

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Posílení efektivity komunikace ve třídě primární školy
An enhancement of a communication effectiveness in a class
at a primary school

Bc. Soňa Hájková

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2017

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Posílení efektivity komunikace ve třídě primární školy vypracovala pod vedením PhDr. Terezy Krčmářové, Ph.D. zcela samostatně a za použití v práci uvedené literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 19. 4. 2017

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Zde bych velmi ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Terezy Krčmářové, Ph.D. za cenné rady, připomínky, čas, ochotu a lidský přístup.

Dále bych ráda poděkovala svým nejbližším za jejich podporu a trpělivost.

ABSTRAKT

Práce se zabývá úrovní komunikace mezi třídní učitelkou, jejími žáky a samotnými žáky v kmenové třídě na prvním stupni, kde autorka působí. Cílem třídní učitelky je rozvinout komunikativní kompetence, které povedou k zefektivnění komunikace ve třídě. Konkrétně se jedná o vztah třídní učitelky, jejích žáků a žáků mezi sebou. Teoretická část dává oporu praktické části v podobě teoretických poznatků. Formuluje specifika pedagogické komunikace, charakterizuje verbální komunikaci, všímá si efektivních způsobů a bariér v komunikaci. Vymezením Osobnostní a sociální výchovy předkládá nástroje, jimiž lze dosáhnout očekávaných výstupů v rámci komunikace definovaných v Rámcově vzdělávacím programu a Minimálním preventivním programu. Představuje osobnost učitele a jeho kompetence jako možné činitele, které ovlivňují rozvoj žáka. Praktická část nejprve monitoruje výchozí situaci ve třídě. Na základě akčního učitelského výzkumu se třídní učitelka snaží posílit efektivitu komunikace. Využívá k tomu především metody pozorování, reflexe, techniky OSV, analýzy audionahrávek, videonahrávky a doplňkově slovního hodnocení. Také se opírá o aplikaci preventivního programu. Sběr dat a průběh akčního učitelského výzkumu probíhal v období listopad 2015 až únor 2017. Z výzkumu vyplývá, že efektivitu komunikace lze nejvýrazněji ovlivnit prostředky OSV.

KLÍČOVÁ SLOVA

pedagogická komunikace, verbální komunikace, efektivita, bariéry, konflikt, reflexe, analýza, Rámcově vzdělávací program, Osobnostní a sociální výchova, třídní pravidla, preventivní program, akční učitelský výzkum

ABSTRACT

This thesis describes a level of communication among a class teacher, her pupils and the pupils themselves in a master class at a first stage, where the author works. The aim of the class teacher is to develop communicative competences that will lead to more effective communication in the class among the class teacher, her pupils and pupils themselves. The theoretical part gives a support to the practical part based on theoretical knowledge. It formulates specifics of pedagogical communication, features verbal communication, observes effective ways and barriers in communication. It submits tools by Personal and social education defining. The tools can reach expected outputs in communication defined in the National Curriculum and the Minimum Preventive Programme. The author introduces the teacher's personality and his skills as possible factors that affect the pupil's development. The practical part monitors the initial situation in the classroom. On the basis of a teacher action research the teacher wants to enhance communication efficiency. She uses the particular method of observation, reflection, Personal and social education techniques, audio and video recordings analysis and additionally verbal evaluation. She also relies on the application of the preventive programme. Data collection and the process of a teacher action research was conducted between November 2015 and February 2017. The research shows that the Personal and social education techniques influence the effectiveness of communication the most.

KEY WORDS

pedagogic communication, verbal communication, effectiveness, barriers, conflict, reflection, analysis, the National Curriculum, Personal and social education, classroom rules, preventive programme, teacher action research

Obsah

1	Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST		9
2	Pedagogická komunikace	9
2.1	Charakteristika pedagogické komunikace a její základní funkce	9
2.2	Roviny a pravidla pedagogické komunikace	11
2.3	Prostorové uspořádání učebny	15
3	Verbální komunikace	17
3.1	Dialog.....	17
3.2	Efektivní způsoby komunikace.....	20
3.3	Bariéry v komunikaci.....	24
3.4	Konflikt.....	26
4	Komunikační kompetence v Rámcově vzdělávacím plánu.....	29
4.1	Osobnostní a sociální výchova.....	32
5	Osobnost učitele a jeho kompetence	36
5.1	Osobnost učitele a vyučovací styl	36
5.2	Kompetence učitele.....	38
6	Shrnutí teoretické části	42
PRAKTICKÁ ČÁST.....		44
7	Cíle a metody výzkumu.....	44
8	První fáze výzkumu.....	49
8.1	Výchozí situace	50
8.2	Zhodnocení výchozí situace.....	63
9	Druhá fáze výzkumu	66
9.1	Realizace první etapy	66
9.2	Realizace druhé etapy	72
9.3	Realizace třetí etapy	80
10	Shrnutí praktické části	85
11	Závěr	87
12	Seznam informačních zdrojů.....	88
13	Seznam příloh	91

1 Úvod

„Genialita v komunikaci je schopnost být zcela upřímný a zároveň ohleduplný.“

John Powell

Komunikace je naší každodenní součástí. Více či méně ovlivňuje naše reakce, způsob jednání a postoj k druhým. Zvládnutí míry komunikace má vliv na osobní i profesní život. Myslím si, že jedním z úkolů učitele či učitelky prvního stupně je osvojení si **komunikačních dovedností** u sebe a zajištění rozvoje těchto dovedností u svých žáků. Učitel má být vzorem, který vytváří vhodné podmínky pro rozvíjení klíčových kompetencí, a komunikace je bezesporu jednou z nich.

Cílem této diplomové práce je **zanalyzovat úroveň komunikace** mezi třídní učitelkou, jejími žáky a mezi žáky samotnými v jedné třídě na prvním stupni a nastínit možnosti jejího **zkvalitnění**. Podnětem pro toto téma byla má vlastní třída. Pozorovala jsem, že komunikace v podobě častého porušování třídních pravidel či nedostatečného naslouchání při vzájemném sdílení negativně ovlivňuje chod výuky a narušuje sociální vztahy. Cítila jsem, že mě řešení kázeňských přestupků a smířování konfliktů vyčerpává. A tomu jsem chtěla zabránit. Vybraná témata z odborné literatury, které uvádím v teoretické části, mi poskytly rámec, o něž jsem se mohla opřít. Získané poznatky jsem aplikovala na svých žácích a vývoj popsala v praktické části.

V teoretické části diplomové práce představuji **pedagogickou komunikaci**, kterou zasazuji do širšího konceptu komunikace. Předkládám znaky **verbální komunikace** a cíleně se zaměřuji na prvky dialogu. Na konkrétních příkladech ukazuji způsoby zefektivnění komunikace i bariéry, které ji mohou stát v cestě. Verbální komunikace sice úzce souvisí s neverbální, já ji však zmiňuji jen okrajově, protože není jádrem mé práce. Pozornost naopak věnuji postavení komunikace jakožto sociální dovednosti v **Rámcově vzdělávacím programu (RVP)** a zejména v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchovy (OSV), která v této oblasti definuje očekávané výstupy pro žáka. Také se zmiňuji o Minimálním preventivním programu, jenž je součástí školního vzdělávacího programu a z RVP vychází. Další výrazný faktor ovlivňující

definované cíle v RVP je **osobnost učitele a jeho kompetence**, jimiž teoretickou část uzavírám.

Praktickou část jsem pojala jako **akční učitelský výzkum** v kmenové třídě. V první fázi monitoruji **výchozí stav třídy** za využití Flandersova systému pozorování komunikace ve třídě, analýzy, reflexe vyučovacích hodin a preventivního programu. Na základě provedené analýzy první fáze jsem si stanovila klíčové otázky:

Jakým způsobem rozvíjí třídní učitelka kompetence v oblasti komunikace ve třídě? Jaký dopad mají zvolené metody na efektivitu komunikace?

Druhou fázi jsem rozdělila na tři etapy. Každá z nich má dílčí cíle, které jsou stanovené z pohledu třídní učitelky a z pohledu žáků. Zejména **pozorování** a **metody OSV** mi slouží jako nástroj k analýze a reflexi jednotlivých cílů, jejichž prostřednictvím nacházím odpovědi na výše položené otázky.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Pedagogická komunikace

Slovo komunikace pochází z latinského „communicare“, což znamená sdělovat a přenášet informace, radit se s někým (Svatoš, Kotková, 1998). Gavora (2005) vymezuje komunikaci ve třech rovinách. První rovinou je úroveň **dorozumívání** ve smyslu shody myšlenek a pochopení se. K hladkému průběhu komunikace, je potřeba splnit takové podmínky, aby lidé hovořili stejným jazykem o jedné věci, aby si rozuměli. Druhou rovinu představuje **sdělování**. V tomto případě se jedná o předávání informací, názorů či pocitů, jež vyžaduje komunikačního partnera. Poslední je **výměna informací**, která potřebuje partnera jako v předchozím bodě. Avšak v tomto vymezení hrají zástupci obou stran aktivní roli. Jeden vyšle informaci, druhý ji přijme, zpracuje a vyšle informaci zpátky. Oba partneři si tak předávají slovo, komunikace je tedy obousměrná. Hurt popisuje komunikaci jednoduše jako proces, který se neustále mění, nemá tedy hmatatelný začátek, prostředek a konec. (Hurt, 1978)

Komunikace úzce souvisí s **interakcí**. „*Jedná se o vzájemné působení nebo ovlivňování. Můžeme říci, že lidé jsou téměř pořád ve vzájemné interakci. Důraz je na slově vzájemné, tj. nejde o jednostranné působení.*“ (Gavora, 2005, s. 9) Svatoš s Kotkovou vnímají interakci podobně. Charakterizují ji jako vzájemné působení dvou nebo i více stran (Svatoš, Kotková, 1998).

Od obecného pojetí komunikace nyní přejdu k pedagogické komunikaci, jež má svá specifika, která nyní blíže představím.

2.1 Charakteristika pedagogické komunikace a její základní funkce

Pedagogickou komunikaci lze charakterizovat jako: „*proces komunikace mezi učitelem a žákem (žáky) ve škole či jinak pedagogicky adaptovaném prostředí.*“ (Svatoš, Kotková, 1998, s. 57 - 58) Šedřová se spoluautory (2012) používá termín **výuková komunikace**, protože se soustředí na komunikaci probíhající mezi učitelem a žáky pouze během vyučovací hodiny. Podobně ji vnímá Průcha (2009), jenž omezuje pedagogickou komunikaci na komunikaci, která probíhá jen ve školní třídě mezi

učitelem a žáky. Dále uvádí její následující **charakteristiky**: „*Uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací. Je řízena učitelem a má specifická pravidla, vymezující roli a pravomoc komunikačních partnerů. Plní různé funkce: Slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navazování vztahů mezi učiteli a žáky a mezi žáky navzájem, k sdělování informací nevztahujících se přímo k výuce. Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úrovní tohoto klimatu ovlivňována.*“ (Průcha, 2009, s. 189)

Gavora (1988) se v definování pedagogické komunikace shoduje s Průchou v několika bodech. Charakterizuje ji jako výměnu: „*informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Slouží k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Informace se v pedagogické komunikaci zprostředkovávají verbálními a neverbálními prostředky. Pedagogická komunikace se řídí zvláštními pravidly, která určují pravomoci jejich účastníků. Má svoje prostorové a časové dimenze.*“ (Gavora a kol., 1988, s. 22) Komunikaci chápe jako podmínku. Bez ní by byla výchova i vzdělávání nerealizovatelné.

Pedagogická komunikace představuje celkem složité schéma, které plní určité **funkce**. To, co Průcha řadí k charakteristikám pedagogické komunikace, Mareš a Křivohlavý (1990) přiřazují s odkazem na další autory k funkcím. Podle nich pedagogická komunikace zprostředkovává společnou činnost účastníků, jejich vzájemné působení v nejširším smyslu, zprostředkovává osobní i neosobní vztahy, formuje všechny účastníky pedagogického procesu, stává se prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání a ustanovuje výchovně-vzdělávací systém.

Téměř identicky vnímá funkce pedagogické komunikace Müllerová (2002). Opírá se o další autory a mezi funkce řadí úspěšnost či neúspěšnost společné činnosti účastníků; jejich zkušenosti, motivy a emoce. Odkazuje na Heluse a říká, že funkcí pedagogické komunikace je formování účastníků pedagogického procesu, obzvláště osobnost žáka. Rovněž předkládá, že pedagogická komunikace ustavuje výchovně vzdělávací systém, protože je jeho hlavní součástí.

Gavora (1998) zdůrazňuje pouze dvě hlavní funkce, které dále rozpracovává. První funkcí pedagogické komunikace je, že představuje **nástroj realizace výchovy**

a vzdělávání. Jejím prostřednictvím se žáci vychovávají a vzdělávají. Upozorňuje na to, že cíl pedagogické komunikace se neztotožňuje s cílem výchovně-vzdělávacího procesu, přesto mezi nimi existuje vzájemný vztah. Výchovně-vzdělávací cíl definuje jako základ, z něhož vychází cíl pedagogické komunikace. Zároveň má obecnější charakter, na rozdíl od cíle pedagogické komunikace, který je konkrétnější. Výchovně-vzdělávací cíl je vyjádřený přímo a určený předem. Avšak cíl pedagogické komunikace se projevuje implicitně, utváří se v průběhu vyučování na základě komunikace, která právě proběhla.

Druhou funkcí pedagogické komunikace jsou **zprostředkované vztahy mezi komunikujícími**, tzn. mezi učitelem a žáky, ale i mezi žáky samotnými. *„Základní rámec těchto vztahů je daný rolemi, které komunikující zastávají ve výchovně-vzdělávacím procesu. Sociální vztahy jsou regulované sociálními normami, které mají v komunikaci formu komunikačních pravidel. Tato pravidla udávají práva a povinnosti účastníků pedagogické komunikace. Vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem se v průběhu komunikace vytvářejí, aktualizují, upevňují a mění.“* (Gavora, 1988, s. 26)

2.2 Roviny a pravidla pedagogické komunikace

Na pedagogickou komunikaci lze nahlížet ze tří hledisek, a to z pohledu obsahového, procesuálního a vztahového. Podle Gavora (1988) **obsahovou rovinu** tvoří pedagogické informace. Pedagogickou informací myslí poznatky, sémantické údaje směřující k výchovně-vzdělávacímu cíli, postoje i výroky týkající se řízení procesu komunikace. Informaci dále dělí na tři druhy: kognitivní, afektivní a regulativní. *„Kognitivní informace je zaměřená převážně na rozvoj poznávací stránky osobnosti – na rozšiřování vědomostí, zručností a návyků. (...) Afektivní informace je zaměřená převážně na rozvoj názorů, postojů, motivů, zájmů a potřeb. (...) Regulativní informace je zaměřená převážně na organizování, usměrňování a hodnocení činnosti.“* (Gavora, 1988, s. 26 - 27) Na toto rozdělení však nelze nahlížet jako na izolované prvky. Jedná se o složky, které tvoří jeden celek, jen jejich vzájemný poměr se různí. Když žák či žákyně přijme poznatek (kognitivní složka), nějakým způsobem rezonuje s jeho nebo jejím názorovým spektrem (afektivní složka) a v rámci činnosti má potřebu být za ni zhodnocen/a (regulativní složka).

Hurt (1978) kognitivní složku ještě člení na další tři podložky. Na nejnižší úrovni se jedná o nabytí informace v podobě slova, faktu nebo termínu události. Na střední úrovni jde o způsoby dotazování, hypotézy a zobecňování. Nejvyšší úroveň představuje znalost v podobě schopnosti interpretovat, analyzovat a hodnotit.

Druhá **rovina procesuální** zahrnuje komunikační činnosti. Gavora (1988) je dělí podle několika hledisek. Podle použitého komunikačního prostředku rozlišuje činnosti verbální a neverbální. Verbální komunikaci se podrobněji věnuje ve druhé kapitole. Další rozdělení je definováno podle charakteru činnosti. Komunikační procesy člení na recepční a produkční. Recepčními procesy míní činnost, jež souvisí s přijímáním a zpracováním informací. Produkční procesy se týkají vytváření a odevzdávání informací. Třetí hledisko vymezuje podle formy. Komunikační činnosti dělí na monolog a dialog.

Poslední **rovina** je **vztahová**, jež „*spočívá ve zprostředkování vztahu mezi komunikujícími. (...) Vztahová rovina komunikace se projevuje na začátku komunikačního aktu prostřednictvím volby partnera (partnerů) komunikace.*“ (Gavora, 1998, s. 32) Autor rozděluje vztahy na symetrické a asymetrické a na preferenční. **Asymetrický vztah** je charakteristický nadřazeným vztahem učitele nad žákem, resp. skupinou žáků či celou třídou. Je to právě učitel, který rozhoduje, kdo s kým bude komunikovat, o čem, jak dlouho či jakým způsobem. Nelešovská (2005) připomíná, že jde o nesouměrné komunikační partnery v rovině sociální i kvantitativní. **Symetrický vztah** představuje vztah rovnocenných partnerů, jež mají stejné možnosti. Tento vztah je možné realizovat pouze na úrovni žáků, ať už jednotlivců nebo jejich skupin. „*Preferenční vztahy znamenají upřednostňování – poskytnutí přednosti určité osobě a ignorování druhých. Učitel manifestuje vztahy tím, koho si volí v dané situaci za partnera komunikace. Komunikací s konkrétním žákem vyjadřuje také postoj – tohoto žáka jsem si vybral, dal jsem mu v dané situaci přednost.*“ (Gavora, 2005, s. 27)

V rámci vztahů považují za důležité zmínit vztah sám k sobě. V pedagogické komunikaci hraje podstatnou roli to, že žák komunikuje sám se sebou. Na základě získaných informací a zkušeností neustále analyzuje a přehodnocuje svoje vnímání světa. Gavora (1988) tento druh dialogu nazývá **interkomunikací**. Nelešovská ho doplňuje: „*Tento proces přehodnocování, formulování zpráv je velmi pozitivní a je*

důležité si uvědomit, že v pedagogické komunikaci je potřebné posilovat tvořivý přístup k vytváření výpovědi a potlačovat jen pouhou reprodukci hotových informací.“ (Nelešovská, 2005, s. 30)

Aby byl průběh pedagogické komunikace dostatečně efektivní je potřeba si stanovit určitá **pravidla**. Část komunikačních pravidel je formulovaná přesně, část z nich se řídí obecnými pravidly chování platnými pro danou společnost a část je výsledkem domluvy mezi účastníky (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Gavora (2005) říká, že komunikační pravidla určují přijatelné a nepřijatelné chování účastníků komunikace. Komunikace ve třídě má svoji strukturu. Na pravidla nahlíží ze dvou aspektů. Aby byl zajištěn co nejhladší průběh činností, je potřeba zajistit správnou organizaci práce, která žákům usnadní se orientovat v tom, co a kdy mají dělat. Druhý aspekt vidí v dominantním postavení role učitele, jež mu dává větší pravomoce. Míra dominance určuje, zda učitel přistupuje ke komunikačním pravidlům direktivně nebo demokraticky.

Autor ukazuje, že množství kompetencí při **autokraticky** vedeném vyučování hraje ve prospěch učitele. Učitel má právo si vzít slovo kdykoli, může mluvit, s kým chce. Je to on, kdo rozhoduje o tématu a délce rozhovoru. Sám si volí, v jaké části učebny bude mluvit a dokonce si může vybrat, zda u toho bude stát, sedět či chodit. Naproti tomu žák má své možnosti velmi omezené. Hovoří pouze tehdy, když dostane slovo a pouze s tím, s kým mu to je určeno. Téma, délka a místo hovoru je žákovi jasně určeno. V direktivně určených pravidlech je role žáka pasivní, omezuje se jeho samostatnost a přirozená aktivita. V takto striktně uložených podmínkách využívají žáci různé způsoby, které jim pomáhají alespoň v omezeném čase získat část pravomocí. Mezi tyto strategie autor například uvádí vyrušování, napovídání, nevěnování pozornosti učiteli či neplnění pokynů.

Demokratickými komunikačními pravidly Gavora (2005) rozumí taková pravidla, jež umožňují větší iniciativu žáků, atmosféra ve třídě je volnějši a tolerantnější, přičemž dominance učitele není ohrožena. Autor zároveň zdůrazňuje, že demokratický přístup si žádá od učitele naprosto jiné vlastnosti než v případě direktivního nastavení. Důležitou roli zde hraje důvěra – učitelova důvěra ve vlastní

schopnosti vést třídu a důvěra v žáky, kteří tak přebírají část zodpovědnosti za učení. Mezi demokratická pravidla řadí například to, že má žák možnost odbočit od tématu, pokud je jeho odpověď hodnotná, při řešení nějakého problému se může obrátit na spolužáky, smí klást otázky učiteli nebo třídě.

Nejúčinnější je stanovit **pravidla na začátku školního roku**. V případě, že dojde k nějakému problému v průběhu roku, je žádoucí zavést pravidlo nové, které tento problém ošetří. Existují tři způsoby, jak pravidla zavést. Jako první uvádí naposledy zmiňovaný autor nařízení, které je zavedeno bez bližšího vysvětlení. Učitel předpokládá, že ho žáci budou akceptovat, i když mu nebudou rozumět. Další způsob je, že učitel vysvětlí smysl pravidla a pro žáky tak bude snadnější pravidlo dodržovat. Třetí způsob představuje dohoda mezi žáky a učitelem, jež vzešla ze společné diskuze. Tím, že se žáci spolupodíleli na vzniku pravidel, se zvyšuje pravděpodobnost, že si je dostatečně zvnitřní a jejich dodržování bude založeno na vlastním přesvědčení.

Co se týká počtu funkčně zavedených pravidel, tak se Cangelosi (2009) přiklání k menšímu počtu nepřesahující 10 položek. Svě tvrzení zdůvodňuje několika argumenty. Je snadnější si zapamatovat méně pravidel. Dílčí pravidlo v menším počtu působí důležitěji. Funkční pravidla se dovolávají na zdravý rozum a mají vést k tomu, že žáci o svém chování více přemýšlejí. Jako poslední důvod uvádí, že se **funkční pravidla** spíše koncentrují na účelné chování než na formality, které nefungují.

Při zavádění pravidel sleduje čtyři **cíle**: podporovat spolupracující chování a omezit rušivé chování, zaručit bezpečnost učebního prostředí, zabránit rušení ostatních, kteří jsou mimo učebnu; zajistit dostatečnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy i jejími návštěvníky. Gavora (2005) k zavádění pravidel ještě dodává, že je vhodné je kodifikovat tím, že se vyvěsí ve třídě na viditelném místě. Učitel se musí obrnit trpělivostí, protože zvykání si na pravidla je dlouhodobý proces.

Pravidla nejsou jediným předpokladem pro úspěšnou komunikaci. Svoji roli také hraje prostorové uspořádání učebny.

2.3 Prostorové uspořádání učebny

Další faktor ovlivňující pedagogickou komunikaci představuje rozmístění lavic a dalšího nábytku v učebně. Žáci i učitel potřebují dostatečný **prostor**. Nelešovská (2005) uvádí, že pro uspořádání učebny hraje roli její velikost, tvar, akustika, nábytek i didaktické vybavení třídy. Mareš a Křivohlavý (1989) se opírají o výzkumy, jež prokázaly, že ve třídě existují místa, kterým učitel často nevědomě věnuje více pozornosti, a žáci jsou zde aktivnější. Jedná se o tzv. **akční zónu učitele**. Učitel tedy s žáky komunikuje odlišně podle toho, kde sedí. Také vzdálenost mezi účastníky komunikace má svůj význam. Čím menší vzdálenost, tím je intenzita komunikace vyšší v obou směrech. S vzrůstající vzdáleností mezi učitelem a žákem klesá počet kontaktů i kvalita komunikace.

Pokud mají žáci možnost ovlivnit, kam si sednou, posledně zmiňovaní autoři tvrdí, že do předních lavic si sedají ti snaživí a pilní. Tato oblast nese označení **zóna aktivní účasti**. Naopak zadní lavice obsazují ti, kteří se na procesu vyučování nechtějí příliš aktivně podílet. Umístěním v učebně žák ovlivňuje nejen míru a frekvenci zapojení se do výuky, ale i způsob, jakým s ním učitel bude jednat.

Jak jsem již zmínila, kromě vzdálenosti a umístění žáka ovlivňuje komunikaci rozmístění lavic. Nelešovská (2005) představuje šest základních pozic **uspořádání**. Mezi nejtypičtější patří tradiční seřazení do řad, kdy vyučující stojí v čele. Podobné uspořádání představuje křeslo. Postavení lavic je mírně zešíklé, jsou pootočené asi o 45°. V těchto případech probíhá komunikace zejména mezi učitelem a žáky, případně ve dvojicích či čtveřicích. Dalším příkladem je uspořádání pro skupinovou práci, kdy jsou lavice delší stranou umístěné k sobě, což možnost interakce zjednodušuje. Poměrně rozšířeným prvkem je, když žáci sedí v kruhu. Přímá komunikace zpravidla probíhá na koberci s využitím židlí i bez nich. Pokud učebna nabízí dostatečný prostor, je možné lavice rozestavět do tvaru U nebo do tzv. konferenčního uspořádání. Někteří učitelé pracují s uspořádáním do tvaru L. Pro lepší představu uvádím v Příloze 1 obrázkové znázornění.

Cílem úvodní kapitoly bylo představení různých pohledů na pedagogickou komunikaci včetně seznámení s jejími charakteristikami, funkcemi, rovinami a pravidly,

které jsou s ní spjaté. Kapitulu uzavírám tématem prostorového uspořádání učebny, protože se domnívám, že tento faktor rovněž patří mezi stěžejní činitele ovlivňující pedagogickou komunikaci.

3 Verbální komunikace

Nelešovská (2005) uvádí, že v pedagogické komunikaci stojí na prvním místě **mluvení**. Podle Slovníku spisovné češtiny mluvit znamená: „*vyjadřovat myšlenky artikulovanou řečí; dorozumívat se nějakým jazykem, vést hovor.*“ (Červená a kol., 2012, s. 183) Autor knihy Klíčové kompetence připojuje k mluvené řeči i psanou řeč (Belz, 2001). Verbální komunikaci označuje za závislou, tedy naučenou. V rámci verbální komunikace rozlišují Mareš s Křivohlavým (1995) **komunikátora a recipienta**, tedy autora řeči a příjemce. Při kódování převádí komunikátor své myšlenkové pochody do sdělení a při dekódování je recipient přijme a interpretuje.

Autoři rozčleňují verbální komunikaci na několik **fází**. Slovní formulaci předchází záměr učitele něco sdělit žákovi. Záměr dává formulaci smysl. Následuje sdělení konkrétnímu recipientovi, který zprávu dekóduje a usiluje o odhalení smyslu. V této fázi se však objevuje riziko v podobě špatně dekódovaného smyslu sdělení, které neodpovídá tomu, co bylo záměrem komunikátora. Způsob, jakým lze nedorozumění předejít, je rozhovor. Cílem rozhovoru je nalezení společného smyslu v podobě dotazování a ujišťování se, zda vyřčené bylo správně pochopeno. Vyšší formu hledání společného smyslu představuje dialog, kterému věnuji následující podkapitolu.

Do verbální komunikace jistě také spadají paralingvistické aspekty představující formální stránku řeči, tedy, jak se sdělení řekne. S verbální komunikací úzce souvisí i neverbální komunikace. Avšak paralingvistické aspekty, neverbální komunikace spolu s komunikací činem nejsou hlavní náplní této diplomové práce, proto se jimi cíleně nezabývám.

3.1 Dialog

Gavora (2005) charakterizuje dialog jako komunikaci dvou a více lidí, při které je třeba dodržovat určité **zásady**. První z nich představuje střídání replik, tedy projev jednoho partnera dialogu, jež navazuje na předcházející projev druhého partnera. Druhou zásadou je střídání rolí hovořícího a naslouchajícího. Zároveň naslouchající dává najevo svůj zájem aktivně, například se na něho dívá, nonverbálně potvrzuje svoji účast. Při další podmínce reaguje jeden partner na druhého. Pouhé střídání rolí a replik

nestačí, je zapotřebí, aby byl dialog obsahově sjednocený, tzn., že oba partneři zmiňují stejnou věc. Také platí, že oba hledají společný význam, společně usilují o **porozumění** a dohodu. Autor uvádí, že účastníci dialogu věnují pozornost obsahu i způsobu, jakým komunikují. Jestliže chybí některá z výše uvedených zásad, dialog se rozpadá. Mareš a Křivohlavý (1995) charakterizují dialog jako typ rozhovoru, při kterém se komunikační partneři snaží nalézt „jádro věci“.

Nejčastější formou komunikace ve třídě je **dialog učitele a žáka**. Tento typ dialogu splňuje několik **funkcí**. Jako první uvádí Gavora (2005) kognitivní rozvoj žáka. Učitel prostřednictvím dialogu prezentuje a opakuje učivo, prověřuje vědomosti, dává prostor sdílení zkušeností a zážitků žáků. Druhá funkce rozvíjí afektivní stránku žáka. Učitel své svěřence motivuje, povzbuzuje, projevuje své pochopení, rozvíjí jejich názory a postoje, a tím rozvíjí jejich osobnost. Poslední avšak stejně důležitou funkcí je sociální stránka, v níž se klade důraz na spolupráci a celkový rozvoj vztahů ve třídě.

Dialog ve třídě má také svoji **strukturu**. Učitel vydá pokyn nebo vysloví otázku, žák na ni zareaguje a učitel ji potvrdí, opraví nebo ještě nějakým způsobem doplní. Autor říká, že tyto stabilní prvky dávají vyučování rytmus. V dialogu je tak možné předjímat, jaké kroky budou následovat. Zároveň podotýká, že pevná struktura je nástrojem k regulaci dialogu a k řízení žáků, protože učitel hovor zahajuje i ukončuje. Struktura se rozvolní v případě, pokud učitel žáky podpoří v iniciativě dialogu a umožní diskuzi mezi spolužáky. Mareš a Křivohlavý (1995) dokládají, že **výukový dialog** má své zvláštnosti. Jedná se o řízený dialog, ve kterém vystupuje učitel s již vytvořeným názorem a žák, který poznatky objevuje, a na jejichž základě si své názory teprve tvoří. *„Dotazování učitele má tedy jisté rysy umělosti. Žák ví, že se ho učitel neptá proto, aby se něco nového dozvěděl. Ptá se obvykle proto, aby žáka zkontroloval, ohodnotil. ... Cílem výukového dialogu bohužel nebývá ani hlubší poznání toho, co si žák pod učivem představuje, nakořím odpovídá jeho životním zkušenostem, jak svébytně chápe pojmy, zákonitosti, které se učí.“* (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 74)

Jak již bylo řečeno, základem verbální pedagogické komunikace je **otázka a odpověď**. Nelešovská (2005) říká, že otázku nemůžeme zaměňovat za tázací větu. Charakterizuje ji spíše jako úkol nebo problém, jež je potřeba vyřešit. Aby otázka podnítila vhodnou odpověď, musí splňovat určité požadavky, mezi něž patří:

„*přiměřenost, srozumitelnost a stručnost, jednoznačnost, věcná správnost a přesnost, jazyková správnost.*“ (Nelešovská, 2005, s. 43 – 44) Gavora (2005) uchopuje otázku z pohledu myšlenkové aktivity, všímá si kognitivní náročnosti. Otázky dělí na dvě základní skupiny. **Uzavřené otázky** jsou zaměřené na nižší kognitivní procesy, protože mají zpravidla jednu správnou odpověď týkající se reprodukce učiva nebo vyhledávání informací. **Otevřené otázky** si žádají již vyšší kognitivní procesy, jako je vyjádření názoru, vyvozování, porovnávání či hodnocení. Často se jedná o problémové otázky, u nichž je nutné zkoumat a interpretovat. Většinou na ně nelze odpovědět jen jedním slovem.

Odpověď představuje Nelešovská (2005) jako repliku, jež je závislá na otázce a může mít formu různých činností. Mareš s Křivohlavým (1995) k odpovědi dodávají, že ji můžeme: „*posuzovat podle toho, nakolik plní požadavek vyjádřený v otázce, podle míry informace, kterou tazateli přináší, anebo podle komunikačního významu.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 73) Gavora (2005) rozlišuje při odpovědi činnost žáka na čtyři fáze. První fázi nazývá percepce otázky, při níž zachycuje žák otázku sluchem, popřípadě zrakem. Druhou fázi představuje interpretace otázky, při které se žák snaží otázku pochopit a interpretovat ji v souvislosti se svými vědomostmi a podmínkami momentální komunikace. Vytvoření substrátu odpovědi je třetí fáze, v níž si vytváří žák odpověď nejdříve v duchu, aby potom mohla nastat čtvrtá fáze v podobě verbalizace odpovědi, kterou žák vysloví nebo napíše.

Již jsem mluvila o pevné struktuře dialogu, v níž se střídá replika učitele s replikou žáka, která je zpravidla ukončena opět replikou učitele v podobě potvrzení nebo zamítnutí odpovědi. Šedřová s kolektivem autorů (2012) odkazují na výzkum N. Flanderse, který operuje s termínem tzv. **pravidla dvou třetin**. To znamená, že dvě třetiny vyučovací hodiny tvoří verbální komunikace, z toho dvě třetiny mluví učitel. Přičemž dvě třetiny z jeho řeči zaujímá výklad nebo kladení otázek. Autoři s odkazem na H. Mehana hovoří o tzv. **IRE struktuře**. Jedná se o iniciaci v podobě otázky učitele, repliku představující odpověď žáka a evaluaci, v níž učitel hodnotí repliku žáka. Někteří autoři používají termín IRF, kdy poslední element znamená feedback, tedy zpětnou vazbu, která nese širší pojetí než evaluace.

Gavora (2005) uvádí čtyři základní způsoby **reakce** učitele na správnou odpověď žáka. Akceptace odpovědi žáka je stručná, zpravidla jednoslovná. U echo odpovědi učitel opakuje správnou odpověď žáka. Elaborace odpovědi žáka znamená její rozvinutí. Při pochvale učitel žákovu odpověď ocení. Učitel má také možnost čtyřmi způsoby reagovat na chybu. Při detekci chyby je žák na ni upozorněn, ale nedostane bližší informace, aby se mohl opravit. „*Identifikace chyby ... říká, v čem udělal chybu. ... Interpretace chyby [pomáhá] najít její pravděpodobné zdroje a promyslet, co s chybou udělat. ... Korekce chyby ... spočívá v opravení chyby.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 101)

V rámci dialogu je také nutné zdůraznit, že učitel by neměl být jediným iniciátorem. Gavora (2005) podotýká, že moderní vyučování má stimulovat žáky, aby kladli více otázek nejen učiteli, ale také svým spolužákům. Problém, o němž mohou žáci volně diskutovat, aktivizuje jejich zájem o výuku. Dialog na úrovni žák – žák se tak stává účinným prostředkem.

Kromě struktury a funkcí dialogu hraje významnou roli **způsob**, jakým se dialog vede. „*Žáci se cítí méně ohroženi, méně se u nich projevují sebeobrané postoje a ochotněji se zapojují do učebních činností, když pracují s učiteli, kteří se soustavně vyjadřují popisným způsobem. ... Při popisném vyjadřování vykresluje mluvčí situaci, chování, dosažený výsledek nebo pocit.*“ (Cangelosi, 2009, s. 93) Popis spadá pod efektivní způsob komunikace, kterou se zabývá další podkapitola.

3.2 Efektivní způsoby komunikace

Autoři knihy Respektovat a být respektován uvádí přehled **efektivních komunikačních dovedností**: popis či konstatování, informace či sdělení, vyjádření vlastních očekávání a potřeb, možnost volby, dvě slova, prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí. (Kopřiva a kol., 2015) U **popisu** zdůrazňují, že je důležité mluvit o tom, co právě vnímáme bez známek posuzování, zaměřit se na to, co se stalo, nikoli na osobu, která se něčeho dopustila. Popis se týká skutečnosti, již pozorujeme právě teď, proto autoři doporučují používat slovesa smyslového vnímání, př. Markéto, vidím, že máš špinavou lavici. Popisovat ale můžeme i opakující se situace s tím, že se zaměříme na přítomnost. Zároveň jsou přesvědčeni, že popis je mocnější nástroj než otázky,

pokud se však nejedná o otázky, které vybízí ke spolupráci, nebo kterými zjišťujeme potřebné informace. Naopak vyzdvihují kombinaci popisu a otázek typu Co s tím uděláš? Co navrhuješ?, kterou chápou jako silnou komunikační strategii, protože dává prostor pro spoluúčast a spoluzodpovědnost. Popis zároveň pomáhá vidět věci z jiného úhlu, může pomoci při řešení problému, ale i při zdůraznění úspěchu.

„Informace jsou zprávy o tom, proč, jak či kdy se něco odehrává nebo dělá, co se očekává, jaké jsou důsledky určitých činností nebo chování. ... zabývá se situací a nehodnotí osobu.“ (Kopřiva a kol., 2015, s. 57 - 58) Autoři rozdělují **informace** do několika skupin: informace o současné situaci, o zvyklostech a domluvených pravidlech; o tom, co pomáhá v určité situaci; o důsledcích a postupech. Snazší pochopení a přijetí pravidel umožňuje informace, která je podaná v 1. osobě čísla množného nebo ve 3. osobě čísla jednotného i množného, př. Tomáši, na lavici zůstalo otevřené lepidlo. Tomáši, když lepidlo hned zavřeme, nevyschne tak rychle. Autoři obzvláště zdůrazňují formu **já-výroku**, kterým jedinec sděluje, jak se cítí a proč, co momentálně potřebuje a očekává. Druh informace je i vyjádření vlastních potřeb a očekávání. Výše zmínění autoři tím myslí, že svému okolí dáváme najevo, co chceme, potřebujeme nebo očekáváme. Doporučují se vyjadřovat pozitivně, je samozřejmě možné vyjádřit i to, co nám vadí. Radí používat formulky typu: Pomohlo by mi, kdyby ...; Potřebuji, Očekávám

Rozvoj vyšších kognitivních procesů představuje **možnost volby**, protože dítě potřebuje zvážit všechna pro a proti, porovnat a zhodnotit situaci. Jako výběr uvádí autoři: co, kdy, jak nebo čím, pořadí ve smyslu nejdřív a potom, kolik; sám/a, nebo ve spolupráci. Zároveň upozorňují, že výběr musí být přijatelný pro obě strany a nesmí být manipulací. Pokud žák přijde s vlastním relevantním návrhem, je dobré na něj přistoupit, protože dítě za něj potom cítí větší zodpovědnost.

Posledním zmiňovaným efektivním nástrojem, který Kopřiva (2015) zmiňuje, jsou **dvě slova**, jejichž smyslem je věcně upozornit na to, co je třeba udělat. Mohou mít podobu oslovení (Pavle, tabule!), nebo kategorického nesouhlasu (Žádné nadávky!).

Další velmi důležitou dovedností, která ovlivňuje způsob komunikace, je dle Palenčárové a Šebesty (2006) **naslouchání**. Definují ho jako: „*psychický (smyslový)*

proces, který je podmíněn úspěšnou percepcí. Závisí jednak na znalosti používaného jazyka, jednak na uvědomění si podmínek dané komunikační situace a na využívání předcházejících vědomostí a zkušeností.“ (Palenčárová, Šebesta 2006, s. 45) Naslouchání odlišují od slyšení, stejně tak jako Mareš s Křivohlavým (1995). Slyšení definují jako fyziologickou záležitost, při které je recipient pasivní. Naslouchání pro ně znamená psychologickou záležitost, při níž je příjemce aktivní. Dále uvádí, že prostřednictvím naslouchání recipient zjišťuje, co si mluvčí myslí, cítí, co chce a kdo je. Příjemce se tak dozvídá fakta, osobní názory, postoje, životní hodnoty, nebo i předsudky. Gavora (2005) hovoří o naslouchání jako o aktivní činnosti, jež v první řadě vyžaduje pozornost, ale také příjem informace, její porozumění a zhodnocení, proto používá termín **aktivní naslouchání**. Podobně se k aktivnímu naslouchání vyjadřuje Kopřiva (2015), když říká, že jsou pro něj typické projevy účasti, pozornosti a zájmu většinou v neverbální formě. Ve verbálním projevu se jedná o krátká slova, např. Hm, ano, chápu.

Gordon (2015) chápe pojem aktivní naslouchání ve smyslu: *„ujišťování se, že rozumím tomu, co druhý říká. Aktivní naslouchání je jakýmsi protipólem pasivního naslouchání (tedy ticha), zahrnuje interakci s žákem a poskytuje mu důkaz (zpětnou vazbu), že učitel rozumí.“* (Gordon, 2015, s. 77) Aby bylo aktivní naslouchání účinné, musí učitel podle autora splňovat určité **požadavky**. Je zapotřebí, aby měl učitel důvěru ve schopnost žáků řešit svoje problémy, aby skutečně dokázal přijmout jejich pocity a zároveň chápal, že jsou tyto pocity pomíjivé. Další podmínkou je, že učitel svým žákům chce s jejich problémy pomoci, dává najevo, že je s nimi, ale zároveň si uchovává svoji identitu oddělenou. Také si musí uvědomit, že dětem nějakou dobu trvá, než se začnou svěřovat. Když se otevřou, je bezpodmínečně nutné dodržet diskrétnost. Žákům pomáhá aktivní naslouchání zpracovat jejich emoce, pochopit, že se jich nemusí bát. Jeho prostřednictvím se dostávají k jádru věci, usnadňuje jim řešit problém a také na nich nechává zodpovědnost za vyřešení daného problému. Z výše uvedených potřeb je patrné, že Gordon (2015) v rámci aktivního naslouchání nezůstává pouze na povrchu, ale jde do hloubky, ve které se mezi učitelem a žákem buduje vztah s psychologickými rysy, jež je sbližuje.

Autor dává aktivní naslouchání do souvislosti se **zpětnou vazbou**, protože učitel parafrázuje žákovy postoje a názory, a tím mu dává najevo, že jim rozumí. Pojetí zpětné vazby u Mareše s Krivohlavým (1995) je širší. S odkazem na další autory ji chápou jako: „*korekční informaci určenou člověku, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí, jenž ho samotného zajímá, na němž mu záleží.*“ (Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 96) U zpětné vazby rozlišují čtyři stránky. Stránka regulativní řídí žákovu činnost podle dané strategie. U sociální stránky si učitel s žákem vyjasňují své vztahy a postoje. Poznávací stránka umožňuje se vzájemně více poznat. A nakonec u rozvojové stránky se žák učí sám sebe vzdělávat i vychovávat.

Dále se odkazují na sondy J. A. Zahorika, který představuje typologii zpětné vazby. Mezi přímou zpětnou vazbu zahrnuje souhlas či pochvalu, nesouhlas či výtku, částečný souhlas nebo nesouhlas, jednoduchou pozitivní i negativní odpověď, částečně pozitivní i negativní odpověď; pozitivní a negativní zpětnou vazbu, které jsou doplněné vysvětlením. K nepřímé zpětné vazbě řadí doplnění původní odpovědi rozvedením nebo zpřesněním, uvedením dalších alternativ, vyžadování jediné odpovědi, přechod k jinému tématu a nakonec smíšenou zpětnou vazbu. Autoři zároveň upozorňují na to, že je potřeba, aby se žák naučil zpětnou vazbu vnímat a zpracovat. Také odkazují na pojem **vnitřní zpětná vazba**, při níž žák zažívá pocit správného nebo nesprávného chování či kvality práce. Úkolem učitele je tuto vnitřní zpětnou vazbu rozvíjet, a vést tak žáka k větší samostatnosti a zodpovědnosti.

Kopřiva se spoluautory (2015) charakterizuje zpětnou vazbu jako věcné vyjádření k chování nebo činnosti dítěte i dospělého. Na jejím základě se jedinec může rozhodnout, zda bude v daném směru pokračovat nebo ho bude v podobné situaci opakovat či nikoli. Spoluautoři publikace zdůrazňují, že se rozhodně nejedná o hodnocení osoby, jejích vlastností nebo jakýchkoli kvalit. Zpětnou vazbu dělí na pozitivní a negativní. V obou případech je cílem poskytnutí konkrétních informací ohledně průběhu či výsledku. Rovněž dávají zpětnou vazbu do souvislosti s učením. Když dostane osoba potřebnou informaci okamžitě, posílí to její zájem a podpoří smysluplnost procesu učení.

V rámci učení se ke zpětné vazbě také vyjadřuje Bookhart (2008). Zpětnou vazbu považuje za velmi silný nástroj, jenž poskytuje studentům informace, které

potřebují. Dělí ji na dva **činitele**. Kognitivním faktorem rozumí, že studenti vědí, kde si v učení stojí a co mají dělat dále. Pokud chápou, co mají dělat a proč, získají pocit vlastní kontroly nad učením, což představuje motivační faktor. *„Dobrá zpětná vazba obsahuje informace, které student může použít, což znamená, že je student slyší a rozumí jim. Studenti nemohou slyšet něco, co je mimo jejich chápání. Nemohou ani slyšet, pokud neposlouchají nebo cítí, že je to zbytečné.“* (Bookhart, 2008, s. 2, vlastní překlad)

Reitmayerová a Broumová (2012) pracují s termínem **cílená zpětná vazba**, jež definují jako: *„něco, co neprobíhá zcela přirozeně, mimoděk. ... je zaměřená na nějakou charakteristiku (odtud slovo „cílená“). Je pro ni typické, že je vyvolána záměrně, většinou někým zvenčí, kdo ji iniciuje. Zpětnovazební informace se pak týkají konkrétních situací nebo osob, jsou otevřené a jasně srozumitelné.“* (Reitmayerová, Broumová, 2012, s. 10 - 11) Cílenou zpětnou vazbu vnímají jako proces, během kterého dochází k působení na chování ostatních lidí. Díky tomu si jedinec přijaté informace uvědomí, zpracuje a může je nadále využívat v typově podobných situacích.

Zpětná vazba je ve své podstatě neutrálním vyjádřením. Pokud chci dát vůči druhému najevo pozitivní emoce, mluvím o **ocenění**. *„Pro děti jsou ocenění významnými stavebními kameny při budování jejich sebeúcty. ... [měly by] být výroky šitým na míru dotyčnému člověku a situaci.“* (Kopřiva a kol., 2015, s. 175) Nejčastěji se ocenění sděluje popisem nebo informací. Výrazem ocenění je i projev, který můžeme považovat za samozřejmý, jedná se o poděkování.

Oceněním uzavírám podkapitolu zabývající se způsoby, které ovlivňují průběh komunikace pozitivně. V následující podkapitole se zaměřím na překážky, jež komunikaci ztěžují.

3.3 Bariéry v komunikaci

Gordon (2015) uvádí dvanáct typů **výroků**, které komunikaci nějakým způsobem narušují. Tyto výroky dělí podle způsobu vyjádření. Do první skupiny vyjadřující odmítavý postoj učitele řadí: rozkazování, varování či vyhrožování, moralizování s použitím výroku měl/a bys, poučování a předkládání logických argumentů nebo faktů. Druhá kategorie vyjadřuje soud, hodnocení nebo ponižování

žáka. K nim patří: kritika, odsuzování, výčitky, nálepky, výsměch, analýza a interpretace. Třetí skupinou jsou sdělení, jejichž cílem je přimět žáka, aby se cítil lépe. Jedná se o chválu, pozitivní hodnocení, souhlas, ale i utišování a litování. Čtvrtou skupinu označuje autor za nejčastěji užívanou překážku v komunikaci. Jde o otázky, zjišťování, výslech za účelem získání více informací, aby mohli učitelé žákovi předložit vlastní návrh, namísto toho, aby řešení přenechali na žákovi. Do poslední kategorie patří sdělení, jejichž prostřednictvím chce učitel odvést pozornost. Autor do ní přiřazuje stáhnutí se do sebe, humor a sarkasmus. Kopřiva (2015) k neefektivní komunikaci ještě přidává citové vydírání, prococtví, srovnávání, zdůrazňování vlastních zásluh spolu s výčitkami a ironií. Müllerová (2002) rozděluje překážky v komunikaci na dvě hlavní skupiny. Horizontální bariéry vyplývají z rozdílných názorů, vlastností, zkušeností a vlastností. Zdrojem vertikální bariéry je nerovné postavení a závislost.

Důvodem, proč výše uvedená sdělení brání efektivní komunikaci, je, že v sobě nesou více než jeden význam, který si žák interpretuje ve svůj neprospěch. *„Když učitel řekne něco směrem ke studentovi, říká zároveň něco o tomto studentovi. Každé sdělení je pomyslnou cihlou, jež učitel přidává do vztahu, který si se studentem buduje. Každé sdělené odhaluje, co si o studentovi myslíte, a vymezuje, co si nakonec bude student myslet sám o sobě. Vaše dnešní sdělení se zítra stane sebepojetím žáka. Proto může řeč buď budovat, nebo ničit studentovu sebedůvěru i vztah, který se studentem máte.“* (Gordon, 2015, s. 62)

Autor zároveň upozorňuje na fakt, že jsou sdělení neúčinná v době, kdy učitel nebo žák v sobě řeší nějaký **problém**. Pokud se obě strany nachází v bezproblémové oblasti a jsou zaměřené na proces učení, mají výroky svá opodstatnění. Také se vymezuje vůči pochvale, protože může být manipulativní, může v žákovi vyvolat pocity, že mu učitel dostatečně nerozumí, nebo že ho nedostatečně neohodnotil. V případě zjišťujících otázek se žák může cítit ohrožený, neposkytují žákovi dostatečnou volnost a on je potom příliš svázaný. K pochvale se také negativně vyjadřuje Kopřiva se spoluautory (2015). Chápu ji jako kontrolu a manipulaci, jež vyjadřuje nerovný vztah mezi účastníky. Dle jejich slov zobecňuje, používá laciné fráze, má tendenci k přehánění. Z dlouhodobého hlediska vytváří závislost na autoritě,

na vnějším hodnocení. „*Pochvala se stává cílem, samotná činnost je druhořadá.*“ (Kopřiva a kol., 2015, s. 171)

Švec (2007) nabízí na problematiku ještě jiný pohled. Upozorňuje na **věcné** a **vztahové signály** v komunikaci. Věcnými či obsahovými signály myslí jakékoli informace, jejichž prostřednictvím druhým sdělujeme to, co chceme říct. Jedná se o přesnou a nezkreslenou komunikaci. Vztahovými signály dáváme najevo, jakým způsobem se k ostatním vztahujeme. Zpravidla se tak děje neverbálně a pomocí paralingvistických charakteristik. Vztahování může mít symetrickou nebo asymetrickou podobu, která se projevuje nadřazenou nebo podřazenou pozicí. „...*chceme-li si rozumět, musíme se informovat navzájem, co se v nás děje, jak se cítíme, jak na nás druzí působí. Pokud to dělat nebudeme, budou k nám docházet nepřesná poselství, zbude velký prostor pro nemalá zkreslení a dohady. Komunikace pak nebude o porozumění, ale o nedorozumění.*“ (Švec, 2007, s. 11) A právě **nedorozumění** vnímám jako další bariéru, která se může velmi snadno stát zdrojem konfliktu, jenž je tématem následující podkapitoly.

3.4 Konflikt

Reitmeyerová s Broumovou (2012) nahlíží na konfliktní situace jako na předpoklad umožňující rozvoj skupiny i jednotlivce. Rozlišují dvě základní **formy**. Problém představuje odosobněný konflikt, při kterém jsou zúčastnění ochotni naslouchat názorům druhých, protože jejich společným cílem je dosáhnout řešení. Naproti tomu spor chápou jako osobní konflikt, při němž účastníci zaujímají různá stanoviska a jejich cílem je přesvědčit druhé o správnosti vlastního postoje. Naslouchání zde nemá místo.

Pro Švece (2007) znamená konflikt reakci na vztahové útoky. Jak jsem zmínila v předcházející podkapitole, autor rozlišuje věcnou a vztahovou komunikaci. Pokud je jeden z účastníků komunikace, který se soustředí na věcné signály, náhle atakován v podobě ponižování, nerespektování názoru apod., přestane jim věnovat pozornost a přejde na vztahovou rovinu. Na vzniklou situaci může reagovat ignorací, jasným oddělením věcné a vztahové komunikace nebo právě konfliktem, obranou či útokem. Vztah se stává asymetrickým, jehož jediným záměrem je dokazování nadřazené

a podřazené pozice. Původní cíl obsahového sdělení se vytrácí. Řešení vidí ve zpětné vazbě, která má předcházet nedorozumění. Podrobněji o ní píší v podkapitole 3.2 Efektivní způsoby komunikace.

Nevyhnutelnost konfliktu předkládá Gordon (2015). „*V mezilidských vztazích znamená konflikt střet a boj mezi dvěma (či více) lidmi, když (1) jednání jednoho zasahuje do potřeb druhého; (2) jejich hodnoty jsou odlišné.*“ (Gordon, 2015, s. 188) Podle něj jsou **zdrojem konfliktů potřeby** učitele a žáků, jež jsou ve střetu. Dále tvrdí, že četnost sporů je závislá na počtu konfliktů, které nejsou vyřešené a na způsobu, jakým se řeší. Říká, že řada učitelů nahlíží na spor jako na výhru nebo prohru. Vnímají ho jako nějaký zápas a boj o moc. Pedagogové tak vystupují v roli autoritativních krotitelů nebo permissivních jedinců. Oba dva přístupy však mají své negativní důsledky. V případě autoritativního přístupu může být například vítěz nucený poraženému přikázat, co má dělat; může se cítit provinile; poražený je demotivován, aby splnil úkol; vůči vítězi cítí nepřátelství; celkově dochází k narušení rozvoje spolupráce, tvořivosti, sebekázně a podřizování se ze strachu. Permissivní způsob zase může například vést k ignoraci, sobeckosti, nedostatečné disciplíně a respektu.

Autor proto navrhuje při řešení konfliktu **metodu**, při níž žádná strana neprohrává ani nevyhrává. Jejich snahou je společně hledat přijatelné řešení. „*Obě strany se od začátku do konce propracovávají konfliktem společně, přičemž mezi nimi dochází postupně k různým interakcím. Nejprve dají obě strany, učitel i žák, hlavy dohromady a společně hledají všechna možná řešení, aby poté rozhodly, které z nich je nejvhodnější, přičemž kritériem výběru je to, zda řešení naplňuje potřeby učitele i žáka.*“ (Gordon, 2015, s. 225) Autor s odvoláním na Johna Deweyho rozčleňuje proces hledání řešení na několik **fází**. První představuje vymezení skutečného problému, což je klíčové pro další etapy. Následuje vymýšlení možných řešení, posouzení návrhů, rozhodnutí; určení, jak se vybrané rozhodnutí provede. Posledním krokem je zhodnocení úspěšnosti řešení.

Velkou předností výše zmíněného postupu představuje spolupráce, aktivní naslouchání a tvořivost při hledání řešení. Tím, že mají žáci svůj podíl na rozhodování, roste motivace toto rozhodnutí plnit. Také odpadá autoritářské využívání síly a moci.

Vyjadřování vlastních potřeb pomocí já-sdělení napomáhá porozumění. A v neposlední řadě metoda podporuje vztahy, které se vyznačují respektem a zájmem.

V kapitole Verbální komunikace jsem přiblížila problematiku dialogu, který má ve vztahu učitele a žáka svá specifika. Existují efektivní komunikační nástroje umožňující plynulou funkci komunikace v rámci třídy i mimo ni. Avšak ve vztahu učitele a žáka, ale i mezi žáky samotnými se objevují negativní výroky, jež komunikaci narušují a mohou vést ke konfliktu. Jaké prostředky nabízí k podpoře komunikačních dovedností a jaké cíle v rámci komunikace definuje státní kurikulum, o tom pojednává třetí kapitola.

4 Komunikační kompetence v Rámcově vzdělávacím plánu

Doposud jsem se detailně zabývala pedagogickou a verbální komunikací. V této kapitole se zaměřím, jak charakterizuje komunikaci Rámcově vzdělávací plán, a do jakých oblastí se promítá s ohledem na rozvoj žáka.

Rámcově vzdělávací plán (RVP) spolu s Národním programem vzdělávání zajišťují státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů. *„Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání.“* (RVP, 2016, s. 5) RVP vychází z celoživotního učení, podporuje uplatnění získaných vědomostí a dovedností spolu s klíčovými kompetencemi v praktickém životě.

RVP charakterizuje **klíčové kompetence** jako: *„souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“* (RVP, 2016, s. 10) Klíčové kompetence představují prostředek, jež připravuje žáka na další vzdělávání, a tím mu pomáhá najít uplatnění ve společnosti. Jak je patrné, jedná se o dlouhodobou záležitost, která se dotváří v průběhu života. V rámci základního vzdělání jsou definované kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

S ohledem na cíle diplomové práce představím blíže pouze **komunikativní kompetenci**. Podporováním této kompetence se žák vyjadřuje výstižně a souvisle. Své názory formuluje logicky. V diskusi naslouchá druhým, adekvátně na ně reaguje, dokáže obhájit svoje stanovisko. Také napomáhá při utváření vztahů, vzájemnému sdílení a spolupráci. Je však třeba podotknout, že na osvojování jednotlivých klíčových kompetencí nelze nahlížet izolovaně, nýbrž jako na provázaný proces.

Kromě kompetencí je součástí RVP vzdělávací obsah, jež se rozděluje do devíti vzdělávacích oblastí. Každá oblast je tvořena vzdělávacím oborem. Jedním z těchto oborů je i **Jazyk a jazyková komunikace**. Dobrá úroveň osvojení jazyka patří mezi základní kultivovanost každého jedince. Cílem jazykové výuky je především rozvoj již

výše zmíněné komunikační kompetence. Díky získaným dovednostem a znalostem se žák správně vyjadřuje, vnímá rozličná sdělení a rozumí jim. *„Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama. ... Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídít je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění.“* (RVP, 2016, s. 16) Zdokonalování jazykových dovedností tudíž silně ovlivňuje i ostatní vzdělávací oblasti.

Podle RVP je žák prostřednictvím oboru Jazyk a jazyková komunikace veden ke sdělování postojů, vyjadřování potřeb a prožitků, k pochopení jazyka jako prostředku k získávání informací a jejich předávání. Nadále představuje nástroj k získání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti, k zvládnutí pravidel mezilidské komunikace a v neposlední řadě k celoživotnímu vzdělání.

Do RVP spadá i kapitola Doplnující vzdělávací obory, které sice nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, nýbrž představují možnost, jak učivo doplnit a obohatit. Jedním z těchto oborů je **Dramatická výchova**. Mezi základy dramatického jednání se řadí sociálně komunikační dovednosti zdůrazňující spolupráci, komunikaci v běžných životních situacích, dále prezentaci, reflexi a hodnocení.

Etická výchova představuje další doplňující vzdělávací obor. Náplní oboru jsou témata, která se například zabývají mezilidskými vztahy a komunikací, pozitivním hodnocením sebe i druhých, komunikací citů, interpersonální a sociální empatií, prosociálním chováním v osobních vztazích, sebeovládáním či řešením konfliktů. U žáka se tak podporují: *„sociální dovednosti, které jsou zaměřeny na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, ... samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí ...“* (RVP, 2016, s. 115)

Průřezová témata jsou na rozdíl od doplňujících vzdělávacích oborů povinnou součástí RVP. Jedná se o okruhy, které reagují na aktuální problémy současného světa.

Průřezová témata mají formativní vliv na rozvoj osobnosti žáka zejména v oblasti hodnot a postojů, ale také schopností, dovedností i vědomostí. Jedním z pilířů průřezových témat je **Osobnostní a sociální výchova**, jež má praktické využití v běžném životě, protože se zajímá přímo o osobnost žáka, jeho potřeby a zvláštnosti. Jejím hlavním **cílem** je, aby si žák osvojil praktické životní dovednosti. „*Specifikem Osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.*“ (RVP, 2016, s. 126) Toto průřezové téma u žáka tedy například rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace; sociální dovednosti pro řešení složitých situací, jako je konflikt; uvědomění si rozličnosti hodnot a názorů druhých a jejich přístupů k řešení problému. Výše zmíněné průřezové téma se dělí na tři okruhy: osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Všechny okruhy spojuje to, že se realizují prakticky v podobě cvičení, her, modelových situací či diskuzí.

Součástí školního vzdělávacího programu, jenž vychází z RVP, je i **Minimální preventivní program (MPP)** představující souhrnný dlouhodobý program školy. Jedná se o dokument, který je zaměřený: „*na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. Jeho součástí jsou též specifické intervence pomáhající žákům osvojit si takové znalosti, dovednosti a způsobilosti (nebo též kompetence), které efektivně snižují riziko výskytu případně rozvoje konkrétních forem rizikového chování.*“ (Miovský a kol., 2012, s. 14) Program má splňovat jisté **charakteristiky**, mezi něž například patří to, že: rozvíjí dovednosti potřebné pro život, nabízí možnosti při zvládnutí komplikací, je přiměřený věku, interaktivní a prezentovaný kvalifikovaně.

MPP se skládá ze tří pilířů. Jedním z nich jsou programy podporující dovednosti pro život, které jsou definované: „*jako schopnosti usnadňující adaptivní chování jedince a pomáhající ve zvládnutí každodenních problémů.*“ (Miovský a kol., 2012, s. 43) Autoři se odvolávají na K. Nešpora, který mezi výše zmiňované dovednosti řadí sociální dovednosti a dovednosti sebeovlivnění. Abych jmenovala alespoň nějaké příklady uvedených sociálních dovedností, tak to jsou: schopnost komunikace, vyjednávání,

nacházení kompromisu apod. Jedná se o dovednosti, jež rozvíjí Osobnostní a sociální výchova.

4.1 Osobnostní a sociální výchova

O důležitosti postavení Osobností a sociální výchovy (OSV) v Rámcově vzdělávacím programu hovoří i Valenta (2006). Protože některé její prvky využívám v praktické části, dovoluji si v této podkapitole ji blíže představit.

Autor definuje Osobnostní a sociální výchovu jako: „*disciplínu zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích.*“ (Valenta, 2006, s. 13) K definici hned řadí i **cíle**, protože určují profil učiva, metody a formy. Zároveň podotýká, že jsou cíle na typu učiva do jisté míry závislé. RVP charakterizuje cíle v rámci dvou oblastí. „*V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma: vede k porozumění sobě samému a druhým, napomáhá k zvládnutí vlastního chování, přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni, rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti, utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci, umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů), formuje studijní dovednosti, podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny. V oblasti postojů a hodnot průřezové téma pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým, vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci, vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů, přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování, napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování.* (RVP, 2016, s. 127) Z výše uvedeného výčtu je zřejmé, že se jedná o obecnou charakteristiku.

OSV je však **specifická** a zároveň odlišná v tom, že náplň učiva představuje samotný žák či žákyně a běžné činnosti odehrávající se ve třídě. Odlišnosti spatřují Šedá s Valentou (2011) v chování žáka; v učební látce, jež je spjatá s konkrétní osobností žáka a/nebo konkrétní situací ve třídě; v individualizovaném pojetí v dosažených výstupech a v dovednosti, jejímž prostřednictvím žák pozná, jaké chování je v dané situaci odpovídající. Dle jejich slov se tyto odlišnosti odrážejí v doporučených

očekávaných výstupech, pro které je příznačné to, že popisují ideální stav dovednosti, nerozlišují věkové kategorie, abstrahují od rozmanitosti situací a neobsahují formulace typu „žák zná“.

Aby byla OSV realizovatelná, je nutné dodržet **metodické postupy**, které jsou pro ni typické. Valenta (2006) uvádí, že OSV má být praktická, tzn., že stanovená dovednost se učí prakticky a je následně reflektovaná. OSV má být také zosobněná, tedy maximálně orientovaná na určitého žáka či situaci. A v neposlední řadě by OSV měla být provázející. To znamená, že učitel učí žáky, aby refleктоvali sebe samé, a vede je k úvahám, jež ústí k případným změnám v jejich chování.

Již jsem zmiňovala, že OSV se dělí na tři **tematické okruhy** – osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Žádný z těchto okruhů není preferovaný, v RVP zaujímají rovnocenné postavení. Úkolem učitele je vybrat takové téma, které rezonuje s aktuální potřebou třídy a v průběhu školní docházky seznámit žáky se všemi náměty, protože tato: *„témata ... směřují k témuž praktickému důsledku, a to k tomu, aby se žák choval tak, aby nepoškozoval nejen sebe, ale ani druhé lidi, společnost či svět, ve kterém žije. V optimálním případě by pak svým chováním měl o vše zmíněné pečovat a podle svých schopností sám sebe i okolní svět zdokonalovat.“* (Šedá, Valenta, 2011, s. 4)

RVP zahrnuje do osobnostního rozvoje následující tematické okruhy: rozvoj schopností poznávání, sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygienu a kreativitu. K sociálnímu rozvoji řadí: poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikaci, kooperaci a kompetici. Součástí morálního rozvoje je řešení problémů a rozhodovací činnosti; hodnoty, postoje a praktická etika.

Na tomto místě bych s ohledem na praktickou část diplomové práce vyzdvihla **komunikaci v rámci sociálního rozvoje**. Komunikace jde sice napříč všemi tematickými okruhy, nicméně samostatně má svá specifika. RVP do oblasti komunikace zahrnuje řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků. V tomto tématu se žák orientuje v odlišných podobách sociálního sdělování, v jeho funkcích a obsazích. Další součástí jsou cvičení pozorování a empatického a **aktivního naslouchání**; dovednosti pro **sdělování verbální** i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování). Zde se u žáka rozvíjí dovednosti sociální percepce. Aktivní naslouchání doprovází **zpětná vazba**, v níž žák shrnuje a parafrázuje myšlenky svého spolužáka. Empatické naslouchání

poukazuje na přijetí prožitků komunikačního partnera. Specifické komunikační dovednosti (monologické formy - vstup do tématu „rétorika“); **dialog** (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů) představují další rozměr sociálního rozvoje. V tomto ohledu se žák učí správnost projevu, učí se dodržovat pravidla efektivního dialogu s vrstevníky i s dospělými. V oblasti komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.) si žáci prakticky zkusí rozmanité komunikační situace a hledají pro ně nejvhodnější řešení. Téma **efektivní strategie**: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace jsou způsoby, jakými může žák dosáhnout svých cílů. Posledním předmětem sociálního rozvoje je pravda, lež a předstírání v komunikaci.

Práce s tématy OSV se řídí svými **postupy**. Valenta (2006) hovoří o **tzv. I – A – R**. Učitel si nejprve stanoví cíl, pro jehož splnění si zvolí příslušnou aktivitu či techniku, kterou třídě vysvětlí, tzn., že žáky instruuje, co mají dělat. Následuje vlastní akce, která představuje žádanou učební situaci. Posledním krokem je reflexe, jež hraje velmi důležitou roli.

Podle autora je obecným **cílem reflexe** zhodnocení zkušenosti, která vznikla v průběhu akce. Odkazuje se na psychologii zkušenostního učení, která: *„zjistila, že pokud zkušenost z činnosti nepodrobíme reflexi, učení sice nastat může, ale nemusí. A pokud nastane, nemusí být vždy tak efektivní, jako když reflexe zkušenosti proběhne. Reflexe naopak pomáhá systematizovat zkušenost a zážitek, včlenit je do struktury stávající zkušenosti a obohatit jím naše prožívání a jednání do budoucna.“* (Valenta, 2006, s. 50) Konkrétní cíle reflexe závisí na cílech aktivity. Typickou formou reflexe je **diskuze**, při níž učitel nabádá žáky ke sdílení úvah. Obsah reflexe se z obecného hlediska zaměřuje na zkonkrétnění a zobecnění zážitku. Zkonkrétnění zážitku znamená, že účastníci zrekapitulují to, co se odehrálo; vyjádří se ke své zkušenosti; poskytnou si **zpětnou vazbu**; zhodnotí situaci; nově nabytou zkušenost transferují do minulosti nebo budoucnosti a případně naplánují změnu jednání nebo taktiky apod. U zobecnění zážitku hovoří autor o učení týkající se jevů a postupů, jež nastaly v průběhu aktivity. Specificky je obsah reflexe zaměřený na postoje a zkušenosti, které jsou dané formulací cíle aktivit a jevy, jež se během aktivity objeví, aniž by se dopředu plánovaly jako cíle.

Kromě postupů má OSV i své metody, které vycházejí ze stanoveného cíle. Jejich smyslem je motivovat žáky k činnosti, a naplňovat tak výchovně-vzdělávací cíle. Mezi **metody** se například řadí: diskuze, hry, cvičení, modelové situace, komunikačně úkolové situace aj. Valenta (2006) rozlišuje mezi metodou a aktivitou. Metodu charakterizuje jako schéma pro různé obsahy. **Aktivita** je pro něj způsob práce, jejíž obsah je předem přesně definovaný. Co se týká **forem** OSV, tak ty mohou mít podobu práce s jednotlivcem, malou skupinou nebo celou třídou. Protože se obvykle jedná o časově náročnější aktivity, je vhodné, aby si učitel zajistil dostatek času a mohl tak dodržet strukturu I – A – R. Také by měl myslet na zabezpečení vhodného prostoru nebo místa.

OSV jako součást Rámcově vzdělávacího plánu poskytuje široký rámec vzdělávání, které pomáhá u žáka rozvíjet nejen komunikaci jednak na úrovni vzdělanostní, tak v rovině dovedností a schopností, jež se promítají do utváření osobnosti žáka. Komplexně podporovaná osobnost je dle mého názoru největším přínosem pro společnost. Úloha učitele či učitelky v tomto procesu je klíčová, proto se budu v následující kapitole zabývat jejich osobností a kompetencemi.

5 Osobnost učitele a jeho kompetence

Jak jsem již uvedla, učitel či učitelka představují pro své žáky průvodce či zprostředkovatele, kteří je provázejí výchovně-vzdělávacím procesem, a pomáhají jim tak dosáhnout cílů, jež jsou formulované v RVP.

5.1 Osobnost učitele a vyučovací styl

Hadj-Moussová (2012) říká: *že profese učitele patří mezi nejnáročnější povolání samo o sobě, navíc je však vykonáváno v neustále se proměňujících podmínkách sociálních i společenských.*“ (Hadj-Moussová, 2012, s. 57) To na učitele klade vysoké osobnostní nároky a z toho plynoucí kompetence. Mezi **osobnostní charakteristiky** autorka řadí sílu osobnosti spočívající ve vyrovnanosti jedince, v jeho odolnosti vůči frustraci, která může být způsobená neúspěchem nebo nedostatečnou zpětnou vazbou. Učitel schopný sebereflexe, dává prostor korekcím vlastních chyb, z nichž si bere ponaučení pro další rozvoj. Dokazuje tak, že za své činy přebírá odpovědnost. Pedagog projevuje prosociální zaměření a altruismus tím, že je ochotný pomáhat druhým. Učitel by nepochybně měl mít vyspělé etické a morální kvality. Potřebné rysy osobnosti jdou ruku v ruce s odpovídajícími **kompetencemi**. Autorka k nim přiřazuje komunikační dovednosti, empatii, vřelost, otevřenost, pozitivní ladění a respekt k ostatním.

Zahraniční literatura nahlíží na kompetence holisticky. Popisuje je jako: *„dynamickou kombinaci znalostí, porozumění a dovedností.“* (Caena, 2011, s. 7) Vašutová (2007) doplňuje **osobnostní kompetence** ještě o některé aspekty. Zahrnuje do nich nejen psychickou odolnost, ale i fyzickou zdatnost. Dále uvádí osobní postoje a hodnotovou orientaci; osobní dovednosti jako například řešení problémů, kooperaci či kritické myšlení. U osobních vlastností jmenuje zodpovědnost, důslednost, přesnost. Jako příklady sociálních a emočních schopností vyjmenovává empatii, toleranci, entuziasmus, sociální citění a optimismus.

Nelešovská (2005) vychází z M. Valacha a o osobnosti říká: *„Vyzrálá učitelská osobnost má široký kulturně politický rozhled a vysokou erudovanost ve svém oboru. Neobejde se bez komunikativních dovedností a hlubokého a vřelého vztahu k dětem. Učitel musí být specialistou na práci s lidmi v procesu vzájemného působení*

a formování jednoho člověka druhým člověkem. ... Učitel současnosti musí naplňovat rychle se měnící požadavky společnosti a orientovat se v nových poznatcích vědy, kultury a techniky.“ (Nelešovská, 2005, s. 11)

Jiná definice o učiteli říká, že jeho: „*osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací.*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15) Autorky tvrdí, že **osobnost učitele** se nejlépe pozná při jeho sledování v reálném školním prostředí. Zaměřují se na hodnocení psychické odolnosti, adaptability a adjustability, schopnosti osvojovat si nové poznatky, sociální empatii a komunikativnosti. Zdůrazňují, že požadavky na dnešního učitele jsou, aby byl především **sám sebou**, aby byl člověkem, který je zodpovědný za svůj rozvoj. Zároveň má být **odborník**, jenž vnímá a formuje osobnost žáka a pomáhá rozvíjet jeho schopnosti. Autorky s odkazem na C. Rogerse a Z. Heluse také vyzdvihují empatii jako předpoklad pro vzájemnou komunikaci ve škole. Podle nich emoční inteligence ovlivňuje rozhodování i jednání učitele. Kromě toho psychika učitele, jeho temperament a odolnost ovlivňují atmosféru ve třídě. Fungující osobnost učitele by měla být schopna **reflexe** nejen prostředí, v němž působí, ale i sebe sama.

Osobnost učitele se také promítá do **vyučovacího stylu**. Hadj-Mousová (2012) rozlišuje tři styly výuky. U autoritářského stylu učitel žáky často kontroluje, nedává jim prostor pro vlastní iniciativu, vyžaduje podřízení a kázeň. Opakem je liberální styl, u něhož mají žáci zase příliš volnosti. Pedagog jim nenastavuje potřebné normy, často není respektovaný. Demokratický styl využívá učitel, který své žáky respektuje, rozumí jim, ale zároveň si udržuje vedoucí roli. Podlahová (2004) doplňuje výčet ještě o další styly podle využití míry autority učitele. V patriarchálním stylu učitel své svěřence chrání, ale zároveň jim dává najevo, že moudrost zkušenějšího má větší váhu než nezkušenost mládí. Byrokratický styl praktikuje učitel, jenž lpí na striktním dodržování pravidel, a tím upozaduje žákovu samostatnost. U antiautoritativního stylu vnímá učitel jakékoli výchovné zásahy jako projev násilí. Myslí si, že když žákovi poskytne dostatečnou volnost, rozvíjí tím jeho osobitost. Dytrtová a Krhutová (2009) s odvoláním na typologii G. D. Fenstermachera uvádí tři **kategorie** vyučovacích stylů, přičemž všechny chápou pozitivně. Učitel s manažerským stylem povzbuzuje své žáky k učení, dává jim zpětnou vazbu, jeho práce je systematická. Učitel, který se zaměřuje

na potřeby žáka a individualizaci výuky, se vyznačuje facilitačním stylem. U pragmatického stylu se vyučující zaměřuje na to, aby žák dosáhl cíle a osvojil si potřebné znalosti, které dokáže aplikovat.

V souvislosti se stylem výuky hovoří Gavora (2005) o **interakčním stylu**, který chápe jako trvalou charakteristiku osobnosti učitele. Díky ní mohou žáci do určité míry předvídat reakci vyučujícího. Kromě stylů se odkazuje na další autory a hovoří o modelu, který se skládá z osmi charakteristik čili dimenzí. Pedagog se může profilovat v roli organizátora vyučování, učitele pomáhajícího, chápajícího, vedoucího k zodpovědnosti, nejistého, nespokojeného, kárajícího a přísného. Každý vyučující naplňuje jednotlivé dimenze odlišnou měrou, proto je jeho interakční styl jiný.

5.2 Kompetence učitele

Na začátku kapitoly jsem psala o tom, že pedagog musí reagovat na dlouhodobě probíhající změny ve společnosti, jež se odráží ve škole. Tím se proměňují požadavky na jeho profesní dovednosti. Gillernová se Šírovou (2012) je představují z pohledu tří různých **přístupů**. Jeden z nich se snaží najít obecné vlastnosti nebo souhrn vlastností a charakteristik ovlivňující efektivitu práce pedagoga. Jiný vytváří seznam charakteristik ideálního učitele. Avšak nalezení ideálu je v neustále se měnících společenských podmínkách, jež mají dopad na vzdělávací cíle, dosti problematické. Další pohled vymezuje rozdíly mezi učitelem-expertem úspěšně plnícího profesní úkoly a učitelem, který naplňuje úkoly méně efektivně. Všechny přístupy však sledují rysy osobnosti a vlastnosti, jež: *„se vztahují zejména ke schopnostem, temperamentně-charakterovým vlastnostem a k motivačním aspektům spojeným s výkonem ... profese [učitele]. ... Povolání učitele předpokládá zvládnout množství profesních dovedností, které společně tvoří jeho profesní kompetenci.“* (Gillernová a kol., 2012, s. 52)

Jednoznačně definovat **pedagogické dovednosti** představuje podle slov Nelešovské (2005) nelehký úkol. Odkazuje se na řadu autorů, kteří s tímto termínem operují. Jedním z nich je Pešinová, která dovednosti z psychologického hlediska charakterizuje jako: *„způsoby úspěšného plnění činnosti, které odpovídají cíli a podmínkám této činnosti. Opírají se o vědomosti a životní praxi, jsou obvykle výsledkem záměrného učení a procvičování.“* (Nelešovská, 2005, s. 14) Pedagogika

podle autorky nenabízí jasnou definici. Pedagogická dovednost bývá nahrazena pojmy pedagogická schopnost či kompetence, kterou rozumí činnosti učitele nebo aktualizaci schopností vychovávat a vzdělávat. Dále uvádí: „*K tomu, aby se pedagogické dovednosti vytvářely a rozvíjely, jsou důležité vrozené dispozice, na jejichž základě se rozvíjí pedagogické nadání, ale neméně důležité jsou i intelektuální schopnosti, volní úsilí, citové prožívání apod. Vlohy jsou základem, z kterého se učením rozvíjejí schopnosti. Ty se pak aktualizují v pedagogické dovednosti, v konkrétní pedagogické situaci.*“ (Nelešovská, 2005, s. 16) Jinými slovy záleží zejména na osobnostních a intelektuálních předpokladech, které se prostřednictvím nabývajících zkušeností realizují a formují. Pedagogická dovednost je také formulovaná: „*jako účelná a cílená činnost učitele, zaměřená na řešení pedagogických situací. Pedagogické dovednosti jsou základem profesní identity učitele. Jejich vytváření je dlouhodobým procesem ...*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 45)

Vašutová (2007) v souvislosti s kvalitou učitelů hovoří o **profesních kompetencích**, jež představují prostředek k definování profese pedagogů a k nastavení kritérií jejich kvalit. Profesní kompetence definuje jako: „*odborné předpoklady či způsobilosti požadované pro úspěšný výkon profese. Formulují se postupně, nejdříve v přípravě na profesi se utváří jejich nezbytné jádro a dále se rozvíjejí v průběhu profesní dráhy získáváním zkušeností a dalším vzděláváním.*“ (Vašutová, 2007, s. 29) Jejich úroveň je tedy odlišná u absolventa či začínajícího učitele a u zkušeného pedagoga. Autorka vymezuje profesní kompetence do sedmi oblastí: předmětové; didaktické nebo psychodidaktické; pedagogické; diagnostické a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující. Jednotlivé kompetence nestojí izolovaně, ale jsou provázané a doplňují se. Já zde přiblížím pouze některé body, jež spadají do **kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**. V rámci této oblasti učitel ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě, dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace, dokáže analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy. Výše zmíněné profesní kompetence vnímá autorka jako nadčasové. Charakterizuje je tak, aby z nich bylo patrné, které dovednosti, postoje, znalosti i zkušenosti by měl učitel standardně ovládat.

Úroveň osvojení profesních dovedností vypovídá o profesionalitě pedagoga. Jak jsem se již zmínila, mezi tyto dovednosti patří bezesporu **sociální dovednosti**. Gillernová a Šírová (2012) vnímají jejich rozvoj jako předpoklad efektivního a tvůrčího naplňování ostatních dovedností. Mapují několik skupin sociálních dovedností zohledňující zejména vztahovou rovinu interakcí ve škole. S ohledem na komunikaci uvádím jen některé z nich a to: naslouchání; odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních; porozumění neverbálním projevům jedince; umění pochválit; vyjadřování se ke konkrétním situacím a zvládání konfliktních situací.

Naslouchání, o němž jsem hovořila v podkapitole 3.2, odlišují od poslouchání. Když jedinec skutečně naslouchá, snadněji rozumí sdělovanému obsahu nesoucí svůj význam. Autorky také vybízí k tomu, abychom nezaměňovali prožitky, jež jsou důsledkem emocionálních stavů za názory, které stojí na racionálním pojetí. V opačném případě totiž může dojít ke vzniku konfliktu. S informacemi o emocích souvisí i porozumění neverbálním projevům, které představují podstatný komunikační prostředek. U umění chválit zdůrazňují, že **pozitivní zpevnění** potřebuje každé dítě. Učitel by se neměl zaměřit pouze na výsledek, ale i na cestu vedoucí k výsledku. Dalším efektivním prostředkem je **konkrétní sdělení** k dané situaci. Pedagog tak dává žákovi jasně najevo, co je potřeba změnit. Jako poslední uvádí autorky **zvládání konfliktů**, které mohou být využité pro rozvoj vztahů, nebo naopak přispějí k jejich deformaci.

O sociálních dovednostech učitele říkají, že: *„mají vztah k efektivitě jeho výchovně-vzdělávací činnosti a k práci s dětmi vůbec, pomáhají k životní i profesní spokojenosti učitele. ... jsou důležitou proměnnou vyučovacího stylu učitele.“* (Gillernová a kol., 2012, s. 62) V rámci jejich osvojování se odkazují na V. Švece a mezi hlavní **zdroje** zdokonalování uvádí odbornou literaturu, výcvikové kurzy, výměnu zkušeností s kolegy, vzájemné hospitace, experimentování, videozáznam, sebereflexi a v neposlední řadě povzbuzení. Obzvláště bych chtěla vyzdvihnout sebereflexi, protože: *„slouží k sebekritickému hodnocení vlastního pedagogického působení a ovlivní následný pedagogický záměr (intenci) a jeho přípravu a realizaci.“* (Dytrtová, Krhutová, 2006, s. 47)

Na závěr této kapitoly bych si dovolila citovat autorku knihy Pedagogická komunikace v teorii a praxi: „*Za profesní dovednosti lze považovat takové dovednosti, které zahrnují i ohled na žáka. Za specifické profesní dovednosti pak považujeme ty, které se uplatňují v činnosti učitele vzhledem k jeho aprobaci a vzhledem k věkové skupině žáků, které vyučuje. Pro činnost učitele lze považovat komunikativní dovednosti za specifické dovednosti, jejichž úloha a funkce má specifickou podobu vzhledem k žákům dané věkové kategorie.*“ (Nelešovská, 2005, s. 18)

6 Shrnutí teoretické části

Cílem teoretické části bylo zprostředkovat **teoretické poznatky**, které slouží jako opěrné pilíře pro praktickou část. Předložením několika definic pedagogické komunikace jsem dospěla k tomu, že se autoři v zásadě shodují, že pedagogická komunikace představuje proces či výměnu informací, která se odehrává mezi učitelem a žákem. Mezi klíčovou patří výchovně-vzdělávací funkce, protože pedagogická komunikace formuje osobnost žáka. Stává se prostředkem, který ho nejen vzdělává, ale i vychovává. Další důležitou funkcí je zprostředkování vztahů mezi učitelem a žákem, nebo mezi samotnými žáky, které se řídí jistými pravidly. Kromě nutnosti stanovení pravidel si pedagogická komunikace v sobě nese roviny, které zohledňují obsah, proces a vztahy komunikace. Překvapivým zjištěním pro mě bylo, že prostorové uspořádání třídy je také významným faktorem, který ovlivňuje intenzitu a frekvenci komunikace.

Jedním z ústředních témat diplomové práce představuje **verbální komunikace**. V ní dochází ke kódování a dekódování sdělení mezi komunikátorem a recipientem. Dialog jsem pojala jako vyšší podobu hledání společného smyslu sdělování. Funkčnost dialogu zajistí dodržování zásad. Se zásadami souvisí i kognitivní, afektivní a sociální funkce, jež mají vliv na rozvoj žáka. Výukový dialog má však svá specifika, protože se jedná o řízený dialog. Je to zpravidla pedagog, kdo položí otázku a očekává na ni odpověď, jejíž korektnost či nekorektnost opět stvrdí. Způsob vedení dialogu ovlivňuje jeho efektivitu a naopak negativní výroky mohou představovat překážky, které zabraňují plynulosti. Od nevhodných výroků a nedorozumění je jen krůček ke konfliktu. Na základě odborné literatury předkládám efektivní způsob jeho řešení.

Sledováním postavení komunikace v **Rámcově vzdělávacím programu** jsem chtěla ukázat oblasti, do nichž se promítá téma komunikativních kompetencí, jejichž hlavním cílem je rozvoj žáka. Kromě Jazykové komunikace, Dramatické a Etické výchovy jsem značnou část věnovala rozboru **Osobnostní a sociální výchově (OSV)**, jež je pro komunikaci klíčové průřezové téma. U OSV vyzdvihuji její specifickou podobu žáků a každodenních školních situací, které jsou náplní učiva. Její odlišnost spočívá v tom, že je primárně praktická, zosobněná a provázející. Metody, které

využívá, se neobejdou bez zpětné vazby a reflexe. Zejména na reflexi stojí možnost implementace právě prožité zkušenosti, která jedince posouvá na jeho vývoji vpřed.

Na svém osobním růstu musí pracovat i **učitel**, jenž svými osobními kvalitami a výukovým stylem výrazně formuje osobnost žáka. S rychle se měnící společností se proměňují nároky na učitele. Pedagog současnosti se má prokazovat jednak erudovaností, ale i stabilitou ve vztahu k sobě, má být sám sebou. Soustavným **sebevzděláváním** získává více teoretických poznatků, které může postupně aplikovat na své žáky. Jedním z předpokladů pro hladký průběh vyučování a udržení si dobrých vztahů spatřuji v osvojení si sociálních dovedností, mezi které patří umění komunikovat.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Cíle a metody výzkumu

Jak již bylo zmíněno, cílem diplomové práce je **monitorovat úroveň komunikace** mezi třídní učitelkou, jejími žáky a žáky samotnými a aplikovat metody, které povedou k jejímu **zkvalitnění**. Výzkum jsem si rozdělila na dvě hlavní fáze. **První fáze** probíhala od listopadu 2015 do června 2016. Toto období sloužilo ke sběru dat a zmapování výchozí situace, jež se stala platformou pro další školní rok. V prvním období jsem vycházela z videozáznamu, na němž jsem využila Flandersův systém pozorování komunikace ve třídě. Dále jsem provedla analýzu audionahrávek, preventivního programu a slovního hodnocení. Na základě rozboru jsem si stanovila následující otázky:

Jakým způsobem rozvíjí třídní učitelka kompetence v oblasti komunikace ve třídě? Jaký dopad mají zvolené metody na efektivitu komunikace?

Abych byla schopná nalézt odpovědi na výše položené otázky, zvolila jsem pro **druhou fázi** formu **akčního výzkumu**. Mezi nejčastěji užívané metody patřilo pozorování, reflexe a některé techniky OSV. Druhá fáze trvala od září 2016 do února 2017 a já jsem si ji rozčlenila na dílčí etapy. **První etapa** probíhala v září. V tomto období bylo mým úkolem důsledně dbát na dodržení třídních pravidel a dodržovat postup za nedodržování pravidel. Úkolem žáků bylo stanovit si třídní pravidla a dodržovat je.

Druhá etapa probíhající od října do prosince byla věnovaná nejen třídním pravidlům, ale z pohledu třídní učitelky jsem ji také zaměřila na cílené užití popisného jazyka, zpětnou vazbu, aktivní naslouchání a oceňování. Žáci se v tomto období seznámili s technikami, jejichž prostřednictvím se učili si dávat zpětnou vazbu a oceňovat se.

V **poslední etapě**, která probíhala v lednu a únoru, jsem se zaměřila na konstruktivní řešení konfliktů. Cílem žáků bylo si osvojit techniky, které jim pomohou přistupovat ke sporům asertivně. Kromě nově stanovených cílů přetrvávalo plnění cílů z předešlých etap.

Akční výzkum

Abych mohla ve třídě pozorovat progres, popřípadě stagnaci komunikačních kompetencí, rozhodla jsem se provést akční výzkum. „*Akční výzkum je nástrojem, který je v rukou praktika (např. učitele) užitečný pro zkvalitňování edukační praxe na základě jejího poznání. Akční výzkum je chápán (...) jako systematická reflexe profesních situací, kterou praktikové provádějí s cílem tyto situace zlepšit (inovovat). Akční výzkum má být v rukou učitele nástrojem, s jehož pomocí bude pronikat pod povrch toho, co se odehrává v praxi. (...) Akční výzkum je tedy nesen pedagogickým jednáním učitele, které vychází z reflexe určité (problematické) situace a směřuje k jejímu řešení. Toto jednání je v podstatě řešením problému.*“ (Janík, Minaříková, 2011, s. 28 - 29) Podle Nezvalové (2003) obsahuje akční výzkum akci, reflexi a revizi, jejichž cílem je dosažení změn, které vedou k rozvoji učitele.

Pozorování

Jako jeden z nejčastějších nástrojů výzkumu jsem využila **zúčastněné pozorování**. „*Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení.*“ (Gavora, 2010) Jedním z typických znaků participačního pozorování je dlouhodobost, zpravidla se jedná o týdny či měsíce. Jak uvádí Švaříček (2014), dalším rysem je, že se pozorovatel zároveň stává aktivním účastníkem, čímž se jeho úloha stává značně náročnou.

Reflexe

Reflexe pro mě znamená **evaluaci** situace či aktivity z pohledu účastníků nebo pozorovatelů. Jde o jakési ohlédnutí, zamyšlení se a zhodnocení, co nám daná situace přinesla, čím nás obohatila, jak a jestli vůbec se změnil náš pohled na věc, co jsme při tom prožívali. To jsou příklady otázek, které nás mají vést k **uvědomění** a posouvat nás na cestě vpřed. Valenta popisuje reflexi jako: „*myšlenkové (ale pochopitelně i pocitové) zpracování toho, co proběhlo. ... Cílem reflexe je zvýšení efektivity praktického, zkušenostního ad. učení.*“ (Valenta, 2013, s. 180) Reflexi podrobněji představuji v podkapitole 4.1 Osobnostní a sociální výchova.

Metody OSV

Mezi časté metody výzkumu patřily techniky OSV. Valenta vidí přínos v Osobnostně a sociální výchově v tom, že: „*nabízí základní, bázové či tzv. klíčové kompetence pro život se sebou samým i s druhými lidmi. ... Její témata mají využívat a rozvíjet osobní zkušenost každého žáka praktickou formou. Mají člověka učit jednat i učit být v nejlepší smyslu tohoto slova.*“ (Valenta, 23. 03. 2005) Autor uvádí devatenáct hlavních **metod** komunikace. Ve svém výzkumu jsem využila pouze některé z nich: diskuzi, metodu dramatické výchovy (hraní rolí), reálné situace v životě žáků, sebereflexi a zpětnovazebné techniky.

Program prevence rizikového chování žáků na 1. stupni základní školy

Do výzkumu jsem také začlenila program **prevence rizikového chování** žáků. Program byl veden lektorem z občanského sdružení Odyssea, která se zaměřuje na vedení kurzů z oblasti **Osobnostní a sociální výchovy** pro žáky i učitele. Záměr programu byl upřesněný na základě mých požadavků. Projekt Odyssea si klade za cíl: „*motivovat žáky ke změně jednání a seznámit je s možnostmi, jak se chovat ke svým spolužákům přijatelně. ... Program podporuje nekonfrontační komunikaci a zároveň posiluje soudržnost třídy.*“ (© Projekt Odyssea, z. s., 2017)

Audiozáznam

Jako jednu z nejpřístupnějších metod jsem zvolila **analýzu** audiozáznamů během vyučovacích hodin, kterou poté **reflektuji**. Mým cílem bylo nejprve sledovat situaci ve třídě a doložit, zda dochází v rámci komunikačních dovedností k progresu či ke stagnaci. Rozbory i reflexe sloužily jako odrazový můstek k systematickému plánování změn v oblasti komunikace pro druhou etapu výzkumu. Během druhé etapy výzkumu jsem používala audiozáznamy k ověřování plnění cílů.

Pro snadnější orientaci uvádím význam jednotlivých zkratek použitých v ukázkách. Zkratka Ž značí jednoho žáka, ŽŽ označuje, když mluví více žáků najednou, U je označení učitelky. N znamená, že části záznamu nebylo rozumět. [] hranaté závorky představují situaci, kdy simultánně hovoří více lidí. Oslovení „Soňo“ patří třídní učitelce. S dětmi máme dohodu, že mě oslovují křestním jménem a tykají mi.

Videozáznam

Analýzu videozáznamu vnímám jako jeden z neefektivnějších prostředků **reflexe**. Nabízí velmi objektivní náhled na sebe sama, pokud se pozorovatel skutečně dívá kritickým pohledem. „*Práce s videi směřuje k rozvíjení reflektivní kompetence učitele. Reflektivní kompetence je součástí obecné profesionální kompetence. Je to míra připravenosti učitele diagnostikovat a hodnotit situace profesionálního jednání s cílem získat poznatky k pozitivnímu ovlivňování budoucí profesionální činnosti a k rozvíjení sekundární intuice.*“ (Janík, Minaříková, 2011, s. 32)

Flandersův systém pozorování komunikace ve třídě

Videozáznam jsem využila jako prostředek k provedení Flandersova systému pozorování komunikace ve třídě, uváděný také pod názvem Flandersův systém interakční analýzy (FIAS, z angl. Flanders Analysis Interaction System, Svatoš, 1995). Jeho principem je popis interakce mezi učitelem a žáky, jež vychází z předem stanovených činností. Celkově obsahuje deset kategorií, které se zaměřují hlavně na činnost učitele. Využívá se zejména při frontální výuce, kdy jsou činnosti žáků více strukturované. Systém vychází „z teorie o tzv. *přímém a nepřímém vlivu učitele. Přímý vliv učitele dedukuje žakovu volnost a spontánnost a údajně přináší horší vyučovací výsledky. Naopak, nepřímý vliv učitele vede ke zvýšení žakovy volnosti, iniciativy a údajně přináší lepší vyučovací výsledky.*“ (Gavora, 2005, s. 151)

Metoda spočívá v tom, že pozorovatel přímo ve třídě nebo z nahrávky vyučovací hodiny zaznamená každou třetí vteřinu kód kategorie, která se zrovna vyskytla. Kódy se následně seskupí do dvojic a zapisují se do matice 10x10 (Příloha 2). „*Matice umožňuje určit, jak často se určitá činnost ve vyučování vyskytla, co po čem nejčastěji následovalo. Lze také poznat, s jakou pravděpodobností následuje po určité činnosti činnost jiná, nebo jaké vyučovací strategie ve sledované hodině převládaly apod.*“ (Svatoš, 1995, s. 66)

Kategorie Flandersova pozorovacího systému (Gavora, 2005)

Řeč učitele	1. Akceptuje žákovy city
	2. Chválí a povzbuzuje
	3. Akceptuje myšlenky žáka nebo je rozvíjí
	4. Klade otázky
	5. Vysvětluje
	6. Dává pokyny nebo příkazy
	7. Kritizuje nebo prosazuje vlastní autoritu
Řeč žáka	8. Odpovídá
	9. Hovoří spontánně
10. Ticho. Pauzy. Zmatek. Nesrozumitelná komunikace.	

Produkty – slovní hodnocení

Jako **doplňující metodu** pro výzkum v první etapě jsem se rozhodla podrobit analýze slovní hodnocení. Žáci ve druhé třídě nebyli známkováni. Jejich dílčí výsledky se hodnotily emotikony a slovně. Jednou za měsíc obdrželi souhrnné měsíční hodnocení. Kromě předmětů byli hodnoceni i za chování a míru spolupráce se spolužáky. Na analýze ukazují míru zvládnutí či nezvládnutí třídních pravidel, které se týkají komunikačních dovedností.

8 První fáze výzkumu

Cílem první fáze výzkumu byl sběr dat, který sloužil k představení **výchozí situace**. Data jsem shromažďovala od listopadu 2015 do června 2016. Na základě jejich zhodnocení jsem si stanovila cíle pro druhou fázi výzkumu, která započala v novém školním roce. V první fázi výzkumu jsem pro sběr dat použila videozáznam, který jsem využila k provedení Flandersova systému pozorování komunikace ve třídě. Dále jsem uplatnila analýzu audionahrávek, programu preventivního chování žáků na 1. stupni a produktů - slovního hodnocení. Než přikročím k analýze a reflexi jednotlivých metod, uvedu charakteristiku třídy a sebe sama. Domnívám se, že charakteristika je vhodným uvedením do problematiky. Umožňuje si vytvořit alespoň základní představu o tom, jak třída a třídní učitelka fungují.

Charakteristika třídy

Třída, kterou učím třetím rokem, je součástí jedné soukromé školy v Praze, která si zakládá na otevřené komunikaci, vzájemné důvěře, respektu a úctě. Staví na individuálním přístupu k žákům, proto maximální počet ve třídě zpravidla nepřesahuje 16 dětí. Do tříd jsou integrovány děti se speciálními potřebami i děti pocházející z odlišných kulturních prostředí. Žáci jsou v prvním a druhém ročníku hodnoceni slovně. Od třetího ročníku jsou hodnoceni slovně nebo získávají kombinované hodnocení.

Druhou třídu navštěvovalo 13 žáků – 7 děvčat a 6 chlapců. U jednoho z dětí byl diagnostikován Tourettův syndrom, u dalšího Aspergerův syndrom. V několika případech byla stanovena diagnóza poruchy pozornosti. Jeden žák se potýkal s výraznými obtížemi s chováním a nerespektováním třídních pravidel. Další dítě prokazuje znaky nadání v oblasti matematiky. Ke konci školního roku se k nám připojil žák – cizinec, jehož jazyková úroveň češtiny byla omezena na základní slovní zásobu. Na čtyři až pět vyučovacích hodin týdně docházela do třídy asistentka.

V novém školním roce došlo k malé změně ve skladbě třídy. Celkový počet žáků třetího ročníku je 14 – 7 děvčat a 7 chlapců. Chlapec, který vykazoval problematičké chování, jež se ke konci loňského školního roku stupňovalo, navštěvuje na doporučení školní speciální pedagožky a pedagogicko-psychologické poradny jinou základní školu.

U žáka cizince jsem zaznamenala vyšší míru porozumění českého jazyka. Do třídy přibyl nový žák, kterému nevyhovoval způsob (ne)komunikace s bývalou třídní učitelkou na jiné základní škole. Kromě větší míry zralosti nedošlo u ostatních žáků a žákyň ke změně. Ve třídě působí asistentka 15 vyučovacích hodin týdně.

Charakteristika třídní učitelky

Charakterizovat sebe sama a zůstat přiměřeně kritická je pro mne dost obtížný úkol. Mám tendence na sobě vnímat spíše nedostatky a zabývat se slabými stránkami namísto toho, abych se dostatečně ocenila za silné stránky.

Považuji se za člověka, který ke své práci přistupuje zodpovědně, spolehlivě plní zadané úkoly. Jsem do jisté míry perfekcionista. Mám ráda, když „všechno perfektně sedí“. Ale tím, že se zabývám detaily, mě někdy brání, abych viděla celý obraz. Nejsem potom schopná dostatečně jasně zhodnotit situaci a stanovit si priority.

S nástupem do školy, kde působím třetím rokem, bylo pro mne třídnictví zcela nové. Třída dvanácti párů dychtivě hledících očí prvňáčků proto představovala dost velkou výzvu. Ocitla jsem se v roli, jež si vyžadovala jiný přístup, než který jsem uplatňovala jako netřídní učitelka či jako asistentka. V nové roli jsem musela být ještě více proaktivní, naslouchající, trpělivá, zábavná, empatická a zodpovědná za pětiletou cestu, jež se před námi otevírala. Musela jsem z velké části vystoupit ze své introvertní povahy, abych tu mohla plně být pro své žáky a žákyň.

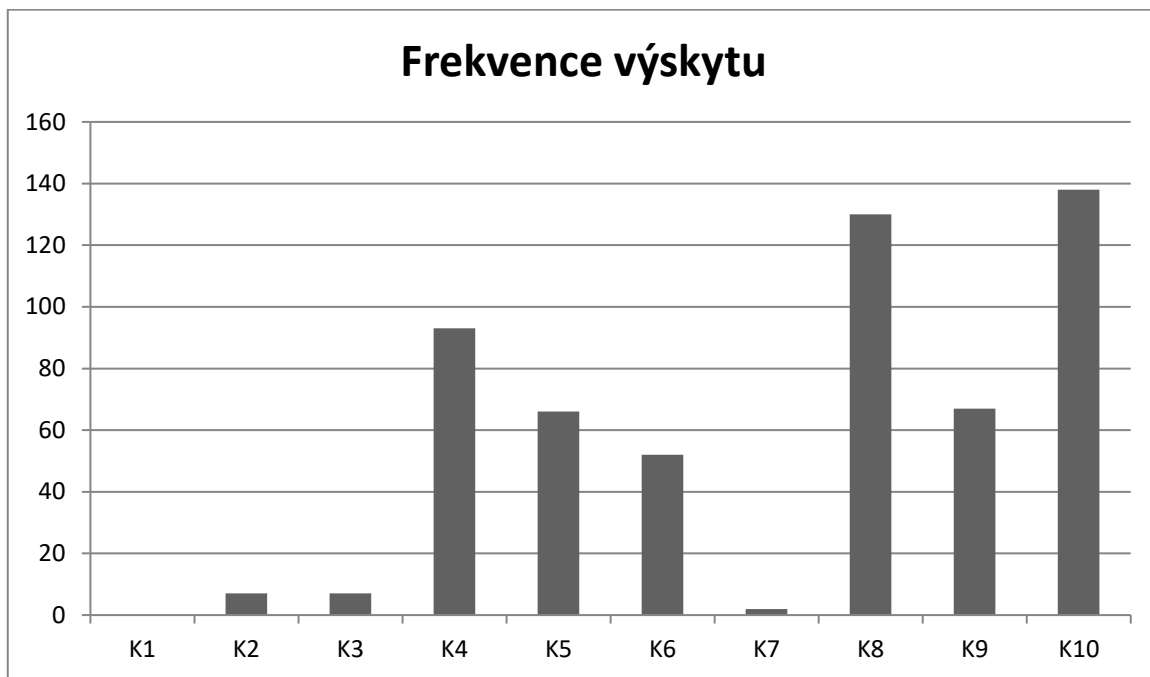
Zpočátku jsem si pravděpodobně nedostatečně uvědomovala, jak velkou měrou ovlivňuji chod třídy svými komunikačními schopnostmi a dovednostmi. Teprve na základě rostoucích zkušeností, sdílení zkušeností s kolegy a kolegyněmi a studováním odborné literatury jsem postupnými kroky měnila sebe sama a tedy i svůj postoj k problematice komunikace.

8.1 Výchozí situace

Po uvedení charakteristiky, jejímž smyslem bylo vytvoření základního rámce, přejdu k jednotlivým metodám výzkumu.

Flandersův systém pozorování komunikace ve třídě

Flandersův systém pozorování komunikace ve třídě jsem provedla 13. listopadu 2015 v hodině matematiky vyučované podle metody prof. Hejného. Ve druhé třídě bylo 10 dětí z celkového počtu 13. Pro lepší přehlednost jsem výsledky jednotlivých kategorií zaznamenala do grafu.



Popis

Na základě videozáznamu je nejsilněji zastoupena poslední kategorie (138), která ukazuje, že je ve třídě ticho (žáci pracují) nebo dochází k nějakým zmatkům či nesrozumitelné komunikaci, jež se zpravidla odehrávaly při změně činnosti. S vysokým počtem výskytu (130) se objevuje kategorie, kdy žák odpovídá. Dokonce předčí kategorii, kdy učitelka klade otázky (93). Z toho vyplývá, že na otázku učitelky odpovídá více žáků. Velmi podobné zastoupení měly kategorie, když učitelka něco vysvětluje (66) a kdy žáci hovoří spontánně (67). Nižší zastoupení dosahuje kategorie, v níž učitelka dává pokyny či příkazy (52). Ve videozáznamu nastalo velmi málo situací, ve kterých se projevila pochvala, povzbuzení či akceptování myšlenek žáka (7). Pouze dvakrát se objevila kritika učitelky či prosazení její autority. Kategorie akceptování žákových citů se neukázala vůbec (0).

Reflexe

Ve Flandersově systému pozorování mi nevyhovovalo, že desátá kategorie zahrnovala dva protipóly - ticho či pauzy ve třídě a zároveň zmatek a nesrozumitelnou komunikaci. Čítatel, který se nezúčastnil pozorování, tak nemá možnost zjistit, která oblast ve třídě převažovala. V pozorované hodině v rámci desáté kategorie převládalo ticho. Jednalo se o dobu, kdy žáci samostatně pracovali, nebo kdy jsem pracovala individuálně s konkrétním žákem. Nebylo rozumět, co říkám, protože jsem šeptala, abych nerušila ostatní. Domnívám se, že na pracovní ticho měla dost velký vliv kamera a přítomnost pana ředitele, který hodinu natáčel.

Myslím si, že jsem v hodině dala žákům svými otázkami dostatek prostoru, aby se vyjádřili k danému problému. Měli možnost otevřeně říct, zda s daným návrhem řešení souhlasí či nikoli. Objevili se situace, v nichž diskutovali a snažili se najít argumenty pro svá řešení. V tomto ohledu není Flandersův systém pozorování vhodný, protože se jedná o činnost, která není dostatečně strukturovaná a přehledná.

Tím, že žáci ve vyučování spontánně hovoří, může ukazovat na dva jevy. Ve třídě panuje dostatečně bezpečné klima a žáci nemají strach mluvit, nebo se projeví, protože ví, že za to nebudou výrazně sankcionováni.

Samotnou mě překvapilo, že v dost malé míře žáky chválím a povzbuzuji. Dokonce se v celém záznamu neobjevila žádná situace, kdy bych akceptovala city žáků. Na druhé straně bylo ze záznamu patrné, že nemám potřebu kritizovat či nějak důrazně projevovat svoji autoritu.

Velmi dobrou reflexi na vztahy a chod třídy mi poskytl následující program, který je příkladem Minimálního preventivního programu, o němž hovořím v podkapitole 4. Komunikační kompetence v Rámcově vzdělávacím plánu. Program v hojné míře využívá metody OSV, a naplňuje tak očekávané výstupy zakotvené v RVP.

Program prevence rizikového chování žáků na 1. stupni základní školy

Popis

Program proběhl 8. ledna 2016, který vedl lektor z občanského sdružení Odyssea. Cílem dopoledního programu bylo zjistit, jak třída funguje, posílit její

soudržnost, podpořit otevřenou nekonfrontační komunikaci, zlepšit dovednost spolupráce a najít řešení konkrétních komunikačních situací a situací z každodenního života třídy.

Úvod programu byl zaměřený na **třídní pravidla**. Původně nastavená pravidla byla: *Mluví jen jeden, Hlásíme se o slovo, Zvednutá ruka znamená ticho, Nasloucháme si, Chováme se slušně*. Žáci pravidla znali, uměli je vyjmenovat, ale nedostatečně je dodržovali. Cílem prvního bloku bylo, aby si žáci zažili a dostatečně **porozuměli** tomu, proč je dodržování třídních pravidel tak důležité. Vyplynula tři zásadní pravidla, která byla pro třídu neaktuálnější: *Mluví jen jeden, Ruka = ticho, Chlapci a dívky (CHaD)*. Poslední zmiňované pravidlo se týká prevence šikany. Děvče se má naučit komunikovat, spolupracovat a nebát se si sednout vedle chlapce. Platí to i obráceně.

Ukázka z programu

Zkratka Ž značí jednoho žáka, ŽŽ označuje, když mluví více žáků najednou, L je označení lektora. N znamená, že části záznamu nebylo rozumět.

Ž: *Mluví jen jeden.*

L: *Mluví jen jeden.* To je skvělý pravidlo, tak proč ho nedodržujete.

ŽŽ: (smějí se)

L: Teď a tady, protože já když jsem mluvil, tak další tři mluvili. Když jsme se představovali a někdo měl říct o sobě nějakou informaci, spousta z vás mluvila. Takže vy to pravidlo znáte, ale nedodržujete ho. Jak je to možný? (píše na tabuli)

L: Zdá se vám tohle pravidlo N pro vás? Jestli je výhodný, tak ho N dodržovat, jestli není výhodný, tak nemám důvod ho dodržovat. Kdo si myslí, že je to pravidlo výhodný a proč?

Ž: Protože třeba když bude paní učitelka mluvit a ostatní tady budou rvát, tak ji nemusí slyšet a pak může dostat třeba poškolou.

L: Hmm. Dobrý. A proč ještě, K.?

Ž: (odkašle si) N když třeba bude mít někdo slovo, když ho vyvolá, když bude něco říkat a ostatní si tady budou povídat, tak ho nebudou slyšet a bude to takový neslušný.

L: Přesně tak. Je to tak, jak říkáte. Já když teď mluvím, tak je super, že jste potichu a posloucháte mě, protože mi budete rozumět a když se budu ptát, tak bude skvělý, že já zase budu rozumět vaší odpovědi. Protože mě opravdu zajímá, co si myslíte, a jaký je váš názor. Když ho neuslyším, tak se to nikdy nedozvíme.

Na začátku druhého bloku se hrála hra „Místa si vymění“, jejímž cílem bylo, aby se žáci sedící v kruhu pomíchali. V rámci hry došlo ke **konfliktu**, kdy jedna z žákyň nechtěla sedět vedle žáka s Aspergerovým syndromem. V této chvíli se hra přerušila, aby se rozebrala nastalá situace. Po vyzvání lektorem programu žákyňě

vysvětlila, že nechce, aby za ní dotyčný chlapec chodil. Bylo třeba zdůraznit, že když se k nám někdo chová nebo s námi jedná způsobem, který je nám nepříjemný, musíme mu to říct a pouze si nedomýšlet, že to dělá naschvál.

Ukázka z programu

L: V., sedni si na tu židli. N Protože může se stát, že K. má teď pocit, že je s ním něco špatně. Teď mu dávaš jasně najevo, že je něco špatně. Jestli si to myslíš, tak to řekni. Protože to, co děláš, je fakt ošklivý, hodně ošklivý. Jestli nechceš bejt vedle K., tak vysvětlí K. a všem ostatním, proč tam nechceš bejt. A jestli to, co řekneš, bude dávat smysl, tak já tě určitě přesadím. Ale jestli to děláš jenom jako, že se obrňuješ, tak to je průšvih. Vysvětlí K., proč si to udělala N. Protože to, co jsi teď udělala, je hodně nebezpečný pro vztah ve vaší třídě. To je přesně to, o čem jsme mluvili. Takhle přesně začíná šikana. Proč nechceš sedět vedle K? NNN Co dělá K. špatně, že nechceš vedle něj sedět?

Ž: N Ale K. šel pořád za mnou.

L: Ví K., že je ti to nepříjemný? V případě, že přesně neřekneš K., co chceš, tak K. to nebude vědět. Takže jestli si myslíš, že to K. dělá naschvál, tak si to jenom myslíš, nevíš to. Řekni K., co ti vadí.

Ž: K., vadí mi, že když si měníme místa, že pořád chodíš za mnou.

L: K., rozuměl jsi tomu, co říkala? Můžeš to změnit? Můžeš to nedělat?

Ž: Hmm.

L: Takhle vypadá normální mluvení. Jestli ti něco vadí, řekni to tomu člověku. N Cokoli se děje špatného, tak to tomu člověku musíte říct. Když mu to neřeknete, tak on to prostě neví. On to pravděpodobně ani nedělá naschvál, protože neví, že vám to vadí.

Následovalo **hraní scének** na téma „Jaké jsou vztahy mezi námi ve třídě“, které měly odhalit vztahy ve třídě z pohledu děvčat a chlapců. Scénky nacvičovala každá skupinka zvlášť v časovém limitu 10 minut. Děvčata sehrála scénku z pondělního ranního kruhu, při kterém se předčítají zážitky z víkendu. Během hraní se děvčata smála a skákala si do řeči. Chlapci se se svým divadlem zaměřili na přestávku, kdy hrají fotbal a dojde při něm ke konfliktu, protože míč zasáhne jednu ze spolužaček. Při reflexi scének sami žáci přiznali, že se během nacvičování překřikovali, a porušovali tak pravidlo *Mluví jen jeden*. Ani pravidlo *Ruka = ticho* nefungovalo.

V návaznosti na divadlo proběhl blok, který byl věnovaný **rolím**, jenž člověk hraje v týmu. To, aby skupina mohla efektivně spolupracovat a domluvit se, je třeba **respektovat** jednotlivé role. S pomocí lektora si žáci definovali následující role: režisér (vůdce) – skupinu vede, děti (herci) – pracují na dané věci, rádce (specialista) – ví, jak danou věc udělat, hladič – zajišťuje dobré vztahy a uhlazuje průšvihy, motivátor – motivuje, podporuje ostatní, bavič – dělá legraci.

Poté následovala hra, při níž měli žáci zavázané oči šátky a pomocí zvednutí ruky odpovídali na otázky zaměřené na vztahy a klima ve třídě. Svými odpověďmi dali najevo, že je většina z nich ve třídě ráda a má více než jednoho kamaráda. Většina z nich má také dobrý pocit, jakým způsobem ve třídě funguje, a jsou spokojeni s atmosférou. Zároveň by ale chtěli, aby byla atmosféra ještě lepší. To, aby se ve třídě cítili ještě lépe, odpověděla jedna z žákyň, že to musí zařídit všichni ze třídy.

V posledním bloku mělo hlavní slovo **oceňování** a pochvaly. Nejprve v ústní podobě, potom v podobě psaní a lepení vzkazů na tělo se žáci vzájemně oceňovali za něco konkrétního.

Příklady vzkazů (bez korekce)

Nejlepší kámoš. Pomáháš mi. Jsi hodná. Milý. Hustý. Zábavný. Skvělá kamarádka. Rostomilá. Statečnej. Odvážná. Myluju tě.

V **závěru** programu proběhla **reflexe** o tom, co se žáci dozvěděli, co jim to dopoledne dalo. Největší dojem zanechalo nové pravidlo CHaD. Velký ohlas mělo také lepení pozitivních vzkazů a hraní scének.

Zpráva lektora

Podle lektora vedoucího program stojí jeden chlapec ve třídě na jejím okraji a nemá příliš touhu se do ní začlenit. Spolužáci ho také tak vnímají. Doporučuje začleňovat ho do kolektivu formou společných her mimo vyučování. Lektor dále zmiňuje jednoho chlapce, který prokázal dobré organizační schopnosti vést třídu. Celkově doporučuje zařazovat aktivity, které podpoří spolupráci chlapců a dívek, uplatňovat nastavená pravidla a důsledně je od žáků vyžadovat.

Reflexe

Měla jsem radost z toho, že se programu účastnila celá třída a mohla si všechny aktivity „zažít na vlastní kůži“. Žáci byli po celou dobu iniciativní a do všeho se pouštěli s velkým zájmem.

*V rámci prvního bloku, kdy se mluvilo o **pravidlech**, jsem si uvědomila, že většina pravidel ve třídě je sice správně nastavená, ale **nejsou živá**. To, že jsou někde*

vyvěšená na papíře, neznamená, že se jimi žáci budou automaticky řídit. Další chybou, na niž pravidla ztroskotávají, je má **nedůslednost**. Chtěla jsem změnu, ale úroveň nastavení jsem nebyla schopná udržet. Porušení pravidla jsem řešila tak, že dané dítě dostalo čárku a za tři čárky bylo poškole. Uvítala jsem pravidlo CHaD, které má podpořit komunikaci a spolupráci mezi chlapci a děvčaty. Až do této chvíle jsem si neuvědomila, že čistě „holčičí“ a „klučičí“ partičky mohou být z dlouhodobého hlediska časovanou bombou.

Jako **klíčovou** situaci jsem vnímala, kdy jedna z žákyň měla otevřeně před ostatními říct, co jí vadí na tom, že sedí vedle konkrétního spolužáka. Celá třída tak zažila, jak je moc důležité druhému člověku asertivně sdělit, že se mu v jeho chování něco nelíbí. Případné domněnky, proč se dotyčný chová způsobem, který je nám nepříjemný, jsou zbytečné a mohou být impulsem pro konflikt, jež nevychází z reálného základu.

Když děti hrály scénky reflektující vztahy ve třídě, byla jsem překvapená jejich pozorovacím talentem. Opravdu byly schopné dost detailně zahrát reálné situace ze života třídy. Jen mě mrzelo, že při nacvičování promrhaly dost času tím, že se překřikovaly a dostatečně se nerespektovaly. Na druhou stranu byly zase schopné se přiřadit k jednotlivým rolím v týmu.

Při diagnostice vztahů během hry se zavázanýma očima mě žádná z odpovědí výrazně nepřekvapila. Potvrdila jsem si, že se žáci cítí ve třídě **bezpečně**, a že většina z nich má více kamarádů. Zároveň jsem se přesvědčila, že jsou ve třídě děti, které se necítí být dostatečně akceptované.

Při poslední aktivitě lepení pozitivních vzkazů na tělo si děti užily hodně legrace. Počáteční nejistotu jak na to, vystřídala euforie z lepených nápadů. V aktivitě se dost projevila oblíbenost či neoblíbenost v kolektivu. Oblíbené děti se mohly pyšnit velkým množstvím vzkazů, málo nápadné či neoblíbené děti se musely smířit s malým počtem. V jednom případě jsem se cíleně zúčastnila i já, aby chlapec neodcházel s pocitem, že na něm není nic, co by stálo za ocenění.

Závěrečná reflexe prokázala, že program žáky skutečně zaujal a každý z nich si z něj odnáší informaci, která ho nějakým způsobem obohatila.

Ukázky a reflexe vyučovacích hodin mají přiblížit chod ve třídě a moje reakce na projevy žáků se zaměřením na porušování třídních pravidel.

Vyučovací hodina 1

Tato ukázka je z vyučovací hodiny českého jazyka, která proběhla 6. ledna 2016. Cílem hodiny bylo osvojení tvrdých slabik.

Ukázka

<p>U: Kdo si to přečetl ... tak tam má cvičení dva. Článek je rovněž o zvířátkách a vaším úkolem je si vzít oranžovou pastelku a vyznačit všechny tvrdé slabiky ve druhém cvičení. (hluk ve třídě)</p> <p>U: Ve druhém cvičení si vzít oranžovou pastelku, zakroužkovat tvrdé slabiky.</p> <p>Ž: V tom textu? (vykřikuje)</p> <p>U: Ano, v tom textu o zvířátkách.</p> <p>ŽŽ: N (mluví přes sebe, hluk)</p>	<p>organizační hluk při změně činnosti</p> <p>opakuji stejnou instrukci</p> <p>porušení pravidla</p> <p>porušení pravidla</p>
<p>Ž: A co máme dělat v tom cvičení? (vykřikuje, hluk ve třídě)</p> <p>Ž: Soňo, potom si to projedem dohromady? (vykřikuje)</p> <p>U: Ano. K., oranžovou pastelku, máš tu N.</p>	<p>porušení pravidla</p> <p>porušení pravidla</p>
<p>Ž: Je jich deset. (vykřikuje počet tvrdých slabik)</p> <p>U: Já jsem jich napočítala devatenáct.</p> <p>Ž: Já jsem jich tam taky napočítal deset. (vykřikuje)</p> <p>Ž: Já mám už dvanáct. (vykřikuje)</p> <p>Ž: Osumnáct. (vykřikuje)</p> <p>Ž: Devatenáct! (vykřikuje)</p>	<p>porušení pravidla</p> <p>několikanásobné porušení pravidla</p>
<p>Ž: Je jich tam devatenáct. (dohaduje se)</p> <p>Ž: Ne, je jich tam dvacet. (dohaduje se)</p> <p>U: Tak pojďme tu záhadu vyřešit. První věta. Hyeny mají na těle skvrny. My jsme si ukázali na tabuli, že HY je tvrdá slabika.</p> <p>Ž: Soňo, ale tam je jich vážně dvacet. (skáče mi do řeči)</p> <p>U: No tak, pojďme si to znova N. Další slovo N.</p>	<p>vede se diskuze o správném počtu tvrdých slabik</p> <p>ukončuji diskuzi</p> <p>porušení pravidla</p> <p>nereagují na to, že mi jeden z žáků skáče do řeči</p>
<p>U: Koho jsem překontrolovala, může zavřít. A já vám za to dám ...</p> <p>ŽŽ: Další úkol, děkujeme ti. (vykřikují)</p> <p>Ž: Jedničku. (vykřikuje)</p>	<p>porušení pravidla</p> <p>porušení pravidla</p>

U: Nedostáváme známky. Až od čtvrté třídy nebo možná od třetí. ŽŽ: Ne, ne, ne. (vykřikují) Ž: Tak to vůbec. (vykřikuje) U: Proč nechcete známky? Ž: Protože nechceme známky. Chcem až od čtyrky.	nereaguji na porušení pravidla; rozvíjím konverzaci, která není předmětem hodiny porušení pravidla pokračuji v rozvoji konverzace, která není cílem
U: Takže pusy už jsou zavřené. Šššš (někdo si píská) ŽŽ: (hluk) U: Šššš.	slabě reaguji na hluk ve třídě třída nereaguje opět slabě reaguji na hluk

Reflexe

*Po provedení analýzy jsem byla velice nemile překvapená, že vůbec **nereaguji** nebo pouze velmi neefektivně na jakékoli projevy hluku. Upřednostnila jsem pokračování ve výuce, na místo toho, abych výuku okamžitě přerušila a vyžádala si ticho. Podobné to bylo se situací, kdy mi jedna žačka skočila do řeči a já jsem jí důsledně nedala najevo, že je toto chování nepřipustné.*

*Když zadávám pokyny k práci, snažím se je zadávat **popisným jazykem**. Jsem si vědoma toho, že úkol, který je zadán tímto způsobem, má větší šanci na úspěšnou realizaci, než kdybych ho zadala striktně imperativem.*

Myslím si, že je pro žáky přínosnější, když si sami mezi sebou porovnají výsledky a diskutují o nich, než když jim autoritativně řeknu jedno správné řešení, aniž bych si vyslechla jejich argumenty pro a proti. Avšak prostor, který jim poskytuji, se zdá být někdy příliš velký. Příkladem toho je, že má někdo z žáků komentář nebo otázku, jež se bezprostředně netýká tématu. Já se nechám strhnout a začnu s ním rozvíjet dialog, přestože to není náplní výuky.

*Také jsem si uvědomila, že dávám dětem **málo zpětné vazby**. Očekávám od nich dobré výkony, ale nedostatečně je verbálně oceňuji, abych je tak více motivovala k další práci.*

Vyučovací hodina 2

Další ukázka částečně zahrnuje sdílení na ranním kruhu, ve kterém si děti předčítají zážitky z víkendu, a částečně zaznamenává navazující hodinu českého jazyka. Cílem hodiny bylo porozumění textu. Nahrávka byla pořízena 18. ledna 2016.

Ukázka

<p>U: V. se hlásí a nemluví. Ž: (čte svoje zážitky z víkendu) ŽŽ: (skáčou jí do řeči, mají otázky) Ž: (jiná žákyně čte svoje zážitky) ŽŽ: (skáčou jí do řeči, mají otázky) U: A proč do toho E. skáčete? Slovo má jenom ona.</p>	<p>porušení pravidla porušení pravidla upozornuji na porušení pravidla se zpožděním</p>
<p>Ž: Začínám. Ž: Ne, já začínám. ŽŽ: [Ne, já.] (dohadují se) Ž: N U: Ruka nahoře, to znamená pusa zavřená. A jak se můžete domluvit, kdo bude začínat, když se překřikujete. Takhle se asi nikdo na ničem nedomluví. Ž: N Ž: CHaD. U: . Támhle vidím Š. a R. vedle sebe. Proč? Ž: Tak jsem tady. Ne tady taky nejsem. Tak tady. (jeden z žáků si hledá místo na kruhu, kam si sedne) U: Tak se zkuste mezi sebou domluvit, kdo bude začínat. ŽŽ: (domlouvají se) Ž: E. začíná. Ž: Tak jo. (žákyně začíná hru)</p>	<p>porušení pravidla odkazují na pravidlo žák odkazuje na pravidlo žáci respektují domluvu</p>
<p>U: Děkuji za zkušenost. Já jsem se teď ptala na ty hodiny od Křemílka a Vochomůrky. A jak rozumíte tomu, když se tam píše: „V tom jakoby se mu kukačka sama vyloupila z prstu.“ Ž: Jako že kdyby ta kukačka vylítla, prostě vylítla. U: K. (vyvolávám žákyni) Ž: Že mu to šlo líp? U: Š. (vyvolávám žáka) U: Chcete to ještě něčím doplnit, děti?</p>	<p>oceňuji vyvolávám konkrétní žákyni vyvolávám konkrétního žáka</p>
<p>Ž: A když už to mám? (vykřikuje) U: Překontrolujete si, když máte přepsáno, překontrolujete si, jestli vám tam nechybí háčky, čárky, tečky nad písmeny. Ž: Soňo, když už to mám? (vykřikuje)</p>	<p>porušení pravidla na porušení pravidla nereaguji na porušení pravidla nereaguji</p>

Reflexe

Po absolvování **preventivního programu** mě i žákům pomohlo mít ve třídě stále na očích vystavená pravidla a odkazovat na ně. Jejich dodržování vyžadovalo moji plnou soustředěnost a důslednost, jež by dětem ukázaly, že je vše míněno vážně. Bohužel jsem si v tomto směru nevedla úplně úspěšně. Chtěla jsem, aby nastavená pravidla fungovala, co nejdříve. Jenže nácvik nových dovedností si žádá čas a je třeba postupovat po malých krocích. Já jsem šla cestou velkých skoků, a proto se stávalo, že jsem někdy řešila situaci podle svých představ, ale někdy jsem opět sklouzávala do starých způsobů (ne)řešení. Zaměřovala jsem se více na to, co nejde, namísto toho, abych žáky ocenila za to, co už zvládli.

Vyučovací hodina 3

Tato ukázka je z vyučovací hodiny matematiky ze dne 13. června 2016. Cílem hodiny bylo sčítání, odčítání a porovnávání čísel do stovky a řešení slovních úloh.

Ukázka

U: K. návrh. Co tomu říkáte? Třída, co říká K. návrhu? (prezentuje svoje řešení) Ž: [Ne, nesouhlasím.] (argumentuje, proč nesouhlasí) Ž: [N] (povídá si) ŽŽ: (diskutují nad správností výsledku) U: Tak teď mi R. zopakuje, co říkala K. U: Zopakuješ mi to, co říkala K. Ž: N U: A proč to nevíš? Proč nevíš, co před chvilkou říkala K.? Ž: Protože se to pero rozbilo. U: Pero se rozbilo, proto nevíš, co říkala K. Ž: N (směje se)	vybízím k diskuzi porušení pravidla žáci diskutují vybízím žáka, který porušil pravidlo, aby zopakoval jeden z argumentů žáka reflektuji žákova argumentace nemá přímou souvislost s porušením pravidla žáka parafrázuji
U: Jestli už máte i čtyřku, zkuste přijít na to, jestli vám tam přijde něco zvláštního nebo zajímavého. Ž: To je lehký. (vykřikuje) Ž: [Já vím.] Ž: [Ty jo, zážrak se stal.] (povídá si pro sebe) ŽŽ: (prezentují svoje postřehy)	vybízím k přemýšlení porušení pravidla porušení pravidla sdílení názorů v rámci diskuze

<p>Ž: R., měl by ses jít umejt. Ž: Jo, seš celej od tý náplně. Ž: Ty jo, mě se to trošičku rozbilo. Ž: Ale i na obličej. ŽŽ: N (reagují na ušpiněného spolužáka od inkoustu) U: Ššš, R. si nevšímáme a počítáme.</p>	<p>porušení pravidla konverzace, která není předmětem hodiny</p> <p>slabě reagují na porušení pravidla a rozvinutou konverzaci</p>
<p>Ž: Soňo, můžeme dělat to cvičení, když víme? (vykřikuje) U: N (pomáhám individuálně) Ž: Soňo, když N nemá číslo. U: Tak, kdo má spočítáno Tak, šššš jedna, dva, tři. (čekám se zvednutou rukou, až se třída zklidní)</p>	<p>porušení pravidla</p> <p>porušení pravidla</p> <p>korigují porušení pravidla</p>
<p>U: A teď poprosím B., aby přečetla cvičení tři. Ž: (čte slovní úlohu) U: Co víme ze slovní úlohy, B.? Ž: Že tam hraje roli Aleš, Dag (vykřikuje jiná žákyně) U: E., teď má slovo B., jestli sis nevšimla a my už teď děláme úplně jinou slovní úlohu!</p>	<p>porušení pravidla</p> <p>odkazují na pravidlo, reagují naštvaně</p>

Reflexe

Nahrávka je pořízená z konce školního roku a já jsem byla již velmi vyčerpaná. Některé situace jsem ignorovala, protože jsem na ně neměla dostatek energie, přestože jsem věděla, že měly konstruktivní řešení. Ve třídě byl žák, který svým chováním výrazně narušoval chod třídy. Třídní pravidla nerespektoval. Sankce v podobě poškozoly a domluvy se zákonnými zástupci byly neefektivní. Intenzivní spolupráce se speciální pedagožkou také nepřinášela dlouhodobé výsledky. Proto bylo pro mě jednodušší na některé jeho nevhodné projevy nereagovat. Byl to ale zároveň negativní signál pro třídu, že toto chování toleruji. Připadala jsem si jako v začarovaném kruhu, ze kterého jsem nedokázala vystoupit.

Abych získala ještě jiný pohled na problematiku, doplnila jsem výzkum analýzou produktu – slovního hodnocení.

Slovní hodnocení

Ukázky jednotlivých slovních hodnocení z druhého pololetí mají doložit míru dodržování třídních pravidel týkajících se komunikace, tj. *Mluví jen jeden* a *Hlásím se o slovo*.

Ukázky

PORUŠOVÁNÍ PRAVIDEL
<ul style="list-style-type: none">▪ V dodržování třídních pravidel se potřebuješ zaměřit zejména na <i>Mluví jen jeden</i>.▪ Avšak pravidlo <i>Mluví jen jeden</i> potřebuješ připomínat. Také si pamatuj, že poslední slovo má paní učitelka, ne Ty.▪ Avšak vykřikování namísto přihlášení se objevuje častěji než dřív. Pravidlo <i>Mluví jen jeden</i> dodržuješ v poslední době o něco hůře.▪ Dej si ale pozor na některé hlasité výpovědi během výuky.▪ Chápu, že si ráda povídáš, ale pravidlo <i>Mluví jen jeden</i> potřebuješ často připomínat. Také si pamatuj, že poslední slovo má paní učitelka, ne Ty.▪ Dodržování třídních pravidel, zejména <i>Mluví jen jeden</i> a <i>Hlásím se o slovo</i>, jsou oblasti, na které se potřebuješ stále hodně zaměřit.▪ Stále se však často stává, že svým neustálým povídáním a chozením po třídě své spolužáky rušíš.▪ Velmi často nerespektuješ instrukce paní učitelky a říkáš sprostá slova.▪ Tvé chování se v posledním měsíci bohužel o něco zhoršilo. Když se ti něco nelíbí, pláč ani ubližování ostatním není ten správný důvod, jak to dát najevo. Domluva je určitě lepší řešení.
DODRŽOVÁNÍ PRAVIDEL, ZLEPŠENÍ
<ul style="list-style-type: none">▪ Dodržování pravidla <i>Mluví jen jeden</i> se u Tebe o trochu zlepšilo.▪ Oceňuji, že pravidlo <i>Hlásím se o slovo</i>, dodržuješ mnohem častěji než dřív, ale u pravidla <i>Mluví jen jeden</i> máš stále ještě rezervy.▪ Pravidlo <i>Mluví jen jeden</i> se při práci na kruhu zlepšilo, ale v lavici může být ještě lepší.▪ Třídní pravidla zpravidla dodržuješ.▪ Dodržování třídních pravidel se Ti docela daří.▪ Oceňuji, že si více myslíš na to, aby ses při vyučování hlásil.

Reflexe

Při rekapitulaci slovního hodnocení jsem si uvědomila, že se v problémových situacích objevují stále stejná jména, která se potýkají se stejnými neshodami. Dochází sice k jistému pokroku, ale zlepšení není výrazné a netrvá dlouhodobě. Moje kritika zůstala „jen na papíře“. To, že jsem psala o nedostacích v dodržování pravidel, byla

možná zpráva pro rodiče, nebyl to však impuls pro změnu chování konkrétního dítěte, proto se velmi často měsíční hodnocení ve svém obsahu opakovala.

Úkolem výše zmíněných ukázek bylo představit výchozí situaci, kterou nyní evaluuji.

8.2 Zhodnocení výchozí situace

Sběr dat v průběhu necelého školního roku a jeho postupná **analýza** se velmi pomalu promítala v požadovaných změnách ve třídě. Uvědomila jsem si a musela jsem si přiznat, že mě čeká velký kus práce.

Na **videozáznamu** jsem mohla objektivně vnímat svoje přednosti i nedostatky, jež jsem si do té doby plně neuvědomovala. Z Flandersova systému pozorování vyplynulo, že mám co do činění se třídou, která se nebojí dát najevo svůj názor, nejen protože k tomu dostává prostor. Zároveň se zde ale vytvářelo riziko, že toto svobodné projevení nastává kdykoli bez dostatečného respektování zásad diskuze, čímž odkazují na spontánní odpovědi žáků. Záznam mi také pomohl si uvědomit, že nedostatečně poskytuji pozitivní zpětnou vazbu.

Program prevence rizikového chování mi pomohl vyzdvihnout tři nejdůležitější třídní pravidla a vysvětlit jejich podstatu formou, která byla dětem blízká. Zároveň mě ubezpečil, že ve třídě panuje bezpečné klima. Byl pro mě také inspirací ve způsobu předávání oceňování.

Co se týká ukázky z Vyučovací hodiny 1, je patrné, že jsou žáci zvyklí odpovídat bez vyzvání, svoje odpovědi často **vykřikují**. Dokonce mi skáčou do řeči. Na tyto projevy reaguji velmi slabě nebo **nereaguji** vůbec. Hluk ve třídě působí velmi rušivě a způsobuje, že je nutné instrukce k zadání úkolu opakovat. Na druhou stranu pokyny jsou zadávané **popisným jazykem** a ne rozkazem. Ukázka také dokládá, že žáci mají ve zvyku o svých výsledcích polemizovat a já jim nechávám dostatečný prostor na vyjádření. Žáci se ale vyjadřují volně až příliš, protože na základě jejich dotazu, který se netýká probírané látky, jsem odbočila od tématu a vedla s nimi dialog. Dalším minusovým bodem je, že žáci nezažili pocit ocenění.

V ukázce Vyučovací hodina 2 je patrný posun v tom, že se snažím větší měrou **odkazovat na třídní pravidla**, která vzešla z preventivního programu, tzn. *Mluví jen jeden, Zvednutá ruka znamená ticho, CHaD*. Žáky jmenovitě vyvolávám, a tak je podněcuji k tomu, aby se více hlásili. Avšak odkaz na pravidla **není důsledný**. Stále se objevují situace, v nichž žáci vykřikují, a já bez konfrontace pokračuji ve výuce. Stejně jako v první ukázce přetrvává, že se zajímám o názory dětí, a že pokyny zadávám popisem. Ale ani zde se neobjevila známka ocenění.

V poslední ukázce z Vyučovací hodiny 3 je opět vidět, že dávám žákům dost prostoru a vybízím je, aby si obhájili svá tvrzení. Stále však nastávají situace, kdy děti vykřikují a vedou dialog, který se vůbec netýká předmětu. Využívám třídní pravidla, ale v nedostatečné míře. Moje reakce jsou zpožděné, slabé nebo neexistující. Při jedné situaci se dokonce objevila výčitka. Ani v této ukázce jsem neprojevila vůči žákům žádnou pochvalu.

Podle teoretických poznatků, které předkládám v podkapitolách 2.2 Roviny a pravidla pedagogické komunikace a 5.1 Osobnost učitele a vyučovací styl, a na základě shlednutí videozáznamu a rozboru vyučovacích hodin jsem zhodnotila, že patřím mezi **liberální typ** učitelky. Svůj výukový styl jsem chtěla udržet v demokratickém módu, ale moje nedůslednost mi v tom bránila.

Ukázky **slovního hodnocení** dokládají, že nejproblematičtější oblastí byl způsob odpovídání. Namísto toho, aby se žáci přihlásili, tak svoji odpověď vykřikovali. Do této skupiny patřila polovina třídy, tj. 6 žáků z 12. Taky téměř polovina dětí hovořila ve chvíli, kdy již mluvil někdo jiný. Některé děti měly dokonce potřebu posledního slova. Dvě dívky daly přednost řešení situace pošťuchováním, bylo pro ně náročné si asertivně vysvětlit, že chování té druhé není přijatelné. V jednom případě docházelo k opakovanému nerespektování instrukcí třídní učitelky a třídních pravidel. Uvědomila jsem si, že obtíže s dodržováním pravidel mají zpravidla žáci, kteří jsou extrovertně zaměřeni. Naopak skupina žáků, kteří svým vystupováním působí nenápadně, s dodržováním třídních pravidel nemají obtíže žádné nebo jen minimální. Přesto napříč třídním spektrem žáků zaznamenávám u slovního hodnocení případy, kdy dochází ke zlepšení a ocenění pokroku v respektování pravidel.

Po první fázi výzkumu jsem si uvědomila, že definici pedagogické komunikace splňuji jen to té míry, že se jedná o výměnu informací mezi učitelem a žáky. Vytrácel se mi však **výchovný cíl**. Nedostatečným dodržováním komunikačních pravidel jsem oslabovala svoje pravomoce. Vysílala jsem signál, který **vztahy** mezi mnou a žáky a mezi žáky navzájem nesprávně formoval.

Autentické ukázky měly odhalit oblasti, jež vnímám jako slabá místa. Slabým článkům je potřeba poskytnout takové podmínky, které onu slabost postupně promění a posilní. Této snaze o proměnu se věnuji ve druhé fázi výzkumu.

9 Druhá fáze výzkumu

Po provedení analýzy v první fázi výzkumu mi pro druhou fázi vplynuly dva hlavní cíle, pro jejichž realizaci jsem si stanovila září 2016 až únor 2017.

Jakým způsobem rozvíjí třídní učitelka kompetence v oblasti komunikace ve třídě? Jaký dopad mají zvolené metody na efektivitu komunikace?

Na základě vytyčení výše uvedených cílů jsem si druhou fázi výzkumu rozdělila do třech etap. V **první etapě** probíhající v září bylo úkolem třídní učitelky, aby dbala na dodržování třídních pravidel a postupu za jejich nedodržení. Úkolem žáků bylo si třídní pravidla vytvořit a dodržovat je.

Cílem **druhé etapy**, která probíhala od října do prosince, byla nejen třídní pravidla, ale z pohledu třídní učitelky také pokračování v cíleném užití popisného jazyka, dále zpětná vazba, aktivní naslouchání a oceňování. Plán pro žáky představovalo seznámení se s technikami, jež jim pomohly si dávat zpětnou vazbu a oceňovat se.

Ve **třetí etapě** probíhající v lednu a únoru se třídní učitelka učila konstruktivně přistupovat ke konfliktům. Cílem žáků bylo si osvojit techniky umožňující asertivně řešit spory ve třídě. V průběhu jednotlivých etap druhé fáze jsem pozorovala plnění cílů z předešlých období.

9.1 Realizace první etapy

Během první etapy jsem se zaměřila na **třídní pravidla**. Cílem pro žáky bylo si pravidla nastavit a dodržovat je. Úkolem třídní učitelky bylo, aby dohlížela na dodržování těchto pravidel a v případě porušení aplikovala sankce. První etapa probíhala primárně v září s tím, že toto nastavení bude platné po dobu celého školního roku. Pokud se však ukáže, že některé z pravidel ztratí svoji platnost, dojde k revizi.

Po provedení analýz vyučovacích hodin z loňského školního roku mi na začátku nového školního roku opravdu záleželo, aby se třídní pravidla správně nastavila, a aby děti dostatečně pochopily jejich smysl a nebraly je jako z vnějšku nakázaný předpis.

Navázala jsem tak na získané zkušenosti z Programu preventivního chování. Stejně jako v uplynulých letech se žáci aktivně podíleli na jejich tvorbě.

Aktivita: Tvorba pravidel (inspirace Gillnerová, 2012)

Cíl: Žák se aktivně podílí na tvorbě třídních pravidel.

Průběh aktivity: Třídu jsem rozdělila na tři skupiny. Každá skupina měla vytvořit a představit ostatním seznam pěti pravidel, o kterých byla přesvědčená, že jsou nutná pro fungování třídy. Ukázku lze nalézt v Příloze 3. Já jsem jednotlivé návrhy přepisovala na tabuli. Po skončení prezentací jsme společně hledali podobnosti návrhů a snažili se je sjednotit.

Překvapivé pro mě bylo, že ani jedna skupina **nezačlenila** do svého seznamu **pravidla**, která vzešla z preventivního programu. Chápala jsem to tak, že je děti neměly dostatečně interiorizovaná. Připomněla jsem jim tedy odkaz z programu. Hned si je vybavily, ale ne všichni byli pro to, abych je zapsala na tabuli. Pravidla jsem nakonec připsala. Následovala dlouhá **debata** o smyslu a přínosu jednotlivých pravidel. Po bouřlivé debatě proběhlo hlasování, které doprovázely vlny různých emocí. Nakonec si třída odhlasovala tato pravidla: *Hlásíme se o slovo. Nasloucháme si. Dáváme si pozor na své a cizí věci. Mluví jen jeden. Zvednutá ruka znamená ticho. CHaD.* Význam posledního pravidla jsem vysvětlila v kapitole Program prevence rizikového chování žáků na 1. stupni základní školy.

Abychom měli pravidla „na očích“, domluvili jsme se, že vytvoříme strom. Jeden list stromu s podpisem žáka či žákyně představuje, že jsou s pravidly seznámeni a zavazují se, že je budou dodržovat. Potom každá dvojice nebo trojice výtvarně zpracovala jedno pravidlo a umístila ho ke kmeni. Konečné zpracování lze najít v Příloze 4. Tím, že pravidla vzešla ze společné diskuze, byla výtvarně zpracovaná a vyvěšená na viditelném místě, jsem následovala doporučení Gavory (2005). Stejně tak tomu bylo v případě Cangelosiho (2009), který radí, aby funkční pravidla nepřesáhla počet deset.

Následovala aktivita, jejímž záměrem bylo podpořit fungování pravidel.

Aktivita: Pravidlo pláče (Dubec, 2007)

Cíl: Žák předvede scénku, ve které se porušuje dohodnuté pravidlo. Demonstruje, jak se zachovat, když někdo pravidlo poruší.

Popis aktivity: Žáci se rozdělí do skupin v počtu 3 – 6. Úkolem skupiny je vymyslet situaci, v níž je patrné, že nějaké pravidlo nefunguje. Tuto situaci předvede v krátké scénce. Následně skupina sehraje stejnou situaci s tím, že někdo z hráčů zareaguje tak, aby pravidlo fungovalo. Diváci mají za úkol poznat, jaké pravidlo se předvádí a popsat, co udělali hráči jinak, aby pravidlo bylo opět funkční. Mohou také navrhnout vlastní způsob řešení. Úkolem učitelky je evidovat jednotlivá doporučení a v případě porušování pravidel žáky na ně odkazovat.

Průběh aktivity: Třídu jsem rozdělila do pěti skupin po 2 až 3 žácích. Děti se iniciativně chopily předvádění scének. Snadno rozpoznaly, jaké pravidlo se porušuje. Když sehrávaly scénky podruhé, nebylo úplně zřejmé, co konkrétně udělaly proto, aby pravidlo začalo fungovat. Rovnou demonstrovaly ideální situaci, tedy takovou, v níž se žádné pravidlo neporušuje.

Reflexe:

Měla jsem radost z toho, že se žáci nadšeně pustili do scének. S přehledem předvedli problémové situace, a proto pro ně bylo jednoduché uhodnout, o jaké porušení pravidla se jedná. Avšak druhá část aktivity neprobíhala úplně podle mých představ. Pravděpodobně jsem zadala úkol nejasně a děti ho úplně nepochopily. Zároveň mi to ukázalo slabiny, na které bylo potřeba se zaměřit. Způsob jak, se stal jedním z předmětů druhé etapy výzkumu.

Po této aktivitě jsem měla v záloze ještě dva **postupy**, jak podpořit správné fungování pravidel. Nechala jsem se inspirovat radami Dubce (2007). První postup byl návrh, že každé pravidlo bude mít svého správce, který bude dohlížet na jeho dodržování. Návrh se setkal s kladným přijetím.

Dalším opatřením bylo seznámení žáků s tím, jak budu postupovat, když se porušování pravidla bude opakovat. Nejprve žák či žákyně bude upozorněna, že porušuje pravidlo. Dostane jasnou zpětnou vazbu. (*Příklad: Kvido, vadí mi, že porušuje pravidlo „Nasloucháme si“.*) Následně žák nebo žákyně musí učitelce

vysvětlit, proč se daným způsobem zachoval, či zachovala. (*Příklad: Moniko, nerozumím tomu, proč jsi ...*) Když první i druhý bod selže, sepíší s dítětem dohodu. Příklad nedodržení uvádím v Příloze 5. V případě nedodržení dohody se společně stanoví sankce. Jestliže ani sankce nezafungují, následuje rozhovor s rodiči, při němž se domluví další postup.

V průběhu září jsem se snažila bedlivě monitorovat třídu a důsledně odkazovala na pravidla v případě jejich porušení. Během vyučování jsem raději ihned zastavila činnost, upozornila na stanovená pravidla a teprve potom pokračovala ve výuce. Příklady uvádím na následujících ukázkách.

Ukázky

Ž1: Odpal. (během přestávky reaguje na jinou spolužačku)

U: Slyšela jsem tady nějaké odpal.

Ž2: O. ale říkala K., že si s ní nechce hrát. ... (vysvětluje situaci)

U: Chci to slyšet přímo od O.

Ž1: Já jsem nejdřív řekla K. slušně, že nechci, aby si hrála s mými hračkama, ale ona mě neposlouchala. Tak jsem se naštvála a řekla jsem jí odpal.

U: K., vadí mi, že nerespektuješ pravidlo „Nasloucháme si“.

K: (potutelně se směje)

U: Co s tím uděláš?

K: Tak já to příště neudělám.

Žákyně po několikáté vykřikla v rámci jedné hodiny. Opakovaná zpětná vazba nefungovala. Proto jsem si od ní během přestávky vyžádala vysvětlení.

U: Zajímalo by mě, proč neustále porušuješ pravidlo „Hlásíme se o slovo“.

Ž: Měla jsem radost, že jsem to měla hotový. (cvičení z českého jazyka)

U: To je fajn. Co ale můžeš udělat pro to, abys to příště udělala jinak?

Ž: Řeknu si to potichu.

U: Nebo si to můžeš jít říct na chodbu.

Ž: Tak jo.

Ž: Soňo, Š. mi řekl: „Odpal“. Já jsem mu nic neproved. (chlapeci hráli o přestávce fotbal)

U: Co jsi mu na to řekl?

<p>Ž: Co?</p> <p>U: Říká se prosím. Co jsi mu na to řekl?</p> <p>Ž: Nic.</p> <p>U: A jak má vědět, že se ti to nelíbí?</p> <p>Ž: Tak já to jdu napravit.</p>
<p>Ž1: Nech toho, nelíbí se mi to! (žák žádá spolužačku, aby do něj přestala šťouchat prstem)</p> <p>Ž2: (směje se)</p> <p>U: Vidím, že tě S. prosí, abys ho přestala pošťuchovat.</p> <p>Ž2: Když mě to baví.</p> <p>U: Když ti někdo řekne, že je mu něco nepříjemné, tak prostě budeš respektovat.</p>

Tato situace se několikrát opakovala, proto jsem musela přistoupit k sepsání dohody. Žákyně sama navrhla, že jí pomůže, když bude mít na papírku napsáno, že spolužák nemá pošťuchovat. Papírek bude mít přilepený na lavici, aby ho měla stále na očích. Po dvou týdnech jsme se sešly znovu a zhodnotily, zda dohoda fungovala. Zde je záznam rozhovoru:

<p>U: Myslíš si, že jsi dohodu dodržela?</p> <p>Ž: Docela jo.</p> <p>U: Vždycky?</p> <p>Ž: Vždycky ne.</p> <p>U: Co pro to můžeš udělat?</p> <p>Ž: Že bysme se sešly v pátek a zhodnotily to.</p> <p>U: Rozumím tomu tak, že chceš dostat druhou šanci?</p> <p>Ž: Jo.</p> <p>U: Máš tam pořád nalepený ten papírek?</p> <p>Ž: Ne. Nevím, kde je.</p> <p>U: Tak tady máš nový. My se tedy znovu sejdeme v pátek a zhodnotíme, jestli došlo ke zlepšení.</p>
--

Na konci září jsme se třídou zhodnotili dodržování třídních pravidel.

Aktivita: Diskuze

Cíl: Žák hodnotí dodržování třídních pravidel.

Průběh aktivity: Nejprve jsem je požádala, aby si v libovolných skupinkách o velikosti maximálně 3 děti prodiskutovali svá stanoviska. Při vytváření skupinek došlo v rámci

jedné skupiny ke konfliktu. Jedna žákyně nechtěla přijmout spolužáka a trvala si na svém. Další žákyně chtěla, aby byli ve třech. Po chvíli pozorování jsem se vložila do situace a snažila se spor urovnat. *Proč nechceš K. ve skupině? Když já ho nemám ráda. A jak si myslíš, že se teď K. cítí? Špatně? (odpovídá směrem ke mně) Zeptej se přímo jeho. Jak se cítíš? Špatně.* Nakonec žákyně našla útočiště u jiné skupiny. Následovalo společné sdílení.

Já jsem každé pravidlo přepsala na lístek a položila na koberec do středu kruhu. Diskutovali jsme o jednotlivých pravidlech a přiřazovali k nim veselý nebo smutný emotikon. Žáci a žákyně vzali diskuzi nad pravidly seriózně a otevřeně argumentovali. Ukázku uvádím v Příloze 6. Na základě vlastních příkladů dokázali objektivně zhodnotit, do jaké míry se jim daří pravidla dodržovat. Dokonce vzešel návrh na vytvoření ještě nového pravidla týkající se respektu. Děti tento návrh zamítly s tím, že když jim někdo dělá něco nepříjemného a druhý mu to dá jasně najevo, má to být samozřejmostí.

Třída se v zásadě shodla v tom, že nejpalcivější jsou pravidla *Mluví jen jeden, Nasloucháme si, Ruka = ticho, CHaD*. Jisté zlepšení vidí u *Hlásíme se o slovo*. Nejjednodušší je pro ně dodržovat *Dáváme si pozor na svoje a cizí věci*. Já jsem se stanovisky dětí souhlasila. Zároveň jsem je ocenila za viditelné zlepšení v porovnání s loňským školním rokem.

Reflexe

Z diskuze jsem měla ohromnou radost. Děti se opravdu otevřely a spontánně vyjadřovaly svoje názory. Byly schopné vzájemně reagovat na argumenty pro i proti. Viděla jsem, že nad pravidly přemýšlí a znovu hodnotí jejich smysl. Bylo pro ně důležité o všem diskutovat a uvědomit si, jak na tom vlastně jsou. Diskuze jim poskytla přímou zpětnou vazbu.

Jen mě mrzelo, že jsme s časových důvodů nestihli probrat správcovství nad pravidly. Nad tímto tématem jsme se zamysleli v rámci zhodnocení cílů v následujícím měsíci.

Nový školní rok jsem zahájila s novým **uspořádáním** učebny do tvaru L, přičemž dvě řady stály frontálně k tabuli a třetí řada k nim byla kolmá. Chtěla jsem

dosáhnout toho, aby se žáci více orientovali směrem ke mně a snadněji sledovali, co je právě na tabuli.

9.2 Realizace druhé etapy

Cílem druhé etapy bylo pokračovat ve sledování, jak žáci a žákyně dodržují nastavená pravidla a jak postupují v případě jejich porušení. Kromě cíle z první etapy jsem si stanovila cíle nové. Z pohledu žáků a žákyň šlo o seznámení s technikami, které umožňují poskytnout zpětnou vazbu a ocenění. Cílem třídní učitelky bylo použití popisného jazyka, zpětné vazby, aktivního naslouchání a oceňování svých svěřenců a svěřenkyň. Chtěla jsem tak uvést do praxe efektivní způsoby komunikace, o nichž píše v podkapitole 3.2. Pro druhou etapu jsem si stanovila období od října do prosince 2016.

Pravidla

Během října jsem se stále dost soustředila na to, abych dostatečně odkazovala na pravidla. Cílem bylo, aby si děti pravidla dostatečně uvědomovaly a respektovaly je. Jako příklad uvádím: *O., ruší mě, když mi skáčeš do řeči; A., vadí mi, že teď nerespektuješ pravidlo Mluví jen jeden; K., když chceš něco říct, máme pravidlo Hlásíme se o slovo; Š., na vykřikování neslyším.* Myslela jsem na to, abych odkazovala na konkrétní pravidla a své požadavky sdělovala popisně, tak jak to doporučují Kopřiva s kolektivem (2015) a Gordon (2012).

Někdy ale mé reakce nebyly adekvátní: *O., to je naposledy, co tě napomínám! Celé dopoledne porušuješ pravidla Hlásíme se o slovo a Mluví jen jeden. Ještě jednou to porušíš, tak mi vysvětlíš, proč to děláš!* Jeden z žáků stále dokola volal moje jméno. *To bylo naposledy, co jsi na mě vykřikl. Když chceš něco říct, tak víš, že se máš přihlásit. A vidíš, že teď pracuji s někým jiným!*

Pravidla byla i v průběhu října stále aktuálním námětem, proto jsme se při jedné z diskuzí vrátili k tématu správcovství, jež jsme nedořešili na konci září při reflektování prvního měsíce ve škole.

Aktivita: Diskuze

Cíl: Žák reflektuje správcovství třídních pravidel.

Průběh aktivity: Všimla jsem si, že děti, které byly zodpovědné za jednotlivá pravidla, svůj úkol příliš spolehlivě neplní. Chtěla jsem znát názor třídy. Pohledy se různily. Někteří žáci si mysleli, že to stále má smysl, jen je třeba správcům jejich činnost připomenout. Nemohou to však být takové děti, které mají s dodržováním daného pravidla problémy. Jako protiargumenty se objevily postoje, jež byly proti správcovství, protože to nepřináší žádné výsledky. Další názor byl takový, že správcovství potřebují pouze ta pravidla, která se nedaří dodržovat. Děti navrhly, aby nejproblematictější pravidla spravovali dva žáci nebo žákyně a méně problematická pravidla jen jedno dítě. Navíc to musí být někdo, kdo sám má dané pravidlo zvládnuté. Třída s tímto nápadem souhlasila. Jeden z žáků se snažil prosadit, aby vznikla pozice hlavní správce, který by delegoval ostatní správce a hlídal, zda plní svoji funkci. Tento návrh se zamítl.

Pravidla, která potřebovala nejvíce podpořit a spravovali je tedy dva správci, byla: *Nasloucháme si* a *Mluví jen jeden*. Jeden správce zodpovídal za: *Hlásíme se o slovo*, *CHaD*, *Ruka = ticho*. Zároveň jsme se domluvili, že nově zavedený systém budeme pozorovat do konce kalendářního roku, jestli bude fungovat. V případě, že se mine účinkem, tak podnikneme kroky ke změně.

Reflexe

Byla jsem ráda, že zde vznikly dvě hlavní skupiny, jež měly opačné názory. Bylo zajímavé pozorovat jejich argumentaci. Potěšilo mě, že se nakonec třída jako celek domluvila na společném postupu, který byl akceptovatelný pro všechny. Řekla bych, že samy děti byly zvědavé, zda se jejich nápad ujme či nikoli.

Při rekapitulaci po asi dvou měsících jsem vnímala, že žáci nemají správcovství zažité. Většina správců na svoji roli zapomněla, přestože jejich jména byla zveřejněna na viditelném místě u příslušného pravidla. Proto mě nepřekvapilo, že si děti odhlasovaly jeho zrušení.

V prosinci jsme opět rozvinuli diskuzi. Jejím výsledkem bylo, že většina dětí ve správcovství neviděla smysl a hlasovala pro zrušení. Třída se ve velké většině shodla, že bude přínosnější, když bude každý hlídat sám sebe.

Zpětná vazba

Dalším z cílů ve druhé etapě byla zpětná vazba. Vypozorovala jsem, že způsob, jakým si děti dávají najevo, že jim chování svých spolužáků v něčem vadí, postrádal v mnoha případech asertivitu. Často se jednalo o projevy, v nichž se vyskytovaly prvky urážek a agresivity. Měla jsem dojem, že si děti dostatečně neuvědomovaly, jaké negativní emoce to v druhém zanechá. Proto jsme nejprve společně diskutovali o situacích, jež pro ně byly nějakým způsobem nepříjemné. Švec (2007) hovoří o tzv. věcných a vztahových signálech v komunikaci. Když se zamění obsahově věcné sdělení se vztahováním se k druhému, jež přejde ze symetrického postoje na asymetrický, dojde velmi snadno k nedorozumění, kterému může předejít vhodná zpětná vazba.

Aktivita: Diskuze

Cíl: Žák se asertivně vyjádří v situaci, která mu je nepříjemná.

Průběh aktivity: Děti začaly sdílet hned několik situací, které se odehrály o přestávce. Vybrali jsme jednu, na které jsme demonstrovali, jakým způsobem by se dala řešit. Jedno z děvčat stoupalo svému spolužákovi na židli v bačkorech. On řekl, že se jí to nelíbí. Žákyně argumentovala, že jí to neřekl, ale že na ni křičel, ať sleze dolů. Bylo to slovo proti slovu. Cílem nebylo zjišťovat, kdo má pravdu. Záměrem bylo vyjádřit se takovým způsobem, který je pro obě strany přijatelný a respektující. Formulace *K., přestaň mi furt lízt na tu židli.* se přeměnila na: *K., běž prosím z té židle.* Žákyně svůj požadavek nejdřív vyjádřila: *Neřvi na mě.,* který za pomoci ostatních přeměnila na: *Nelíbí se mi, že na mě křičíš.*

Diskuze se potom dostala k problematice respektu. Se třídou jsme řešili, zda po vyřčení toho, co je mi nepříjemné, je nutné toto vyjádření opakovat. Názory byly opět nejednotné. Někteří si mysleli, že by se to mělo říct jen jednou a jiní měli za to, že poprvé se to řekne hezky, podruhé důrazněji a potřetí už je opravdu potřeba požadavek respektovat. V rámci této diskuze jsme k jednoznačnému stanovisku nedošli.

Reflexe

Žáci se bez problému otevřeli a sdělovali svoje zkušenosti. Na konkrétní situaci pro ně bylo celkem jednoduché zformulovat správné vyjádření, které pro ně mělo smysl a zároveň pro ně bylo snadno zapamatovatelné. Mrzelo mě, že jsme se neshodli, kolikrát je třeba toto vyjádření sdělit. Já jsem zastávala názor, že jednou je dostačující, protože se tím plně projeví respekt k druhému.

Další z možností, jak si uvědomit nevhodnou reakci, je forma **scének**, které většina dětí přijala s nadšením.

Aktivita: Co se mi stalo (inspirace Švec, 2007)

Cíl: Žák předvede situaci, která se mu stala a byla pro něj nepříjemná. Použije větu: „Mně se nelíbí, že ...“ a druhá strana to respektuje.

Popis aktivity: Žáci se rozdělí do dvojic nebo malých skupinek. Domluví se na nepříjemné situaci, která se někomu z nich stala, a tu předvedou v té podobě, jak se odehrála. Potom situaci zahrají znovu s tím, že použijí větu: „*Mně se nelíbí, že ...*“ a konkrétně popíší, co jim v chování toho druhého vadí. Ten zareaguje s respektem.

Průběh aktivity: Žáci, kteří se chtěli aktivně zapojit, se rozdělili dle vlastního uvážení. Po uplynulém časovém limitu přibližně pět minut přišly na řadu jednotlivé scénky. Skupinka chlapců předváděla hru Kví - kví, kterou si sami vymysleli a hrají ji o přestávce. Hra spočívá v tom, že se jeden nebo dva chytači snaží na své území dostat spolužáky, kteří jsou mimo domeček. Hra je hodně kontaktní. Věta v této demonstraci zněla: *Pusť mě, mně se to nelíbí*. Další dvojice chlapců si hrála s míčem a jeden z nich řekl: *Vadí mi, že po mně házíš míč*. Skupinka děvčat hrála scénku ze stejné hry jako chlapci. Během hraní zazněly dvě věty: *O., nelíbí se mi to.; O., nelíbí se mi, že mě honíš*.

Reflexe

Scénky měly různé úrovně, ale v zásadě splnily svůj cíl. U poslední scénky jsem hned reflektovala věty, které tam zazněly. Děti v nich samy viděly rozdíl. U jedné z nich nebylo patrné, s čím má žák přestat. Ale u druhé již bylo zřejmé, co jednomu z děvčat vadilo. U žáků jsem ocenila, že si více všímají nepříjemných situací a začínají na ně

adekvátněji reagovat. Zároveň jsem připomínala, aby při formulaci věty vynechali zájmeno „to“, za něž se může schovat cokoli. „To“ je potřeba nahradit konkrétním popsáním nepříjemného chování.

O přestávkách jsem pozorovala první vlašťovky **dobré zpětné vazby**: *Kluci, vadí mi, že mi saháte na psa. Je mi to nepříjemný. (Žákyně mluví o své plyšové hračce.), Soňo, řekl jsem K., že se mi nelíbí, že mi řekla, že jsem blbec a že mě bouchá. (Žák popisuje situaci u šatní skříňky.) Nelíbí se mi, že mi šlapeš po mojí židli a mém stole.*

Sama jsem se snažila být pro žáky **dobrým příkladem** a dávat jim zpětnou vazbu takovým způsobem, který jsem od nich vyžadovala. Jako příklad uvádím: *V., opravdu, ale opravdu mi vadí, že mi po několikáté skáčeš do řeči. Porušuješ pravidlo Mluví jen jeden. K., vůbec se mi nelíbí, když ti S. řekl, co mu vadí, že to nerespektuješ. Při osobní rozmluvě s jedním žákem: Všimla jsem si, že v poslední době hodně často porušuješ pravidla Mluví jen jeden a Hlásíme se o slovo. Můžeš mi říct důvod? Při sdílení víkendových zážitků na ranním kruhu se část dětí povalovala po koberci nebo si povídala. Čtení víkendovníčů nám trvalo 35 minut. To je příliš dlouhá doba. Jen jsem vás pozorovala, jak se většina z vás chovala. Schválně jsem do toho nezasahovala a musím říct, že takhle opravdu ne. Jsem hodně zklamaná z toho, že musím stále opakovat, že povídání a válení se sem nepatří.*

Oceňování

Se zpětnou vazbou souvisí i oceňování. Mým cílem bylo podpořit pozitivní vnímání jeden druhého. Chtěla jsem, aby si více všímali vlastností, schopností a dovedností u svých spolužáků bez ohledu na kamarádské vazby.

Aktivita: Místo po mé pravici je volné (inspirace Valenta, 2003)

Cíl aktivity: Žák pozitivně ohodnotí vlastnosti nebo skutky svých spolužáků

Popis aktivity: Žáci sedí v kruhu, v němž je jedno volné místo navíc. Dítě, vedle kterého je po pravé straně volné místo, řekne: *„Místo na mé pravé straně je volné a zvu na něj (řekne jméno), protože (uvede důvod, za co si svého spolužáka či spolužačky*

váží). Je důležité hlídat, aby se hráči vystřídali a nedošlo tak k vynechání či ignoraci některého ze spoluhráčů. Já jsem aktivitu modifikovala a trochu ji zjednodušila.

Průběh aktivity: S žáky jsme se posadili do kruhu a nechali jedno místo volné, tam jsme umístili polštář. Uvedli jsme si příklad, jak by to mohlo vypadat: „*Na polštář si pozvu Š., protože se mnou chodí do školy.*“ Jako ocenění například zaznělo: *hraje si se mnou hru; pomáhá mi s úkolama, co třeba nevím, je s ní zábava; pomáhá mi s matematikou, když mi nejde, je hodná, pomáhá mi na obědech, je dobrej matematikář.* Po tomto kolečku následovala reflexe, ve které jsem se ptala, proč jsme hráli výše zmíněnou aktivitu. Zazněly odpovědi typu: *Abysme věděli, že každej může udělat něco dobrýho. Abysme věděli, že máme pomáhat. Abysme se ocenili a nebyli tady celej rok bez ocenění. Abysme ocenili i někoho jinýho než kamaráda.* (Odpovědi dětí jsou bez korekce.)

Reflexe

Začátek aktivity probíhal ve velmi pomalém tempu. Pro děti bylo obtížné vyjádřit, čeho si mohou na druhém vážit, když to není jejich kamarád či kamarádka. Někteří měli tendenci si vybírat osobu sobě blízkou a říct ji: „Protože jsi moje kamarádka.“ Když k takové situaci došlo, aktivitu jsem zastavila a požádala je, aby se ke své kamarádce nebo kamarádovi vyjádřili konkrétně. Možná jsem měla zareagovat jinak a stanovit podmínku, aby si vybírali někoho, s kým nemají ve třídě tak blízký vztah. Při závěrečném zhodnocení už začali porušovat pravidla, skákali si do řeči a z aktivity si dělali legraci. Odpovídali například: abys nás mohla natáčet; abychom si zkusili, jak máš měkej polštář; abychom měli, kam dát nohy apod. V tomto okamžiku jsem projevila svoji rozmrzelost z toho, že nerespektují třídní pravidla, a že celou situaci zlehčují. Nakonec se třída zklidnila a některé děti dokázaly adekvátně odpovědět.

Formu **oceňování** jsem chtěla ještě více podpořit a přenést na osobní rovinu. Rozhodla jsem se pro aktivitu, jež měla podobu vzkazu.

Aktivita: Vážím si na tobě (Gillernová a kol., 2012)

Cíl aktivity: Žák v písemné podobě vyjádří, čeho si váží na svých spolužácích.

Popis aktivity: Žák na proužek papíru napíše kompliment nebo nějaké uznání, které je určeno konkrétnímu spolužákovi, a které podepíše. Příklad: *Karolíno, umíš mi pomoci vždy, když to potřebuju. Markéta*

Průběh aktivity: Aktivitu jsem si trochu upravila tak, že si každé dítě vylosovalo jméno některého ze svých spolužáků nebo spolužaček. Některé děti dokázaly vymyslet uznání celkem jednoduše, pro některé to ale byla dost velká výzva a musela jsem je navádět, aby něco vymysleli. Po prvním kole se však objevil vzkaz: *Oceňuji tě, že mě nesnášíš.* V tuto chvíli jsem hru zastavila a zeptala se, jak by se dotyčný asi cítil, kdyby dostal takovou zprávu. Připomněla jsem, že se jedná o pozitivní vyjádření, čeho si na druhém vážím. Cílem není, v něm vyvolat negativní emoce. Následovalo druhé kolo, v němž si žáci opět někoho vylosovali. Tentokrát se to obešlo bez neuvážených odpovědí. Po ukončení aktivity jsme reflektovali průběh. Moje první otázka zněla: *Jaký jste měli pocit, když jste psali někomu, kdo není váš kamarád nebo kamarádka?* Většina odpovědí se shodovala: *Bylo to těžký, protože toho člověka vlastně moc neznám.* Objevil se ale i opačný názor: *Bylo to lehký, protože jsem toho člověka hodnotila podle toho, jak se chová nebo jak spolupracuje při skupinové práci.* Další otázku jsem měla: *Jaký to byl pro vás pocit, když jste si přečetli zprávu?* Děti odpovídaly: *Dobře. Fajn. Potěšilo mě to. Zlepšilo mi to náladu. Nejdřív to bylo otravný, protože jsem čekala, že tam bude něco, co mě rozveselí. Byla jsem z toho smutná, ani ne našťvaná, ale smutná.* Některé děti svým vzkazům příliš nerozuměly a potřebovaly je vysvětlit. (Odpovědi dětí jsou bez korekce.)

Reflexe:

*V rámci této aktivity jsem si byla vědomá, že pro některé děti bude vyjádření uznání představovat výzvu. I pro mě bylo dost náročné tyto děti podpořit a navést je takovým způsobem, aby přišly na alespoň maličkost, která jim mohla připadat banální, ale měla svůj význam. Rozčarování pro mě představoval vzkaz: *Oceňuji tě, že mě nesnášíš.* Nenapadlo by mě, že dítě v tomto věku může předat takovou zprávu jako uznání. Když jsme tuto situaci reflektovali, bylo evidentní, že příjemce pocítil velké*

*zklamání. Autor byl **konfrontován** a nakonec se omluvil. Nejsm si však úplně jistá, jestli omluva byla pronesena spíše na základě vnějšího očekávání, nebo vnitřního popudu.*

Jsem ráda, že v závěrečné reflexi zaznělo, že smyslem aktivity bylo ocenění. Přestože to byl pro některé žáky nelehký úkol, mnozí z nich dokázali pozitivní vzkaz napsat i těm, se kterými nejsou přátelé. Dokázali sobě i třídě, že každý z nich je hoden uznání.

Sama jsem si při hodinách hlídala, abych žáky **oceňovala**: *Oceňuji, jak jste dneska pracovali - rychle a hodně samostatně. Oceňuji ty žáky, kteří jsou připraveni na hodinu. V rámci dílčích odpovědí žáků jsem chválila: Výborně. Skvěle. Perfektně. Prima.*

Popisný jazyk a aktivní naslouchání

S výše uvedenými kategoriemi zpětné vazby a oceňování úzce souvisí popisný jazyk a aktivní naslouchání, jež jsem si zvolila jako další dílčí cíle. V první fázi výzkumu jsem doložila, že popisný jazyk využívám. Chtěla jsem si tedy tento směr udržet a pouze rozvíjet jeho úroveň. Avšak **aktivní naslouchání**, které je součástí zpětné vazby, jsem si musela více interiorizovat. De facto se jednalo o to, abych s porozuměním parafrázovala to, co říká ten druhý. Například v rámci diskuze o spravování třídních pravidel jsem shrnula, co si myslí jedno z dětí: *Jestli tomu rozumím. Pravidla, o kterých si myslíš, že jako třída dodržujete, nepotřebují žádné správce. Pravidla, která fungují jenom někdy nebo jsou problematická, potřebují správce.* Odpověď žáka: *Ano.* Nebo později během diskuze: *Takže to tak chápu, že většina z vás má pocit, že když je jeden nebo dva lidi, kteří zodpovídají za to, jestli se to pravidlo bude nebo nebude dodržovat, že to nefunguje, že to nemá smysl.* Při zhodnocení cíle jedné z aktivit: *Takže si myslíš, že cílem této aktivity bylo ji nahrát, abych ji mohla pustit na fakultě.* Při reflektování jiné aktivity: *Takže si myslíš to samé co Š.? Jo.*

Při pozorování třídy jsem si uvědomila, že popisný jazyk, aktivní naslouchání a zpětná vazba tvoří důležité **nástroje** pro zvládnutí konfliktu. Ten se stal hlavním tématem poslední etapy výzkumu.

Co se týká **uspořádání učebny**, tak jsem v průběhu druhé fáze dospěla k názoru, že je tvar L neúčinný. Nedostatečná velikost třídy neumožňovala dětem plynulý pohyb. Často do sebe narážely, vznikaly strkanice. Čas, který uplynul, než se žák vymanil se svého místa a došel k tabuli, byl zbytečně dlouhý. Proto jsem se rozhodla přejít k uspořádání pro skupinovou práci. Třída díky tomu působila prostorněji.

9.3 Realizace třetí etapy

Za cíl závěrečné etapy jsem zvolila konstruktivní řešení konfliktu, jak ze strany třídní učitelky, tak z pozice žáků samotných. Vyzozorovala jsem, že se konflikt zejména u některých jedinců stává častou náplní přestávek a představuje způsob vyjádření vlastního názoru. Nácvik zpětné vazby z předešlé etapy jsem chtěla více využít, proto jsem přistoupila k dalšímu kroku – řešení rozporů, kterému jsem věnovala leden a únor 2017.

Téma jsem zahájila diskuzí o tom, co si děti představují pod pojmem konflikt.

Aktivita: Diskuze

Cíl: Žák se asertivně vyjádří k tématu konflikt.

Průběh aktivity: Na začátku jsem se žáků zeptala, co si představí pod pojmem konflikt. *Je to jako, že někdo má nějaký spor s někým. Když se někdo s někým hádá nebo pere. Je to nějaký problém.* Následovala otázka, jestli si myslí, že se jim něco podobného děje ve třídě. Odpovědi byly v zásadě shodné, ano. Jako příklad uvedli hádky dvou spolužaček o kamarádství a dohadování se při fotbale o přestávkách.

Diskuze se nakonec stočila ke konkrétní situaci - nedorozumění během fotbalu smíšených družstev, kdo bude hrát, v jakém týmu. Já jsem využila aktivní naslouchání: *Takže jestli tomu dobře rozumím, ten konflikt vznikl, protože měl každý jiný názor a vy jste nenašli řešení, jak z toho ven. A důvodem toho konfliktu byla nevyrovnaná družstva.* Pak jsem opět položila otázku: *Když vznikne takový konflikt, jaké máme možnosti ho vyřešit?* Jedna z odpovědí zazněla: *Já bych to normálně řešila tak, že bysme se uklidnili.* Nebo obdobně: *Myslím si, že kdyby se šlo uklidnit, tak bysme ten konflikt vyřešili.* Jiné

děti navrhovaly, aby se došlo za mnou a já bych jim pomohla najít řešení. Nakonec se samy dohodly, že je lepší si přesně ujasnit pravidla ještě před začátkem hry.

Reflexe:

Původně jsem měla v plánu vést diskuzi v obecnějším duchu a říct si možnosti řešení sporů. Avšak téma hraní fotbalu o přestávkách se zdálo být aktuální pro většinu třídy. Byla jsem ráda, že děti dokázaly pojmenovat problém a uvědomovaly si, že překřikováním jeden přes druhého přicházejí o čas určený odpočinku. Měla jsem radost z toho, že ke způsobu řešení dospěly samy.

K možnostem řešení konfliktu jsem se vrátila při další příležitosti, v níž jsem představila tři **způsoby**, jaký postoj zaujmout ke sporu.

Aktivita: Konflikty a jejich zvládání (inspirace Gillernová, 2012)

Cíl: Žák řeší konflikt konstruktivně.

Popis aktivity: Aktivita seznamuje žáky se třemi způsoby zvládání konfliktu. Prvním z nich je konfrontace, při níž dochází ke slovnímu nebo fyzickému útoku. Je zde prokazatelná absence naslouchání. Druhý způsob představuje popření a únik. Člověk se chce situaci vyhnout, předstírá, že žádný problém nenastal. Poslední možností je řešení konfliktu. Zúčastněné strany vnímají problém, o kterém otevřeně mluví a snaží se najít takové řešení, jež nejvíce vyhovuje všem stranám.

Průběh aktivity:

Těsně před tím než jsem začala s aktivitou, došlo ke sporu mezi jednou žákyní a žákem. Žákyně svého spolužáka několikrát uhodila, proto jsem po ní hned požadovala vysvětlení. *Když on je na mě ošklivěj, on si začal. Říkal mi, že musí sedět vedle někoho, kdo je ubrečenej a to mě naštvalo.* Chlapec na to zareagoval slovy: *Neříkal jsem ubrečenej. Říkal jsem vedle někoho, kdo brečí.* Do konfrontace jsem se vložila já. *K., to že jsi naštvaná, je důvod, že začneš O. bouchat? Co máš teď udělat? Říct, že se mi to nelíbí.* Požadovala jsem po ní správnou formulaci zpětné vazby, kterou s pomocí třídy nakonec řekla.

Tato nečekaná scéna mi posloužila jako dobrý úvod pro představení techniky, jak se vypořádat se spory. První způsob, kterým jsme byli svědky, byla konfrontace, protože žákyně svého spolužáka fyzicky napadla. Druhým způsobem, jak naložit se situací je, že ji popřu nebo od jejího řešení uteču. Jedna z žákyň na to reagovala: *Kdyby mi někdo udělal něco, co se mi nelíbí, tak bych se urazila a odešla.* Jiný žák k tomu dodal: *Já bych si toho prostě nevšímal.* Na poslední možnost, slovní řešení konfliktu, přišly děti samy a uznaly, že je nejlepší.

Poté děti začaly popisovat další rozepři týkající se hraní s míčem. Vyplynulo z toho, že část z nich řešila spor konfrontací, část únikem nebo popřením. Na této ukázce jsme si demonstrovali, jak ji řešit konstruktivně.

V závěru diskuze jsem třídě zdůrazňovala, že to jsou oni, kdo si volí způsob, jakým budou nedorozumění řešit. Žáci souhlasili s tím, že je lepší věci řešit v klidu, vyslechnout si, co si myslí jedna strana a potom druhá a snažit se dojít k nějakému kompromisu.

Reflexe:

Přestože jsem měla aktivitu původně naplánovanou jako činnost ve skupinkách, využila jsem sporu popsaného výše. Byla to příležitost, jak na aktuálním problému ukázat všechny způsoby zvládání konfliktu. Zdálo se, že je pro třídu jako celek smysluplnější rozebírat rozepře, které se odehrály v nedávné době a konkrétně na nich předvést možnosti řešení, než pracovat v malých skupinách. Ukázkově jsem tak využila principů OSV, která je praktická, zosobněná a provázející.

V průběhu ledna a února se o přestávkách i nadále objevovaly konflikty s různou závažností. Některé děti se snažily vyřešit spor jen mezi sebou, případně za účasti svědků. Například mezi časté konflikty patřily hádky dvou děvčat, jestli spolu kamarádí nebo ne. *B., prosím, budeme zase kamarádky? Já jsem neřekla, že už s tebou nekamarádím, jen si s tebou teď nechci hrát. Takže ty už se mnou nekamarádíš!* A dívka se rozbrečí. Do toho se vloží někdo ze třídy a začne ji vysvětlovat, když si s ní teď nechce hrát, neznamená to, že spolu už nekamarádí.

Byli ale stále žáci, kteří při sebemenším sporu chodili za mnou a chtěli, abych rozhodla, kdo má pravdu. V takovýchto případech jsem si nechala vysvětlit situaci

a snažila se je nasměřovat, aby k rozuzlení došli sami. Téma konfliktu mě také přivedlo k tomu, že bylo na čase **zrevidovat třídní pravidla**.

Aktivita: Diskuze

Cíl: Žák zhodnotí dosavadní třídní pravidla, navrhuje nová.

Průběh aktivity: Diskuzi jsem uvedla tím, že upozoruji, že je třeba pravidla zhodnotit a podle potřeby upravit. Rozdělili jsme je na ta, která fungují a která (spíše) nefungují ve třídě jako celek. Do první kategorie jsme přiřadili pouze *Dáváme si pozor na svoje a cizí věci*. O pravidle *CHaD* se vedla dlouhá debata. Nakonec skončilo stejně jako ostatní pravidla *Hlásíme se o slovo, Nasloucháme si, Mluví jen jeden, Ruka ticho* v kategorii nefunguje, respektive spíše nefunguje. Na základě toho jsem chtěla vědět, jestli si myslí, že potřebují nová pravidla. Objevovaly se různé návrhy: *Nemluvit sprostě. Nebojovat. Být na sebe hodný. Neblbnout*. Po výměně názorů se odhlasovalo: *Řešíme problémy slovně. Mluvíme slušně*.

Reflexe:

V rámci této diskuze se názory značně lišily. Některé děti hodnotily pravidla ve vztahu k sobě, a tudíž nesouhlasily s ostatními. Nějakou dobu trvalo, než si uvědomily, že pravidla hodnotíme s ohledem na celou třídu. Na jednu stranu mě potěšilo, že žáci umí být dostatečně kritičtí a já jsem s jejich rozhodnutím na dvě kategorie souhlasila. Na druhou stranu mě mrzelo, že je stále tolik pravidel, která se třídě jako celku nedaří plně realizovat. Možná jsem udělala chybu a měla žáky nechat, aby zhodnotili pravidla sami za sebe nikoli za celou třídu, protože jsem progres na úrovni jednotlivců skutečně pozorovala. Vnímala jsem, jak dozrávají, záleží jim na dodržování pravidel a to stejné vyžadují od svých spolužáků. Také jsem uvítala, že bylo pro ně důležité zdůraznit, aby se problémy řešily slovně. Vyhybání se vulgárním výrazům jsem sice nevnímala tak aktuálně, ale s ohledem do budoucna to může představovat jakýsi preventivní krok.

Další opatření, které jsem na konci poslední etapy výzkumu učinila, souviselo se **změnou uspořádání lavic**. Uvědomila jsem si, že uspořádání pro skupinovou práci, může být jednou z příčin nedostatečného respektování komunikačních pravidel. Pokušení povídat si se spolužáky, kteří sedí naproti, bylo pro některé děti příliš velkým

lákadlem. Odráželo se to také na zhoršené pozornosti při vyučování. Proto jsem z původních „hnízd“ přešla do tradičnějšího frontálního uspořádání tzv. **krokve**. Děti tak v rámci skupinek ztratily možnost interakce. Nová organizace je přiměla, aby se více soustředily na mě a na svoji práci, nikoli na toho, kdo sedí naproti. Moje akční zóna najednou dostala jinou podobu. Nakolik bude toto opatření skutečně účinné, budu moci pravděpodobně zhodnotit až za několik týdnů.

Čas, který jsem si vymezila pro druhou fázi výzkumu, vypršel. Únor 2017 byl posledním časovým milníkem. V následující kapitole shrnu obě dvě fáze výzkumu.

10 Shrnutí praktické části

Praktická část dokládá prostřednictvím autentických ukázek **počáteční úroveň** komunikace ve třídě mezi třídní učitelkou, jejími žáky a mezi žáky samotnými. Smyslem bylo nejprve zhodnotit výchozí podobu. Za podpory teoretických poznatků jsem sama sebe klasifikovala jako učitelku, která inklinuje k liberálně vedenému stylu výuky. Přestože jsem zastáncem demokratického vedení, chyběly mi potřebné nástroje, které by mi k tomu pomohly. Mým záměrem bylo naplnit **funkce** pedagogické komunikace v podobě výchovně-vzdělávacího cíle a zprostředkování vztahů mezi mnou a žáky a mezi žáky samotnými. **Analýzou** a **reflexí** metod použitých v první fázi výzkumu jsem dospěla k tomu, že funkce naplňuji jen částečně. Upřednostňovala jsem vzdělávací cíl na úkor výchovného. Důležitější pro mě bylo pokračovat ve výuce a naplnit tak cíl, který jsem si pro danou hodinu vytyčila, namísto toho, abych jednoznačně a hned řešila kázeňské přestupky. Pozitivním aspektem v tomto případě sice bylo, že jsem měla ke svým žákům vztahově blízko a oni také tak vnímali mě, nicméně nepevně stanovenými **komunikačními normami** se učitelské i žakovské vztahy narušovaly v podobě nedostatečného respektu. Na základě prostudované odborné literatury jsem si uvědomila, že dostatečné osvojení sociálních dovedností, mezi něž patří **komunikační kompetence**, velmi výrazně formuje osobnost žáka. Proto je bezpodmínečně nutné, aby se učitel v této oblasti neustále rozvíjel, a byl tak příkladem hodným následování. Po tomto uvědomění jsem si stanovila dvě otázky, které tvořily páteř akčního učitelského výzkumu.

Jakým způsobem rozvíjí třídní učitelka kompetence v oblasti komunikace ve třídě? Jaký dopad mají zvolené metody na efektivitu komunikace?

Rozčleněním druhé fáze výzkumu jsem chtěla dosáhnout toho, abych se snadněji soustředila na dílčí cíle. Domnívám se, že se mi podařilo **správně nastavit** třídní pravidla tím, že jsem odkazovala na prožitý program primární prevence, nechala žáky aktivně se podílet na jejich tvorbě a diskutovat o jejich smyslu. Z mé strany to vyžadovalo vysokou míru soustředěnosti a sebedisciplíny, abych včas a důsledně zasáhla v případě porušení pravidel. Avšak s nově stanovenými cíly v dalších obdobích pro mě bylo stále náročnější tomuto závazku dostát. Svoji pozornost jsem spíše

věnovala nově určeným úkolům. S mojí klesající důsledností, vzrůstala u některých žáků tendence pravidla porušovat. Pravděpodobně byla chyba, že jsem si předurčila tolik cílů v tak krátkém časovém horizontu. Otázkou je, jestli by se situace vyvíjela odlišně, kdybych v počtu cílů slevila a zároveň poskytla sobě i žákům delší dobu na adaptaci.

Kompetence v oblasti komunikace jsem ve vztahu k sobě rozvíjela studiem **odborné literatury**, která mi poskytla odpovědi na otázky typu, například: Co mám udělat pro to, abych přiměla děti k většímu respektu? Jak zabránit konfliktním situacím a jak je vůbec efektivně řešit? Literatura mě vybízela a zároveň inspirovala k využití **technik OSV**. Diskuze, aktivní spoluúčast, využití reálných situací ve třídě, chuť sdílet a hlavně reflexe zažitých aktivit se odrážely na rozvoji mě samotné i mých žáků. Mohu konstatovat, že jsem na základě pozorování zhodnotila, že zvolené metody mají **dopad na efektivitu** komunikace. Stala jsem se opakovaně svědkem, jak některé děti během vyučování nebo o přestávkách využívají zpětnou vazbu a jsou schopné se vymezit proti tomu, co jim vadí. Spory se snažily více řešit mezi sebou, aniž by konečný rozsudek hledaly u mě. Již méně jsem však zaznamenala projevy vzájemného oceňování. Míra přijetí či nepřijetí komunikačních změn u žáků se nesla na **individuální rovině**. Co bylo příčinou (ne)dostatečného akceptování či zvnitřnění, by mohlo být námětem na jinou práci. Překvapivě jsem dospěla k názoru, že **uspořádání lavic** ve třídě hraje svoji roli. Zpočátku jsem tomu nepřikládala příliš velkou váhu. Až v závěru výzkumu, kdy jsem opět změnila rozmístění lavic, které byly orientované na tabuli, jsem pozorovala úbytek nežádoucí interakce mezi žáky. Teprve čas ukáže, jestli toto rozhodnutí bylo z dlouhodobého hlediska správné.

Dopad metod na efektivitu komunikace na vlastní osobu bych charakterizovala ve větší vnímavosti co, kdo a jak říká. Snažím se rozvázněji formulovat své výpovědi. Při sdělení negativního výroku si zpravidla hned v zápětí uvědomuji svoji chybu. Vnímám, že do budoucna potřebuji zapracovat na aktivním naslouchání a s tím související způsob řešení konfliktů, protože tendence inklinovat ke starým stereotypům, které mají rychlé, ale neefektivní řešení, je někdy velká.

11 Závěr

Téma **posílení efektivity komunikace** bylo v této diplomové práci zaměřeno na konkrétní třídu prvního stupně. Nicméně se domnívám, že se jedná o tematiku, která je tak zásadní, že lze závěry práce aplikovat i na vyšší stupně základního a středního vzdělání.

Učitel by si měl v první řadě uvědomit **význam** způsobu komunikace se svými žáky. Tím, jak komunikuje, **formuje** svůj vztah s žáky a vysílá signály, jež tvoří komunikační pravidla. Výrazný podíl na tom má jeho výukový styl, který se promítá do míry respektu jeho osobnosti. **Demokratickým** přístupem si vymezí svoje hranice a přirozenou autoritu, kterou dokazuje nastavením přiměřených komunikačních norem. Důslednost, sebedisciplína a sebereflexe doplněná studiem odborné literatury jsou **hlavními hybateli** na cestě k osobnímu růstu. Reflektování vlastních komunikačních vzorců, ovládání efektivních způsobů komunikace, konstruktivní řešení sporů jsou nosné prostředky, jak být svým svěřencům vzorem. Aplikací těchto postupů má učitel v ruce **účinný nástroj**, jak naplnit některé z očekávaných výstupů ve státním vzdělávacím kurikulu týkající se komunikační oblasti. Přenesením osvojených komunikačních dovedností mimo profesní a žákovskou rovinu do osobního života můžeme spustit vlivnou vlnu, která bude mít **dopad** na celou společnost. Každý se jistě raději pohybuje ve společnosti, v níž má pocit, že je s ním zacházeno jako s rovnocenným partnerem, který respektuje pravidla dialogu, přiměřeným způsobem dá najevo svůj souhlas či nesouhlas a v případě neshody přistoupí k adekvátnímu východisku. Je na **zodpovědnosti** každého (nejen) pedagoga, jakou cestou se vydá. Proto bych se také přimluvila za to, aby byli studenti seznámeni s touto problematikou již na pedagogické fakultě a osobně si v podobě praktických seminářů zakusili, jaký dopad má umění (ne)komunikovat.

Diplomovou práci jsem začala citátem a citátem ji také uzavřu.

„Naslouchejte lidem a oni vám řeknou, kdo jsou.“

John King

12 Seznam informačních zdrojů

BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 80-7178-479-6.

BOOKHART, S., M. *How to give effective feedback to your students*. The United States of America : ASCD, 2008. ISBN 978-1-4166-0736-6.

CAENA, F. *Literature review Teachers' core competences: requirements and development*. [online]. ©European Commission, 2011. [cit. 14. 3. 2017]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. 5. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6.

ČERVENÁ, V. a kol. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 3. vyd. Praha : Nakladatelství Academia, 2012. ISBN 978-80-200-1080-3.

DUBEC, M. *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole*. 1. vyd. Praha : Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-15-9.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. 1. vyd. Bratislava : Veda, 1988. ISBN 071-052-88.

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

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLERNOVÁ, I. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vyd. Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

GORDON, T. *Škola bez poražených*. 1. vyd. Praha : Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.

HADJ-MOUSSOVÁ, Z.: *Pedagogická a sociální psychologie*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-587-4.

HURT, T., H. et al. *Communication in the classroom*. The United States of America : Addison-Wesley Publishing Company, 1978. ISBN 0-201-03048-9.

JANÍK, T., MINAŘÍKOVÁ, E. a kol. *Video v učitelském vzdělávání: Teoretická východiska – Aplikace – výzkum*. Brno : Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-213-0.

KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Chvalčov : Spirála, 2015. ISBN 978-80-904030-0-0.

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita Brno, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha : SPN, 1990. ISBN 80-04-21854-7.

MIOVSKÝ, M. *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. [online]. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie 1. LF a VFN, 2012. [cit. 14. 4. 2017]. ISBN 978-80-87258-74-3. Dostupné z: http://www.pppuo.cz/soubory/MINIM_PREVENT_PROGRAM.pdf

MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole. Vybrané kapitoly*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-618-0.

NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 2. vyd. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

NEZVALOVÁ, D. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, roč. 53, 2003, č. 3, s. 300-308.

PALENČÁROVÁ, J.; ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8.

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha : Triton, 2004. ISBN 80-7254-478-8.

© Projekt Odyssea, z. s. *Sigma - Zlepšujeme vztahy v naší třídě*. [online]. [cit. 4. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/kurzy-pro-zaky.php?cast=selektivni-program>

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*, 1. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

Rámcově vzdělávací plán pro základní vzdělávání. [online]. Praha: leden 2016. [cit. 13. 4. 2017]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

SVATOŠ, T. Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. *Pedagogika*, roč. 45, 1995, č. 1, s. 64-70.

SVATOŠ, T.; KOTKOVÁ, V. *Sociální a pedagogická komunikace*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-794-3.

ŠEDÁ, S.; VALENTA, J.: *Doporučené očekávané výstupy. Osobnostní a sociální výchova v základním vzdělávání*. [online]. 1. vyd. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2011. [cit. 9. 4. 2017]. ISBN 978-80-87000-76-2. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29295&view=3993>

ŠEĐOVÁ, K.; ŠVARÍČEK, R.; ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vyd. Praha : Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, J. *Umíme druhému sdělit, co se nám v jeho chování líbí a co nelíbí (poskytujeme zpětnou vazbu)*. 1. vyd. Praha : Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-14-2.

REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. 2. vyd. Praha : Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0222-6.

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: Aisis, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, J. *Učit se být*. 2. vyd. Praha : Strom, Kladno: Aisis, 2003. ISBN 80-86106-10-1.

VALENTA, J. *Základní obecná východiska – 1. kapitola*. [online]. Metodický portál RVP, 23. 03. 2005. [cit. 4. 3. 2017]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/203/zakladni-obecna-vychodiska-1.-kapitola.html/>

VAŠUTOVÁ, J.: *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

13 Seznam příloh

Příloha 1 – Příklady uspořádání lavic

Příloha 2 – Matice pro zaznamenávání kódů kategorií ve Flandersově systému
pozorování komunikace ve třídě

Příloha 3 – Ukázka tvorby třídních pravidel

Příloha 4 – Konečná podoba stvrzení třídních pravidel

Příloha 5 – Příklad dohody v případě opakovaného porušování pravidel

Příloha 6 – Ukázka z diskuze o dodržování pravidel