ale zase ten zbytek třídy tam prostě vytváří hluk.* Hluk, který vytváří část třídy, negativně ovlivňuje druhou skupinu, což škodí celkovému klimatu třídy. R3 zásadní rozdíly mezi skupinami ve třídě u svého třídního pedagoga nepocítuje, avšak rozdíly vnímá u externího učitele: *Paní A. není jakoby montessori učitelka, takže všechno tak jako říká rázně, na nic se nás neptá, prostě není zvyklá na tu práci s námi.* Tento externí pedagog tak

neúmyslně vytváří rozdíly mezi jednotlivými hodinami, které žák zažívá. Podobnou situaci popisuje i R4, který naráží na potíže s porozuměním externímu učiteli cizího jazyka: *Jako já tomu docela rozumím, angličtina mi jde, ale občas mi prostě trvá to pochopit. A někdy prostě přemýšlím, co mám dělat, když tomu nerozumím. Tak prostě jen sedím a pak se občas zeptám, aby mi to vysvětlil.* Zde se projevuje jazyková bariéra mezi žáky a učitelem, která může způsobit pocity nejistoty. V takových situacích může pomoci asistent pedagoga nebo třídní učitel, díky nimž je problém rychleji a citlivěji vyřešen a žák se cítí lépe.

Kapitola ukazuje, že osobnost učitele a jeho přístup mohou významně ovlivnit klima ve třídě – pozitivně i negativně. Spravedlivý, empatický a otevřený učitel podporuje soudržnost a pocit bezpečí mezi žáky, zatímco rozdílné zacházení s jednotlivými skupinami může vést k napětí a pocitu nespravedlnosti. V případě externích pedagogů se může projevit odlišný styl práce nebo jazyková bariéra, která žákům ztěžuje porozumění a může narušovat jejich pohodu během výuky.

## 8 Výsledky

Výsledky mého výzkumu vycházejí z analýzy čtyř polostrukturovaných rozhovorů, které jsem vedla s žáky 5. tříd ZŠ. Pomocí kvalitativní analýzy IPA a otevřeného kódování jsem identifikovala tři hlavní témata – *Klima třídy*, *Výuková komunikace* a *Osobnost učitele*. Ty dále rozvíjelo několik dílčích témat. Témata se snaží odpovídat na hlavní výzkumnou otázku: *Jak žáci interpretují své zkušenosti s výukovou komunikací?* Analýza ukázala, že pro žáky je zásadní nejen způsob, jakým s nimi učitel komunikuje, ale i atmosféra ve třídě a osobnost samotného pedagoga. Přestože délku a hloubku odpovědí respondentů limitoval jejich věk, podařilo se mi zachytit významné aspekty jejich zkušeností. Podobnosti mezi odpověďmi žáků mohly být ovlivněny tím, že někteří sdíleli stejného třídního učitele, nicméně i žák z Montessori základní školy potvrdil podobné vzorce vnímání, což naznačuje, že určité aspekty pedagogické komunikace jsou vnímány univerzálně.

Jedním z klíčových témat bylo *Klima třídy*, které někteří respondenti popisovali jako velmi citlivé. Rozhovory ukázaly, že konflikty mezi spolužáky zásadně ovlivňují jejich pocit bezpečí a pohodu ve škole. Například respondent R4 popsal, že na začátku školního roku jejich třída: *nebyla úplně v nejlepším stavu* a cítili dlouhodobé napětí. Podobné zkušenosti se objevily i v Montessori škole, kde R3 uvedl, že mu vadí, když se ostatní chlapani během ranního kruhu nevhodně chovají. Tyto zkušenosti naznačují, že konflikty nejsou výjimečné a vyžadují aktivní řešení ze strany pedagoga.

Dílčí téma *konflikty ve třídě* se vynořilo přirozeně, ačkoli jsem se na něj původně nezaměřovala. Žáci často spontánně začali popisovat konkrétní spolužáky, kteří negativně ovlivňují atmosféru ve třídě. Například R2 líčil spolužáka, který: *je hrozně otravný a myslí si, že je nadřazený*, což ovlivňuje i chování dalších dětí. R4 popsal, že mezi těmito spolužáky dochází k častému fyzickému pošťuchování a hádkám. Situace byla natolik vážná, že učitel musel zařídit selektivní prevenci. R1 uvedl, že konflikt mezi dvěma žáky přetrvává dlouhodobě a nedaří se jej vyřešit ani prostřednictvím preventivních aktivit. Naopak R3, který navštěvuje Montessori školu, popsal, že hlavní konflikty se odehrávají během ranních kruhů, které jsou využívány jako prostor pro sdílení pocitů a řešení problémů, i když se v nich žáci často vzájemně obviňují. Odpovědi ukazují, že přítomnost pravidelných

komunikačních rituálů, jako jsou ranní kruhy, může pomoci předcházet konfliktům a zlepšovat klima třídy.

Dalším dílčím tématem byl *vztah s pedagogem*, který se ukázal jako klíčový pro pocit bezpečí a spokojenosti žáků ve škole. Když jsem se žáků ptala, zda by je škola bavila bez učitele, většina odpovědí zdůrazňovala, že učitel je pro ně nepostradatelný. R1 se rozhořčeně vyjádřil: *K čemu je potom škola, kdybych tam mohl jen dovádět?* a R2 popisovala, že během čtyř až pěti týdnů suplování postrádali stálého třídního učitele, což pro ně bylo: *divné* a zvyšovalo nejistotu. R2 dodala, že přítomnost oblíbeného učitele jí dává pocit bezpečí a umožňuje cítit se ve škole šťastně. Naopak R3, který zažil časté střídání pedagogů, vyjádřil spíše lhostejný vztah k učiteli a uvedl, že by si ve škole klidně: *dělal, co by chtěl*, což ukazuje na oslabené pouto ke škole způsobené nestabilitou pedagogického vedení. Tyto odpovědi potvrzují, že stabilní a respektující učitel významně přispívá k pozitivnímu klimatu třídy, zatímco časté změny učitelů mohou vztahy narušovat a snižovat motivaci žáků.

Hlavní téma *Výuková komunikace* se objevovalo především v souvislosti s neverbálními projevy pedagogů, které měly na žáky často větší dopad než samotná slova. Dílčí téma *hlas a jiné neverbální prostředky komunikace* se stalo jedním z nejvýraznějších. Respondenti opakovaně zmiňovali tón a hlasitost pedagogova hlasu jako nástroje kázně. R2 popsala, že se bojí, když v učitelově hlase slyší hrozbu trestu: *Slyším v jeho hlase takový to, že fakt už přestaň, nebo dostaneš tu poznámku*. R1 dodal, že zvýšený hlas působí velmi nepříjemně, ale zároveň jej vnímá jako nezbytný prostředek k tomu, aby si žáci uvědomili vážnost situace. R4 zmínil, že jejich učitel zvyšuje hlas jen zřídka, ale když k tomu dojde, promluva tím získá na důležitosti. Respondenti rovněž citlivě vnímali učitelovy výrazy obličejů a postoj. R1 například popisoval, že když učitel *koulel očima* nebo se *mračil víc než obvykle*, vnímal to jako známku nespokojenosti a obavy z následků. R2 upozornila na učitelův *důstojný postoj*, který působí autoritativně a může vzbuzovat strach. Tyto neverbální projevy hrají důležitou roli ve výukové komunikaci, protože signalizují emoce učitele a ovlivňují motivaci i chování žáků.

Třetím hlavním tématem byla *osobnost učitele*, která se ukázala jako zásadní faktor ovlivňující jak klima třídy, tak kvalitu výukové komunikace. Žáci si v odpovědích všímali především spravedlivosti, trpělivosti a schopnosti pedagoga porozumět jejich potřebám.

R1 například ocenil, že současný třídní učitel: *nenadržuje nikomu*, což podle něj výrazně přispívá k férové atmosféře ve třídě. R2 zdůraznila, že se jí líbí, když si učitel najde čas s nimi během přestávek popovídat, což jí dodává pocit, že je vnímána jako jedinečná osobnost. Odpovědi ukazují, že osobnost učitele – zejména schopnost být spravedlivý, empatický a konzistentní – je pro žáky zásadní a ovlivňuje jejich spokojenost i ochotu aktivně se zapojovat do výuky.

Souhrnně lze říci, že analýza rozhovorů odhalila hluboký význam klimatu třídy, způsobu výukové komunikace i osobnosti pedagoga pro vnímání školní reality samotnými žáky. Výsledky ukazují, že žáci citlivě vnímají nejen obsah sdělení, ale i jeho formu, a že stabilní, empatický a spravedlivý učitel dokáže pozitivně ovlivnit nejen jejich chování, ale i celkové klima ve třídě. Naopak konflikty, nestabilita pedagogického vedení a negativní neverbální projevy mohou vést ke zhoršení pocitu bezpečí a oslabování vztahů ve škole.

## **8.1 Odpověď na hlavní výzkumnou otázku**

Je záhodno se zmínit i o naplnění výzkumné otázky. Výsledky kvalitativní analýzy naznačují, že výzkumná otázka byla zodpovězena v souladu s cíli práce. Respondenti interpretovali své zkušenosti s výukovou komunikací nejen skrze konkrétní verbální projevy učitelů, ale i skrze širší kontext, ve kterém tato komunikace probíhá – tedy klima třídy a osobnost pedagoga. Analýza odhalila, že žáci kladou důraz na způsob, jakým učitel komunikuje – přičemž výrazný význam připisují neverbálním projevům, jako je tón hlasu, mimika či postoj. Tyto prvky jsou žáky vnímány často intenzivněji než samotný obsah výpovědí. Dále bylo zjištěno, že žáci reflektují komunikaci také v souvislosti s pocity bezpečí, spravedlnosti a osobní důležitosti, které jim komunikace s učitelem může (nebo naopak nemusí) zprostředkovat.

Lze tedy uzavřít, že výzkumná otázka – *jak žáci interpretují své zkušenosti s výukovou komunikací učitelů* – byla zodpovězena prostřednictvím tří klíčových oblastí: *klima třídy, výuková komunikace a osobnost učitele*. Interpretace žáků vychází z jejich prožitků a pocitů, které odrážejí každodenní zkušenosti ze školního prostředí. Uvědomuji si, že i přes limity této práce jsem dokázala zodpovědět danou otázku, kterou jsem měla jasně vytyčenou.

## Závěr

Cílem diplomové práce bylo zodpovědět hlavní výzkumnou otázku: *Jak žáci interpretují své zkušenosti s pedagogickou komunikací?* Za tímto účelem byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie, konkrétně metoda interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), která byla aplikována na základě čtyř polostrukturovaných rozhovorů s žáky 5. tříd základních škol, včetně žáků běžné i Montessori školy.

Výsledky analýzy ukázaly, že žáci vnímají pedagogickou komunikaci mnohovrstevnatě – nejen jako přenos učiva, ale jako důležitou součást celkového klimatu školy a vztahového rámce, který výrazně ovlivňuje jejich emoční pohodu, motivaci a vztah ke vzdělávání, což koresponduje i s pasážemi z mé teoretické části, která se zaměřuje na vysvětlování jednotlivých pojmů prolínajících se do empirické části diplomové práce. Z rozhovorů vplynuly tři zásadní tematické okruhy: klima třídy, výuková komunikace a osobnost učitele.

Klima třídy bylo žáky interpretováno především skrze zkušenosti s konflikty mezi spolužáky a tím, jak tyto situace (ne)řeší učitelé. Bylo zjevné, že děti vnímají dlouhodobé napětí a nevhodné chování ve třídě jako velmi zatěžující, přičemž oceňují komunikační nástroje, které vedou ke zklidnění atmosféry – jako jsou například ranní kruhy. Výpovědi ukazují, že právě tyto strukturované a pravidelné rituály mohou být důležitým prvkem budování bezpečného prostředí.

V oblasti výukové komunikace sehrává klíčovou roli neverbální složka – tón hlasu, mimika, postoj i gesta učitele. Žáci tyto signály interpretují jako významné ukazatele nálady učitele a atmosféry ve třídě. Bylo opakovaně zmiňováno, že autoritativní či zvýšený tón vyvolává strach a nejistotu, zatímco klidná, empatická komunikace přispívá k pocitu bezpečí. Žáci si všímají i rozdílu mezi formou a obsahem sdělení a často připisují větší význam tomu, *jak* jim je něco sděleno, než *co* je sdělováno.

Zcela zásadní roli v žákovském vnímání hraje osobnost učitele. Respondenti oceňovali zejména spravedlivost, empatii, důslednost a schopnost učitele naslouchat a přistupovat k nim individuálně. Naopak časté střídání pedagogů nebo necitlivý přístup oslabovaly důvěru a pocit sounáležitosti. Výpovědi dětí potvrzují, že učitelé, kteří si udržují spravedlivý přístup,

neposilují favorizaci a aktivně vnímají potřeby žáků, zásadně přispívají ke kvalitnímu vzdělávacímu procesu.

Na základě analýzy lze jednoznačně konstatovat, že výzkumná otázka byla naplněna. Žáci interpretují pedagogickou komunikaci v širokém kontextu, který zahrnuje verbální a neverbální projevy, emoční klima třídy i osobnostní charakteristiky učitele. I přes omezený počet respondentů a věkové hranice výzkumného souboru se ve výpovědích objevovala pozoruhodná konzistence napříč typy škol. To naznačuje existenci určitých univerzálních prvků ve vnímání pedagogické komunikace ze strany žáků.

Tato zjištění mají praktický přesah. Učitelé by měli chápat komunikaci nejen jako nástroj přenosu informací, ale jako prostředek formování vztahů, podpory duševního zdraví žáků a budování pozitivního klimatu. Klíčové se ukazuje být vědomé využívání neverbální komunikace, důslednost v řešení konfliktů a vytváření bezpečných rituálů ve výuce. Stabilita pedagogického působení a schopnost navázat vztah založený na důvěře a respektu jsou žáky silně oceňovány a mají přímý vliv na jejich školní prožívání.

Zpracování této diplomové práce pro mě představovalo významnou výzvu, kterou jsem s vděčností přijala. Práce na zvoleném tématu měla pozitivní dopad nejen na mé odborné vzdělávání, ale i na moje osobní profesní směřování. Uvědomuji si, že pedagogická komunikace bude nedílnou součástí mé budoucí učitelské praxe, a proto jsem velmi ráda, že jsem měla možnost do tohoto tématu hlouběji proniknout. Tato zkušenost mi umožnila lépe porozumět komplexnosti a významu komunikace ve školním prostředí, což považuji za cenný základ pro své další profesní působení. Mezi limity této práce patří zejména malý počet respondentů, omezené možnosti hlubšího seberefektivního vyjadřování dané věkem dětí a geografické i věkové omezení výběrového souboru. Další výzkum by mohl rozšířit cílovou skupinu o žáky vyšších ročníků, více škol z různých regionů či přidat perspektivu učitelů a srovnat jejich vnímání s výpověďmi žáků.

Celkově diplomová práce přináší nové poznatky o tom, jak děti vnímají komunikaci a jaký dopad má kvalita pedagogických interakcí na jejich každodenní školní zkušenost. Vnáší do diskuse důležitý žákovský hlas, který může sloužit jako inspirace pro pedagogickou praxi, systémové změny v oblasti školního klimatu a wellbeingu. Žákovské výpovědi

potvrdily, že učitel není v očích dětí jen nositelem znalostí, ale také významným aktérem jejich emočního a sociálního vývoje.

V návaznosti na diplomovou práci by mohl být uskutečněn i výzkum pohledů žáků starších, kteří již zkušeností s prvním stupněm ZŠ prošli a dokáží tyto zkušenosti reflektovat. Následný výzkum by se dal obohatit oslovením různých žáků z různých typů vzdělávání. Některé vize alternativních druhů vzdělávání se nemusí nutně shodovat s vizemi škol tradičních.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- Blašítková, L. (2018). *Klima třídy jako součást skrytého kurikula*. Univerzita Hradec Králové, 25 – 39.
- Částková, P., Provázková Stolinská, D. (2016). *Hodnocení a sebehodnocení žáků primární školy v technické výchově v gendrovém kontextu*. *Trendy ve vzdělávání*, 9 (1), 28 – 36.
- Černý, V. (2012). *Řeč těla*. EDIKA.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi*. Portál.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Paido, Brno.
- Heller, D. (2014). *Sociální a pedagogická psychologie*. Pedagogická fakulta UK. Praha.
- Hrabal, V., Man, F. & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. SPN.
- Hřebíčková, M., Blatný, M., Jelínek, M. (2010). *Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti*. *Československá psychologie*, 54 (1), 31 – 41.
- Cheeseman, G.W., & Gapp, S. C. (2014). *Fifth Grade Voices Integrating Storytelling into Classroom Instruction: A Phenomenological Study*. *Education practice and innovation*, 1 (3), 20 – 34.
- Jedrulková, E. & Cakirpaloglu, P. (2022). *Fenomenologie v psychologii a psychopatologii*. Togga. Praha.
- Kohoutek, R. & Řehulka, E. (2011). *Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky)*. *Škola a zdraví*, 21, 105 – 117.
- Kopřiva, P. a kol. (2015). *Respektovat a být respektován*. Spirála. Bystřice pod Hostýnem.
- Koš'álová, H., Miková, Š., Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Portál. Praha.
- Koutná Kostínková, J. & Čermák, I. (2013). *Interpretativní fenomenologická analýza in Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. Kvalitativní analýzu textů: čtyři přístupy*. Masarykova Univerzita. Brno.
- Laufková, V. (2017). *Formativní hodnocení v zahraničí a v České republice*. *Pedagogium*. 1 (1), 89 – 99.

- Lojdová, K. (2015). *Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. Pedagogická orientace*, 25 (5), 649 – 670.
- Mareš, J. (2013). *Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. Studia pedagogica*, 18 (1), 7 – 36.
- Mareš, J. (2016). *Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. Pedagogika*, 66 (3), 250 – 289.
- Mareš, J. & Krivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole. Masarykova univerzita. Brno.*
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom. Harvard University Press.*
- Mikulaščík, M. (2010). *Komunikační dovednost v praxi. Grada*
- Nehyba, J. Kolář, J., & Hak, M. (2011). *Reflexe a její podoba v procesu učení a osobnostně sociálním rozvoji. Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků, (19), 356-361.*
- Nelešovská, A. (2002). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Grada*
- Nohavová, A., Bartošová, D., Hynek, J. a kol. (2015). *Podpora. Rozvoje wellbeingu na školách. Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Seria Pedagogica et Psychologica.*
- Nünning, A. (ed.) (2006). *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce - osobnosti - základní pojmy. Brno: Host*
- Loredana-Ileana, V. (2018). Constructivist theories of learning in psychotherapy and clinical supervision training programs. In 1st International Conference „Supervision in psychotherapy” Proceedings.
- Pekařová, R. (2010). *Klima ve třídě. Metodický portál: Články [online]. 2.11.2010. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html>>. ISSN 1802-4785*
- Průcha, J., (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývoje psycholingvistiky. Grada.*
- Rakoušová, A. (2008). *Sebehodnocení žáků. Metodický portál: Články [online]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/z/1965/sebehodnoceni-zaku.html>*

- Rosenberg, M.B., (2023). *Nenásilná komunikace ve škole. Portál.*
- Sedláček, M., & Šed'ová, K. (2015). *Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. Orbis Scholae*, 9 (1), 83 – 101.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole – východisko a nové metody pro praxi. Portál. Praha.*
- Smetáčková, I. & Švamberk Šauerová, M. (2022). *Accuracy of pupil's self assesment. EduPort*, 2 (6).
- Smetáčková, I., Vondrová, E., Topková, P. (2017). *Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelů a učitelů ZŠ. Pedagogium. 1 (1), 61 – 77.*
- Srb, V., Felcmanová, L., Pýchová, S. (2021). *Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření. SKAV.*
- Starý, K. (2006). *Sumativní a formativní hodnocení. Metodický portál: Články [online]. 23.11.2006. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/sumativni-a-formativni-hodnoceni.html>*
- Starý, K., Laufková, V. a kol. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce. Portal. Praha.*
- Šalamounová Z. (2015). *Socializace školního jazyka. Masarykova Univerzita Brno.*
- Šed'ová, K. (2005). *Možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu: rodinná socializace dětského televizního diváctví. Studia paedagogica*, 53 (10), 123 – 132.
- Šed'ová K., Šalamounová, Z., Švaříček R., Sedláček, M., Majcík, M., Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace. Masarykova Univerzita Brno.*
- Šed'ová, K. & Švaříček, R. (2010). *Zamlčené hodnocení: ozpětná vazba ve výukové komunikace na druhém stupni ZŠ. Studia paedagogica*, 15 (2), 61 – 86.
- Šed'ová, K. & Švaříček, R. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha.*
- Šed'ová K., Švaříček, R., Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě. Portál.*
- Šed'ová K., Švaříček, R., Sedláček, M., Šalamounová, Z. (2017). *Jak se učitelé učí – Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování. Masarykova Univerzita Brno.*

Špačková, A. (2015). *Trénink techniky řeči*. Grada.

Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido. *Edice pedagogické literatury*.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum. Praha.

Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Portál.

Žlábková, I. & Rokos, L. (2013). *Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích*. *Pedagogika*, 63 (3), 328 – 354.

**Internetové zdroje:**

<https://www.wellbeingveskole.cz/wp-content/uploads/2023/07/maslow-skoly.pdf>

<https://prirucka.ujc.cas.cz/> – Slovník spisovného českého jazyka

<https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/formativni-hodnoceni-v-praxi-ucitele.a-6609.html>

*Řízení školy*, (4)/2020, *aktuality měsíčníku*.

## **Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence**

V průběhu zpracování této diplomové práce byly využity nástroje umělé inteligence, a to ve dvou rovinách. Prvním z nich byl analytický nástroj Atlas.ti, který jsem použila při kódování polostrukturovaných rozhovorů. Tento nástroj mi umožnil zakódovat jeden rozhovor. Vzhledem k omezenému přístupu k plné verzi programu jsem však další rozhovory zpracovala manuálně, přičemž jsem nadále vycházela z metodiky otevřeného kódování a snažila se o zachování systematičnosti a hloubky analýzy, kterou mi ukázala u prvního rozhovoru aplikace s AI nástrojem Atlas.ti.

Druhá rovina využití nástrojů umělé inteligence souvisela s jazykovou a stylistickou stránkou práce. V této oblasti jsem využila nástroj ChatGPT (OpenAI), který mi pomáhal s úpravami formulací, revizemi stylistiky a kontrolou gramatické správnosti textu. Nástroj sloužil jako podpora při hledání přesnějších vyjádření myšlenek a zajištění konzistentního odborného stylu. Obsahová stránka práce, analýza dat i interpretace výsledků však byly zcela v mé režii. Spíše jsem tento nástroj brala jako podporu v hledání podobných slov či lepších vyjádření.

Všechny nástroje byly využity etickým způsobem a pouze jako podpůrné prostředky, nikoliv jako náhrada odborné a mé tvůrčí práce. Výsledný text reflektuje moje vlastní porozumění tématu, výzkumné záměry a analytické schopnosti, přičemž umělá inteligence plnila pouze roli pomocného nástroje při zpracování dat a finalizaci textu.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1 Zdroj: Kopřiva, P. a kol. (2015). *Respektovat a být respektován. Spirála. Bystřice pod Hostýnem., s. 189.*

## **Seznam tabulek**

Tab. 1 Zdroj: autor práce

## Příloha 1 – Informovaný souhlas

### INFORMOVANÝ SOUHLAS

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta – Učitelství pro první stupeň ZŠ

Johana Židlická

*Pedagogická komunikace a její interpretace z pohledu žáků 5. třídy*

Vážení rodiče,

tímto bych Vás poprosila o spolupráci s následným výzkumem k diplomové práci.

Má diplomová práce se věnuje vztahu mezi pedagogickou komunikací ve školním výchovně vzdělávacím procesu a žáky. Cílem mé práce bude zjistit, jak žáci prvního stupně interpretují zkušenosti s komunikací učitele během prvních roků studia základní školy. Tuto zkušenost napomáhá formovat i tzv. klima třídy. Klima třídy je klíčovou složkou pro vybudování takového prostředí, ve kterém budou prospívat všichni žáci. Výzkum se bude soustředit na využití interpretativní fenomenologické analýzy (interpretative phenomenological analysis, dále jen IPA). Pomocí této kvalitativní metody věnující se porozumění prožitým zkušenostem jednotlivců zhodnotím validitu cílů mé práce.

Metoda bude použita formou polostrukturovaného rozhovoru, kdy se s účastníky sejdu a pomocí série otevřených otázek budeme hovořit o tématech týkajících se mé výzkumné otázky – *Jak žáci prvního stupně interpretují své zkušenosti s vyučujícími skrze komunikaci během studia?*. Rozhovor není zatížen žádným rizikem. Pokud by však Vašemu dítěti některá otázka byla nepříjemná, nemusí na ni odpovědět. Má také právo, kdykoliv rozhovor přerušit, a i bez uvedení důvodů v něm nepokračovat. Jedná se o dobrovolné zapojení. Rozhovor bych si pro účely přepisu k diplomové práci ráda nahrála. Ujišťuji Vás, že rozhovor bude důvěrný. Jméno respondenta (Vašeho dítěte) bude kódováno, tudíž nebude použito jeho reálné jméno (tzv. anonymizace dat). Na Vaše doplňující otázky, související výzkumem Vám před provedením rozhovoru odpovím.

Předem moc děkuji za případnou spolupráci.

a. Potvrzuji, že jsem si přečetl/a tento informovaný souhlas týkající se výše uvedeného výzkumu a porozuměl/a mu.

b. Prohlašuji, že jsem byl/a poučena o možnosti klást otázky. Rovněž prohlašuji, že všem výše uvedeným skutečnostem a poskytnutým informacím rozumím a beru je na vědomí. Nemám žádné další otázky ani nejasnosti a vyslovuji svůj výslovný svobodný souhlas s účastí na výzkumném projektu.

c. Prohlašuji, že jsem plně způsobilý/á k právním úkonům a jako takový/á prohlašuji, že jsem informován/a o skutečnosti, že má účast v projektu je dobrovolná a jsem oprávněn/a kdykoliv z výzkumného projektu odstoupit.

d. Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním mých osobních a citlivých údajů v rozsahu a způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Účastník výzkumu:

.....

Místo, Datum, Jméno a Příjmení (tiskacím)

Podpis

Výzkumník:

.....

Jméno a Příjmení (tiskacím)

Podpis

## Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor

### Otázky na rozhovor – IPA

IPA vychází ze zkušenosti daného člověka, tudíž nechávám děti mluvit a pokud se mi děti otevrou je to nejlepší možnost. Též je potřeba, aby se děti držely tématu, které bude vytyčené otázkou.

#### 1) PŘEDSTAVENÍ:

- a. Jak se dneska máš?
- b. Máš nějaký oblíbený předmět ve škole?
- c. Kolik jsi měl ve škole dnes hodin? Jaká byla nejlepší a jaká nejhorší?

#### 2) FÁZE SAMOTNÉHO ROZHOVORU:

**Povídej mi, jaké je to ve škole?**

**Jak se cítíš ve škole? Je něco, co ti ve škole vadí? Je někdo, kdo ti ve škole vadí a proč?**

**Co pro tebe znamená škola?**

**Jaká slova se ti vybaví, když se řekne slovo škola? (5 slov)**

**Vysvětlíš některá z těchto slov?**

**Jak se chová vaše paní učitel/ka?**

**Jak na tebe působí, když učitel/ka mluví? Jak to vypadá a co si o tom myslíš?**

**Kdybys měl jít do školy a nebyl by tam učitel, bavilo by tě to?**

**Ukážeš mi prosím, jak s tebou učitel mluví? (já budu ty – žák, ty budeš učitel)**

- **PŘEDSTAV SI: nepřinesl jsi domácí úkol, jak by reagoval tvůj učitel? (jak ji vnímáš?/líbí se ti?/co by měl udělat, aby ses cítil lépe?)**
- **PŘEDSTAV SI: povede se ti písemka/odpověď, jak reaguje učitel?**
- **PŘEDSTAV SI: jak reaguje paní učitelka na chybu? Když se ti nedaří?**
- **PŘEDSTAV SI: pracuješ ve skupině? Jak vás paní učitelka rozděluje do skupin? Když se ti to nelíbí, co děláš?**

**Máš zkušenost z jinými učiteli než třídním? Měl by být tento učitel třídním učitelem = jak fungují jiní učitelé?**

**Co je tvůj nejlepší zážitek ze školy od začátku školního roku? A proč?**

**Co je tvůj nejhorší zážitek ze školy od začátku školního roku?**

**Cítil si ve škole nějaký smutek nebo naopak radost?**

**Zažil si ve škole nějaký konflikt a jak ho paní učitel/ka řešila?**