

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Specifika a rizika komunikace se žáky v hodinách tělesné výchovy
Specifics and risks of communication with students in lessons of Physical
Education

PhDr. Martina Hrozányová

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Richterová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Biologie – výchova ke zdraví

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Specifika a rizika komunikace se žáky v hodinách tělesné výchovy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 18.4.2019

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Magdaleně Richterové za odborné vedení práce, za praktické rady. Dále bych chtěla poděkovat všem zúčastněným osobám, za jejich asistenci a za věnovaný čas, za který nebyli nijak honorováni. Bez jejich účasti by tato práce nevznikla. A také děkuji svým blízkým za trpělivost a podporu.

ABSTRAKT

Název práce: Specifika a rizika komunikace učitele se žáky v hodinách tělesné výchovy

Cíle práce: Popsání a zhodnocení specifikací a rizik v pedagogické komunikaci učitele tělesné výchovy na základních školách.

Metoda: Literární rešerší provést shrnutí poznatků o zvláštlostech pedagogické komunikace ve školní tělesné výchově. Pro praktickou část vybrat učitele tělesné výchovy, kteří absolvují osobní polostrukturované rozhovory.

Výsledky: Vyhodnocení toho, jak respondenti posuzují svá řešení jednotlivých výchovných situací s odstupem času a s ohledem na specifika vyučovacího předmětu tělesná výchova. Tyto zkušenosti mohou posloužit nejen začínajícím učitelům.

Závěr: Každý učitel tělesné výchovy využívá ve větší míře specifické formy neverbální komunikace – zvukové signály a gesta - což ovlivňuje řešení konkrétních výchovných situací mnohem významněji než v jiných (naukových) předmětech. Zdá se, že je leckdy obtížné rychle změnit komunikaci během vyučování, střídají-li se v učitelově úvazku hodiny tělesné výchovy s druhým aprobovaným předmětem. Navíc i žáci vnímají učitele-sportovce jinak než ostatní učitele a tento rozdíl je mnohem výraznější než u jiných kombinací vyučovaných předmětů. V jistém smyslu je to výhodou, na druhé straně jsou rizika necitlivého přístupu a ne vždy adekvátních reakcí velmi vysoká. To klade velké nároky na psychickou odolnost a profesionální zdatnost učitelů tělesné výchovy. Úspěšnost výzkumu byla závislá na spolupráci a časových možnostech zúčastněných.

KLÍČOVÁ SLOVA

Forma komunikace; Žák versus učitel; Rizika, Specifika; Tělesná výchova

ABSTRACT

Title: Specifics and risks of communication with students in lessons of Physical Education

Aims: Describing and evaluating specifications and risks in the pedagogical communication of a teacher of physical education at primary schools.

Method: Literature review to summarize knowledge about the peculiarities of pedagogical communication in school physical education. For the practical part, choose teachers of physical education who will undergo personal semi-structured interviews.

Results: Evaluation of how respondents assess their solutions to individual educational situations with the passage of time and with regard to the specifics of the subject of physical education. This experience can serve not only to novice teachers.

Conclusion: Every physical education teacher uses more specific forms of non-verbal communication - sound signals and gestures - which is far more significant in solving specific educational situations than in other (science) subjects. It seems that it is sometimes difficult to change communication quickly during lessons, when physical education lessons alternate with the other subject in the teacher's teaching. In addition, pupils perceive sports-athletes differently than other teachers, and this difference is much more pronounced than with other combinations of taught subjects. In a sense, this is an advantage, but the risks of insensitivity and not always adequate responses are very high. This places great demands on the psychological resistance and professional fitness of physical education teachers. The success of the research was dependent on the collaboration and timing of the participants.

KEYWORDS

Form of communication; Student vs. Teacher; Risks, Specifics; Physical Education

Obsah

Úvod.....	7
1 Teoretická část.....	8
1.1 Význam komunikace v životě člověka.....	8
1.2 Sociální a pedagogická komunikace.....	9
1.4 Specifika pedagogické komunikace.....	11
1.4.1 Dialog učitel – žák.....	12
1.5 Druhy komunikace.....	13
1.6 Verbální komunikace.....	13
1.7 Neverbální komunikace.....	14
1.7.1 Příklady neverbální komunikace.....	15
1.8 Komunikace v tělesné výchově.....	19
1.8.1 Didaktické styly.....	19
1.8.2 Komunikace dress codem.....	20
1.8.3 Komunikace činem.....	20
1.9 Osobnost učitele.....	21
1.9.1 Učitel tělesné výchovy.....	22
1.9.2 Komunikativní schopnosti učitele tělesné výchovy.....	23
1.10 Osobnost žáka.....	23
2 Praktická část.....	25
2.1 Otázky rozhovoru.....	25
2.2 Interpretace rozhovorů.....	26
2.2.1 Délka praxe a různorodost skupin.....	26
2.2.2 Komunikace a nekázeň.....	27

2.2.3 Komunikace a úspěch.....	29
2.2.4 Komunikace a neadekvátní jednání žáka.....	31
2.2.5 Neverbální komunikace.....	33
2.2.6 Dress code.....	35
2.2.7 Řešení nepříjemné situace.....	36
2.3 Shrnutí specifik a rizik komunikace v tělesné výchově.....	38
Závěr.....	40
Seznam použitých informačních zdrojů.....	43

Úvod

Komunikovat je jedna ze základních životních potřeb jak lidí, tak i zvířat. Je to potenciál, který umožňuje přežít, být úspěšný, prosadit se, porozumět i pomáhat jiným. Pro člověka je to nejčastější aktivita. Komunikace je nástroj interakční aktivity, díky kterému si člověk dělá představu o sobě samém i jiných lidech.

Prostřednictvím komunikace získáváme a předáváme informace, vysvětlujeme, popisujeme, vyjadřujeme pocity, nálady, jsme schopni vést lidi, ovlivňovat je, nebo se nechat ovlivňovat, vytvářet i ničit vztahy (podle Mikuláščíka, 2010).

Jako jednu z forem komunikace lze využít dialog. Dialog jako společné hledání pravdy, řešení různých sporů, nalézání souladu v názorech a postojích, dialog jako cesta k hlubšímu poznání a porozumění skutečnosti, nebo jako prostředek aktivizace žáků ve vyučování.

V dialogu lze vidět možnost vzájemného se otevírání člověka člověku, možnost společného hledání, objevování a vzájemného obohacování o své znalosti, postoje, zkušenosti, prožitky, emoce nebo názory (podle Koláře a Šikulové, 2007).

Současná společnost má s komunikací často problém. Především je to proto, že mluvené slovo „tváří v tvář“ nahradila písmenka a piktogramy na klávesnicích a obrazovkách. I přesto, že „smajlíci“ nebo různé „GIFy“ mohou pomoci vyjádřit danou emoci, nebo pocit, nenahrazují lidský kontakt.

Lidé dovedou mluvit různými světovými jazyky, umí vyjádřit názor na politickou situaci ve dvou až třech nemateřských řečech, ale nedovedou pochopit sarkasmus v mateřštině.

1 Teoretická část

1.1 Význam komunikace v životě člověka

Komunikace je činnost, kterou provádí lidé. Komunikace a komunikační schopnosti patří k nejdůležitějším lidským schopnostem. Teorie komunikace je vědní oblast, která se touto činností zabývá. Je to odborná disciplína, která má praktické i aplikační využití (podle Gavory, 2005).

Komunikací rozumíme vzájemné předávání sdílených významů mezi lidmi, výměnu informací, sdělování a dorozumívání. Slouží k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Schopnost řečové komunikace je schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů a využívat jej ve všech jeho formách. Naše společnost je obrazně řečeno založena na komunikaci. Právě proto v současnosti získává stále větší význam každá disciplína, která se komunikací zabývá, počínaje počítačovou komunikací (internet), přes mediální komunikaci (tisk, rozhlas, televize) až po logopedii, která zkoumá narušenou komunikaci a hledá způsob, jak ji zlepšit. Náš život ve společnosti se skládá z neustálých komunikačních aktů, interakcí s druhými lidmi. Fakticky není možné nekomunikovat. Např. když někdo odmítá s druhým mluvit, tím sděluje svému okolí, že mu daný člověk třeba není sympatický, nebo že ho něčím urazil, případně nemá náladu se s někým bavit.

Komunikaci lze rozdělit na verbální a neverbální. Verbální komunikace znamená slovní komunikaci, tj. komunikační procesy, které se vykonávají pomocí mluvené či psané řeči. Užívá řeč tvořenou hláskami, slovy a větami. Je vázána na konkrétní jazyk (např. čeština, angličtina, atd.), tj. pokud neumím anglicky, nemohu s člověkem, který jiný jazyk než angličtinu neovládá, komunikovat verbálně, neverbálně mohu. Neverbální (mimoslovní) komunikace znamená souhrn mimoslovních sdělení, která jsou vědomě či nevědomě předávána druhým. Do neverbální komunikace můžeme zařadit jednak vokální fenomény (např. způsob mluvení – rychlost řeči, intenzitu hlasu, pauzy a pomlky v řeči, přerěknutí apod.) a jednak nonvokální fenomény. Ty jsou někdy nazývány “řeč těla”. Zahrnujeme do nich mimiku – výraz obličeje, gesta, držení těla, oční kontakt, vzdálenost účastníků

komunikace, apod. Neverbální komunikace má historickou prioritu před verbální komunikací, neboť sdělování slovy přichází daleko později než sdělování významů a pocitů neverbálním způsobem, jak ve fylogenezi, tak i ontogenezi. Neverbální komunikace se vůlí ovládá hůř než verbální komunikace. Z neverbální komunikace většinou poznáme postoj a vztah druhého člověka k nám. Pro jedince s opožděným vývojem řeči je neverbální komunikace často jedinou možností, jak se dorozumět s okolím [1].

1.2 Sociální a pedagogická komunikace

Slovo komunikace má velké množství různých významů. Je to proto, že komunikovat lze v mnoha situacích, ve kterých se sledují různé cíle a dospívá se k různým výsledkům.

Původ slova lze nalézt v latinském *communicare*, což v překladu znamená informovat, oznamovat nebo radit se s někým (podle Gavory, 2005).

Gavora (2005) uvádí tři hlavní vymezení komunikace:

1. V nejjednodušším vymezení znamená komunikace dorozumívání. Toto slovo je odvozeno od slova dorozumění, což znamená pochopení se, shoda v myšlenkách. Z těchto proměnných vyplývají podmínky komunikace: aby si lidé rozuměli, musí mluvit stejným jazykem, hovořit o jedné věci a dosáhnout myšlenkového souladu.
2. Komunikaci také můžeme chápat jako sdělování. Jde tedy o informování, podávání poznatků, obeznámení posluchače se svými názory, pocity, aj.
3. Komunikace je chápána jako výměna informací mezi lidmi. Jeden z komunikujících vyšle informaci druhý ji přijme, následně si úlohy vymění. Oba dva komunikanti informace zpracují, analyzují je a porozumí jim.

Sociální komunikaci lze definovat jako specifické spojení mezi lidmi prostřednictvím předávání a přijímání významů. Při sociální komunikaci je důležitá hlavně kvalitativní stránka informace, tj. Jaký má informace vliv na člověka, na jeho dosavadní vědomosti, názory, postoje, motivy, potřeby, očekávání, konání a chování. Charakter komunikace také

ovlivňuje to, kdo s kým komunikuje, jaké zastává postavení a společenskou roli a také to, v jakém vztahu komunikující jsou – příbuzní, podřízení, známí, aj. (podle Gavory, 2005).

Pedagogická komunikace je charakteristická tím, že má pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat. V různých zemích se dá různě specifikovat. Neměla by se zaměřovat pouze na komunikaci ve škole, protože toto pedagogické působení probíhá také v rodině, předškolních a mimoškolních zařízeních. Definice pedagogické komunikace je znázorněna jako: „vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům“ (podle Mareše a Krivohlavého, 1989, str. 30).

1.3 Komunikační bariéry

Komunikační bariérou je rozuměna překážka, která musí být v komunikaci překonávána, nebo která uskutečnění komunikace brání. Hlavní příčina vzniku těchto bariér je osobní individuální vybavenost odesílatele nebo příjemce, sdělení pro realizaci příslušné komunikační úlohy nebo nedostatečná znalost příslušného typu komunikačních vztahů (podle Vymětala, 2008).

Vymětal (2008) uvádí komunikační bariéry, např.

- nadměrná a neadekvátní komunikace – zahlcení informacemi;
- volba nevhodného komunikačního media;
- nesprávné, nekompletní nebo neadekvátní informacemi;
- nevhodný slovní – používání slangu, žargonu, nebo používání cizích „neznámých“ slov;
- rozdíly mezi lidmi – tendence ke stereotypům;
- konflikty mezi jednotlivci – emocionální bloky, vliv minulých negativních zkušeností mohou vést k dezinterpretaci sdělení; aj.

1.4 Specifika pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchově vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoci jejích účastníků (podle Nelešovská, 2005).

Pedagogická komunikace je charakteristická tím, že má pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat. V různých zemích se dá různě specifikovat. Neměla by se zaměřovat pouze na komunikaci ve škole, protože toto pedagogické působení probíhá také v rodině, předškolních a mimoškolních zařízeních (podle Mareše a Křivohlavého, 1989).

Doherty-Sneddon (2005) uvádí několik funkcí pedagogické komunikace:

- zprostředkovává společnou činnost všech účastníků,
- zprostředkovává vzájemné působení účastníků,
- utváří osobní i neosobní vztahy,
- utváří všechny účastníky pedagogického procesu,
- je prostředkem výchovy a vzdělávání,
- konstituuje výchovně vzdělávací systém.

Dále také uvádí 7 zásad pro komunikaci s dětmi:

- *Záměrnost*: je třeba zjistit, zda je chování dítěte úmyslné. Např. je rozdílné, jestliže dítě zívá protože je unavené, nebo protože se nudí.
- *Vizuální signály*: dětská komunikace je těmito signály nejvýraznější.
- *Komunikace vrozená*: pokud má dítě nějakou dovednost osvojenou ve velmi raném věku, lze říci, že tato schopnost vrozená.
- *Komunikace naučená*: genetická výbava dítěte se rozvíjí a dále je značně ovlivněna zkušenostmi.
- *Pozornost dospělých*: ze všech signálů, které dítě vysílá nezjistíme nic, pokud tomu nebudeme věnovat dostatečnou pozornost.
- *Schopnost reakce*: na dětské signály je třeba reagovat, aby si děti rozvíjely schopnost komunikovat.
- *Opora*: dospělí by měli dítěti v komunikaci pomáhat a radit.

1.4.1 Dialog učitel – žák

Komunikace je nevyhnutelnou podmínkou vyučování. Výchova a vzdělání by se bez komunikace nemohly uskutečnit. Komunikace se uskutečňuje jako sled komunikačních situací a činností mezi učitelem a žáky, popř. mezi žáky navzájem. Prostřednictvím komunikace přináší učitel do školy vyučovací obsah, realizuje vyučovací metody a formy a realizuje výchovně-vzdělávací cíle.

Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělání prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů učitele a žáků. Výchovně-vzdělávací cíl, metody a obsah nemohou ve vyučování vystupovat přímo, pouze zprostředkovaně, např. v podobě textu v učebnici, nebo jiných učebních pomůcek (podle Gavory, 2005).

Komunikace ve školní třídě je specifická především asymetrií vztahů mezi komunikanty. Gavora (2005) uvádí tři typy vztahů, kdy má učitel při komunikaci nadřazené postavení a žák podřazené:

- učitel – žák
- učitel – skupina žáků
- učitel – třída

Dále uvádí vztahy symetrické, tj. rovnocenné:

- žák – žák
- žák – skupina žáků
- žák – třída
- skupina žáků – skupina žáků
- skupina žáků – třída

Žáci jsou v těchto případech partneři a mají stejná práva a možnosti. Pokud žáci pracují ve skupině, může nastat situace, kdy je přítomen vedoucí nebo dominantní žák. Toho může zvolit buď skupina nebo učitel. Tím se vztah následně stane asymetrickým. Míra této

asymetrie je ale nižší, než při vztahu učitel – žáci, protože pravomoci vedoucího žákovské skupiny jsou podstatně slabší (podle Gavory, 2005).

1.5 Druhy komunikace

Komunikaci dělíme podle různých kritérií. Jednotlivé formy komunikace nejsou užívány jako oddělené metody působení jednoho člověka na druhého. V popisu jde o interpretaci jednotlivých složek komunikačního projevu.

- **komunikace záměrná:** komunikátor má pod kontrolou to, co prezentuje.
- **komunikace nezáměrná:** komunikátor prezentuje svůj projev jiným způsobem, než původně zamýšlel (ovlivnění trémou).
- **komunikace vědomá:** komunikátor si uvědomuje, co a jak říká. Vědomá a záměrná komunikace se do jisté míry překrývají.
- **komunikace nevědomá:** komunikátor nemá pod vědomou kontrolou svůj projev.
- **komunikace kognitivní:** logická, racionální a smysluplná komunikace.
- **komunikace afektivní:** komunikátor komunikuje prostřednictvím emočních projevů (tzv. působení na city).
- **komunikace pozitivní:** signalizuje souhlas, nadšení, obdiv, přijetí.

Dále známe komunikaci shodnou, asertivní, manipulativní, pasivní, masovou, aj. (podle Mikuláščíka, 2010, str. 31).

Za specifický typ komunikace můžeme označit tzv. neverbální komunikaci. Například se jedná o gesta, mimiku, haptiku, pohledy, aj.

1.6 Verbální komunikace

Verbální komunikací je míněno vyjadřování pomocí slov, prostřednictvím jazyka. Verbální komunikace může být přímá nebo zprostředkovaná, mluvená nebo psaná, živá nebo reprodukováná.

Verbální komunikace je nezbytnou součástí sociálního života a je nezbytnou podmínkou myšlení. Při verbální komunikaci je význam slov vždy dotvářen neverbálními prostředky a svrchním tónem řeči.

Ústní komunikace umožňuje okamžitou zpětnou vazbu, fyzickou blízkost a bezprostřednost, okamžitou výměnu názorů, která je efektivní při přesvědčování (podle Mikuláščíka, 2010).

V pedagogickém procesu má verbální komunikace určité fáze. Nejprve musí existovat záměr učitele něco žákovi sdělit. Následuje slovní formulace a vlastní sdělení, které je adresováno žákovi, skupině žáků nebo celé třídě. Příjemce se snaží sdělení dekodovat a odhalit jeho smysl (podle Nelešovská, 2005).

Nelešovská (2005) uvádí tři funkce učitelova slovního projevu:

- zprostředkovat, zpřístupnit učivo;
- doplnit, aktualizovat text učebnice;
- ověřit, jak žáci učivo chápou a zda jej dokáží prakticky použít.

1.7 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace, též komunikace mimoslovní, nebo nonverbální, je velice důležitou složkou komunikace. Termín je složen z latinského *verbum*= slovo a *non* = ne, tzn. komunikace nepoužívající slova. Neverbální komunikace tedy zahrnuje všechny komunikační prostředky, které nejsou vyjadřovány pomocí slov (DeVito, 2008).

Neverbální komunikace je stejně jako komunikace verbální ovlivněna kulturními vlivy. Například, když před někým plivneme, je to považováno za urážku, ale Masajové tak vyjadřují úctu.

Většinu neverbálních signálů se člověk naučí v dětství, zejména kopírováním svých rodičů. Děti jsou mentorovány, jak se mají chovat (nahlas pozdravit, nekřkat u stolu – v některých rodinách je to hlídáno, v jiných přehlíženo).

Neverbální zprávy dávají hodně informací o pocitech a postojích lidí. Ovšem neverbální komunikace není tak přesná a efektivní, jako komunikace verbální. Neverbální chování je sice dobře viditelné, ale nesnadno interpretovatelné. Snadno může dojít k paušalizování, generalizování a přeceňování neverbálního chování.

Riziko nesprávné interpretace můžeme snížit tím, že se vyvarujeme předčasných závěrů, protože mnohé signály se mohou interpretovat několika možnými způsoby. Teprve, když se sečtou všechny verbální i neverbální signály, je možná interpretace s větší spolehlivostí (podle Mikuláščíka, 2010).

1.7.1 Příklady neverbální komunikace

V následujících kapitolách uvedu příklady neverbální komunikace. Příklady byly vybrány na základě mé pedagogické zkušenosti v tělesné výchově. Jde o typy komunikace, které mohou být v tělesné výchově výraznější než v jiných předmětech.

Komunikace haptikou

Termín haptika pochází z řeckého slova *haptain*, neboli dotýkat se. Tento termín znamená taktilní kontakt neboli kontakt dotekem, hmatem či kontakt fyzický. Pravděpodobně se jedná o nejprimitivnější formu neverbální komunikace, která je tlumočena bezprostředním tělesným kontaktem s druhým člověkem. Každý tělesný kontakt je provázen silnými pocity a prožitky a je vždy spojen s výraznou emocionální odezvou (DeVito, 2008).

Hmat se u člověka rozvíjí mnohem dříve než ostatní smysly. Mnoho etologů chápe právě hmat jako „matku smyslů“. Hmatové vjemy vnímá embryo ještě v děloze matky, v době kdy, ještě neslyší ani nevidí. Brzy po narození dítě zažívá mazlení, hlazení nebo popleskávání a poté už samo prozkoumává svět a rychle se učí sdělit celou řadu signálů prostřednictvím dotyků. Potřeba dotýkat se někoho či něčeho je velice důležitá a má velký vliv na rozvoj tělesné i psychické osobnosti člověka.

Tegze (2003) uvádí, že nedostatek tělesného kontaktu mezi dítětem a matkou vede v konečném důsledku k citové deprivaci dítěte. Právě tato deprivace, jež se vyznačuje absencí podnětů, vede ke zpomalení vývoje dítěte a může způsobit i dlouhodobou psychickou újmu.

Význam taktilní komunikace v sociální interakci je obrovský. Dotečky mohou být interpretovány jako projev přátelství, či nepřátelství. Výrazně přátelský ráz má například pohlazení či objetí, naopak výrazně nepřátelský charakter má například pohlavek či facka.

Podle DeVita (2008) můžeme určit pět nejdůležitějších významů dotyků:

- vyjádřit pozitivní emoce jako například podpora, ocenění, citová náklonnost či sexuální zájem;
- vyjádřit hravost ve smyslu náklonnosti nebo agresivity;
- ovládat nebo usměrnit chování, pocity či postoje druhých, například přilákání pozornosti tím, že se druhého člověka dotkneme;
- rituální dotyky týkají se pozdravů nebo loučení;
- funkční dotyky, které jsou prováděny za účelem určitého úkonu, například odstranění smítka z oděvu komunikujícího partnera.

Nejběžněji používaným dotekem je podání ruky. Podáním a potřesením ruky člověk sděluje, kdo je a jaké má postavení. Podání ruky nemusí znamenat pouze pozdrav, je to i například potvrzení uzavřené smlouvy, nabídka přátelských vztahů nebo gratulace. Hmatový vjem vyvolaný podáním ruky souvisí se základní charakterovou orientací.

Například suchá ruka je považována za výraz jistoty, vlhká ruka jako výraz nejistoty (podle Šedivého, 2009).

Tento typ komunikace je pro učitele tělesné výchovy často velmi stěžejní (dopomoc při cviku/ záchrana žáka). Dotyk vyučujícího ale může být brán velmi negativně, nebo dokonce vyvolat myšlenku se sexuálním podtextem.

Komunikace posturikou

Termín posturologie pochází z latinského slova *positura*, což znamená poloha. Tento termín vyjadřuje například držení těla, náklony, napětí nebo uvolnění, poloha rukou nebo nohou, popř. hlavy (podle Křivohlavého, 1988, str. 58).

Posturika „popisuje, jak polohou/ držením těla a konfiguracemi jeho částí dává mluvčí najevo vztahy k dalšímu účastníkovi komunikace"(Machová a kol., 2001, str. 132).

Terminologie posturiky není zcela ustálená. V současné době se nejčastěji setkáváme s pojmy posturika a posturologie používanými souběžně a nesystematicky. Přesto posturika bývá častěji charakterizována jako řeč našich fyzických postojů, držení těla a polohových kompozic, zatímco posturologie sleduje konfigurace těla jedinců v průběhu komunikace (podle Nelešovské, 2005, str. 53)

Šedivý (2009) uvádí že polohy lidského těla mohou vyjadřovat emoční stav, zaujetí, tužby, únavu a nemoc, dobrou kondici, ale i postoj k partnerovi nebo ke sdělení. Postoj také vyjadřuje například dominanci (vzpřímený postoj), nebo submisi (příkrčené tělo, skloněná hlava) účastníků komunikace. Polohy těla mohou také vypovídat o sociálním postavení jedince (např. ředitel národní firmy má jiný postoj, než jeho řadový zaměstnanec). Postoje také závisí na velikosti a známosti v prostředí (doma je postoj uvolněný, v neznámém prostředí je tendence k příkrčení).

Důležitá je i souvztažnost těl dvou lidí, kteří spolu komunikují. Vzájemná poloha obou těl určuje vztah účastníků k sobě navzájem i k obsahu sdělení. Pokud jsou pózy ve shodě,

jedná se o pozitivní vztah, o porozumění a sympatie, naopak pokud nejsou ve shodě, jde spíše o vztah negativní (podle Křivohlavého, 1988).

Tento typ komunikace lze v tělesné výchově označit např. jako motivační. Učitel se správným držením těla, správnou chůzí může být pro žáky vhodným vzorem.

Komunikace gestikou

Gestika, nebo někdy používáno kinezika má výrazný sdělovací účel. Doprovází nebo zastupují slovní projevy. I přesto, že většina gest je prováděna pažemi, jedná se o pohyby jakékoli části těla (podle Gavory, 2005).

Gesto (z lat. *gerere*, jednat, konat) znamená posunek nebo tělesný pohyb, který něco vyjadřuje. Gesta společně s mimikou patří mezi hlavní prostředky neverbální komunikace u živočichů i člověka (podle Křivohlavého, 1988).

Problematika gest nesoucích určitý význam ve výukové komunikaci je označována jako vizuální významový akt neboli sdělení viditelná aktérům komunikace.

Švaříček, Šalamounová (2013) rozlišují akty na tematické a interaktivní. Vizuální tematické akty napomáhají prohloubit pochopení obsahu výkladu. Interaktivní vizuální akty slouží k organizaci výukové komunikace a navázání kontaktu s žáky. Společně s verbálním projevem představuje vizuální sdělení prostředek, díky kterému jsou žáci schopni vnímat nebo interpretovat, v jaké komunikační fázi se učitel nebo vyučování nachází.

Nelešovská (2005) uvádí 4 funkce gest:

- a) zvyšují názornost řečeného
- b) naznačují ideu (např. pokud neposlechneš, budu se chovat jinak)
- c) obrazně naznačují to, co by bylo možno říci slovem
- d) mohou v určité situaci vyjádřit pravý opak toho, co je slovy sdělováno

Touto komunikací si učitel tělesné výchovy může pomoci šetřit hlasivky. Se žáky se předem domluví na jednotlivých gestech a následně vůbec nemusí použít hlasový projev.

1.8 Komunikace v tělesné výchově

1.8.1 Didaktické styly

Volba didaktického stylu je ovlivněna konkretizací cíle vyučování dle fází nábíčky dovednosti (seznámení, fixace, asimilace a jejich aplikace do pohybové činnosti); rozvojem pohybových schopností (variabilní provoz, kruhový trénink, rozvoj tvořivosti a samostatnosti, aj.) K dalším faktorům patří vyspělost a motivace žáků, kvalita a kvantita materiálního vybavení a další okolnosti (počet žáků, interpersonální vztahy ve třídě, aj.)

V tělesné výchově jsou nejčastěji využívány následující didaktické styly:

- *Příkazový* – veškerá rozhodnutí provádí učitel sám a žáci cvičí podle jeho pokynů (vhodné pro rozcvičku, nebo nábíčky nových dovedností).
- *Praktický* – dílčí část rozhodnutí přenáší učitel na žáka (individuální rozcvičení)
- *Reciproční* – přesun zpětnovazebních informací a korekcí na žáka, učitel pouze vysvětlí kritéria hodnocení (cvičení ve dvojicích, kdy jeden žák je pozorovatel a druhý cvičí)
- *Se sebehodnocením* – žák se sám pokouší posoudit správnost provedení pohybu a aktivně dospět k určité formě autokorekce
- *S nabídkou* – učitel určí učivo a žák si určí obtížnost a náročnost pohybové činnosti (žák si vybere zda bude dělat lehčí nebo těžší variantu cviku)
- *S řízeným objevováním* – splnění pohybového úkolu je dosahováno induktivními myšlenkovými operacemi, kdy učitel vhodně zvolenými otázkami vede žáka k samostatnému řešení (vhodné u nábíčky herních kombinací)
- *Se samostatným objevováním* – když existuje více správných variant provedení, žák hledá řešení sám (skupinové řešení problému)

Společným znakem příkazového, praktického, recipročního stylu, stylu se sebehodnocením a stylu s nabídkou je reprodukce známého. U posledních dvou uvedených je o objevování a produkci neznámého. Aktivní role žáka je ještě více posílena a postupně ve výchovně vzdělávacím procesu přebírá žák většinu rozhodnutí (podle Rychteckého a Fialové, 1995).

1.8.2 Komunikace dress codem

V tělesné výchově bývá někdy podceňován vnější vzhled učitele. Výzkumy pedagogické psychologie dokumentují, že právě vzhled učitele se významně podílí na utvoření prvního dojmu žáka o učiteli. Upravenost, čistota, pečlivost, správné držení těla, aj., činí vždy na žáky dobrý dojem (podle Rychteckého a Fialové, 1995).

Do neverbálních projevů týkajících se dress codu patří také tělesná vůně a pach, které hrají roli v množství situací. V tělesné výchově může být tento faktor zásadní. Každý člověk má svůj specifický pach, který vydává do okolí a může sloužit k jeho identifikaci. V současné době lidé volí různé parfémy či voňavky, aby potlačili přirozený tělesný pach a zvýšili tak svoji atraktivitu pro své okolí (podle De Vita, 2008).

Dalším důležitým aspektem dress codu v tělesné výchově je názorná ukázka, nebo příkladné oblečení učitele. Po žácích bývá vyžadováno, aby se na hodiny tělesné výchovy převlékali do cvičebního úboru, používali vhodnou obuv, nenosili šperky, nebo jiné ozdoby aj. Hlavním důvodem je hygiena a bezpečnost celé skupiny. Je tedy vhodné, aby učitel, který toto vyžaduje byl správným příkladem – nosit oblečení na sport, svázat dlouhé vlasy, omezit šperky, dlouhé náušnice, atd. Na druhou stranu je by mělo být žádoucí, aby se učitelé, kteří jdou učit jiný předmět než tělesnou výchovu převlékli do „civilního oblečení“.

1.8.3 Komunikace činem

Komunikací činem je to, jak se učitel a žáci k sobě chovají. Jakým způsobem vyjadřují vzájemné postoje svým jednáním. Žáci právem chápou jako určité sdělení to, jak je učitel na hodinu připraven, zda přichází do hodiny přesně, jak žáky hodnotí a jak k nim podle

toho přistupuje a jak jim své hodnocení dává najevo, nebo zda toleruje během vyučovací hodiny vyjádření odlišného názoru (podle Kalhouse a Obsta, 2009).

Mezi základní faktory ovlivňující učitelovo chování k žákům patří:

- sociální role učitele (třídní učitelé jsou ve své třídě objektivnější a v chování vstřícnější);
- učitelovo pojetí „dobrého žáka“;
- vlastnosti a vzhled žáka;
- komunikativnost žáka;
- konkrétní třída, ve které ke komunikaci dochází (podle Kalhouse a Obsta, 2009).

Čin jako nositel komunikačního sdělení se projevuje nejen informací o aktuálním vztahu žáka ke škole, ale i k vyučovanému předmětu, k učiteli, k učení i ke spolužákům (podle Nelešovské, 2005).

1.9 Osobnost učitele

Mezi faktory ovlivňující komunikaci mohou patřit např. osobnost učitele a žáka, klima školy, výchova dítěte, fyzický a psychický stav učitele a žáka, aj. V této práci budou rozvinuty pouze první dvě zmíněné.

Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Sledování utváření osobnosti učitele je velmi složité, protože individuální různorodost psychických vlastností osobnosti je těžko postižitelná. Nejkomplikovanější v rozvoji osobnosti se jeví vztah struktury a dynamiky osobnosti, vztah nomotetického a idiografického přístupu k poznání osobnosti a objektivita metod zkoumání osobnosti (podle Mikšíka, 2007).

Současný učitel musí naplňovat rychle se měnící požadavky společnosti a orientovat se v nových poznatcích vědy, kultury a techniky. Na těchto předpokladech pak může vyrůstat jeho profesionalita podporovaná zdravým sebevědomím a autoritou získanou u žáků, rodičů a veřejnosti.

Osobnost učitele, její rozvoj a otázky vztahu žák-učitel mají rozhodující význam pro vytváření výchovně vzdělávacího procesu (podle Nelešovká, 2005).

Každý učitel ve výchovně vzdělávacím procesu, ale i mimo něj, působí jako objekt svou profesionalitou (kvalifikací, odpovědností za výsledky vyučování, zobecněnými principy, dovednostmi, znalostmi, aj.), ale zároveň i jako subjekt svou osobností (psychickými vlastnostmi, hodnotovou orientací, atd.). Objektivní a subjektivní v působení učitel od sebe nelze oddělit, vzájemně se doplňují a ovlivňují (podle Rychteckého a Fialové, 1995).

1.9.1 Učitel tělesné výchovy

Optimální struktura a dynamika profesních dispozic i osobnostních vlastností učitele tělesné výchovy zvyšují předpoklady efektivního působení ve všech činnostech, funkcích i rolích, které ve výchovně vzdělávacím procesu přímo, či nepřímo plní. Kromě obecných požadavků, které jsou na učitele kladeny (např. psychická odolnost, emoční stabilita, schopnost improvizace), měl by učitel tělesné výchovy splňovat i požadavky na tělesnost zdatnost a výkonnost. Ty jsou představovány vysokou tělesnou zátěží, vyplývající z rozsahu vyučovací činnosti. Dokonalé zvládnutí široké palety pohybových dovedností a činností i podmínkami práce. V některých dnech v týdnu musí učitel tělesné výchovy zajistit 5-8 hodin denně. Učitel často předcvičuje, aniž by byl dokonale rozcvičený, dělá dopomoc, popř. záchranu žákům, což může vést i k vážnému zranění. Na rozdíl od ostatních učitelů je téměř celý den na nohou. Energetický výdej je tedy velmi vysoký. Požadavek na neustálé udržování dobré tělesné kondice (zvláště s přibývajícím věkem), je proto oprávněný.

Souhrn požadavků na tělesnou a psychickou odolnost učitele tělesné výchovy je umocněn i působením některých exogenních vlivů: povětrnostní podmínky, chlad, hluk – i 50 – 60 decibel (podle Rychteckého a Fialové, 1995).

1.9.2 Komunikativní schopnosti učitele tělesné výchovy

Komunikativní (výrazové) schopnosti se obvykle vymezují jako dispozice k jasnému a přesnému vyjádření myšlenek a citů pomocí řeči, mimiky a pantomimiky. Patří k důležitým schopnostem učitele tělesné výchovy, protože jimi řídí vyučovací proces. Předávání informací žákovi přispívá k poznání a interiorizaci nových pojmů i rozvoji vědomosti žáků (podle Rychteckého, Fialové, 1995).

Komunikativní prostředky jsou v tělesné výchově často využívány ve formě ukázky (neverbálně). Zahrnují různé formy chování a gesta, kódy a symboly, signály a v neposlední řadě i vzhled učitele. Předcvičování nemusí být vždy zajištěno samotným učitelem, ale například někým ze žáků. Verbální komunikace je v tělesné výchově velmi specifická. Podstatný faktor je hlasitost projevu, jeho stručnost a jasnost. Účinnost stručných pokynů zvyšuje jejich adresnost a včasnost. Jako doprovod mohou působit gesta, mimika, ale také zvukové signály. Jsou situace, kdy mají signály větší účinnost, než dlouhý výklad. Různé pokyny, domluvené signály (písknutí) jsou velmi účinné a usnadňují organizační práci učitele (podle Rychteckého a Fialové, 1995).

Užívání výrazových prostředků by mělo být adekvátní jak obsahu vyučování, tak i konkrétní situaci ve třídě. Řeč, mimika, gesta, signály, aj. by měly odpovídat struktuře osobnosti učitele, který v nich vyjadřuje obsah, přání i cit. Pokud tomu tak není, může být efekt zvoleného komunikačního prostředku zcela opačný.

V komunikaci učitele se uplatňují i sugestivní schopnosti. Jsou podmíněny osobností učitele, projeví se výběrovostí v uspořádání vyučování, ale také ve formě jeho předání žákovi. Prostřednictvím sugestivních schopností uplatňuje učitel míru svého volního vlivu na třídu i na jednotlivého žáka (podle Rychteckého a Fialové, 1995).

1.10 Osobnost žáka

Definice osobnosti představuje souhrn, souvislost, či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka. Biosociální definice odpovídají běžnému použití pojmu: osobnost vyjadřuje míru společenské přitažlivosti nebo také hodnotu společenské stimulace člověka (podle Cakirpalogla, 2012).

Na komunikační schopnosti dítěte jsou ve školním prostředí kladeny poměrně vysoké nároky. V rámci edukačního procesu plní řeč nejen funkci komunikační, ale i funkci kognitivní, tj. spolupodílí se na rozvoji symbolického a abstraktního myšlení jedince (podle Bendové, 2012).

Osobnost rozumíme jedinečnost, neopakovatelnost, harmonii a dynamiku všech fyzických a psychických vlastností jedince. Dva zcela stejní jedinci neexistují. Osobnost je utvářena v průběhu celého života.

Známe 3 hlavní činitele, které utváří osobnost:

- a) vnitřní (biologické/ dědičné) podmínky - dědictví po předcích a vlivy, které působily na vývoj jedince v těhotenství, během a těsně po porodu; tento faktor se jeví jako podstatný, ale není možné s ním nic dělat, pouze jej přijmout takový, jaký je.
- b) vlivy prostředí (sociální a materiální prostředí) - sociální prostředí, ve kterém člověk vyrůstá (např. rodina, škola, aj.). Materiálním prostředím rozumíme např. kvalitu životního prostředí, finanční zabezpečení, aj. Přesto, že tento faktor může vyvolat řadu stereotypních úsudků, neměl by být učiteli opomíjen.
- c) vlastní činnost člověka – jedná se např. o hru, učení a práci. Takovou činnost, ve které jedinec získává nové poznatky, dovednost, rozvíjí své psychické či fyzické vlastnosti, utváří nové vztahy, poznává nové souvislosti. Zde mohou být škola a učitelé velmi zásadní proměnnou. Nejen, že mohou pomoci osobnost žáka formovat pozitivním způsobem, ale také mohou nevhodnou motivací nebo metodami záporně poznamenat jedince (podle Atkinson, 2003).

2 Praktická část

Cílem práce bylo popsat a zhodnotit specifika a rizika v pedagogické komunikaci učitele tělesné výchovy na základních školách. Je zřejmé, že přes obecně uplatňované didaktické zásady vykazuje předmět tělesná výchova řadu faktorů, které jsou jedinečné a v jiných vyučovacích předmětech jen obtížně realizovatelné. Navíc se někteří činitelé projevují ve větší míře (výchovní aspekt předmětu, působiště vzdělávacího zařízení – velké město, malá obec, společenská prestiž sportu, aktuálnost zdravého životního stylu apod.)

Bylo vybráno 5 učitelů tělesné výchovy ze základních škol (druhý stupeň). Jejich aprobace je tělesná výchova a „nevýchovní předmět“. Učitelé byli vybráni z různých typů základních škol (venkovská, městská, víceleté gymnázium, klasická devítiletá škola), aby bylo možno zjistit, zda má velikost školy, bližší vztahy mezi rodinou a školou, popř. prestiž školy vliv na komunikaci ve výuce.

Výzkum byl prováděn prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, což je kvalitativní sociologická metoda, která je využívána, protože umožňuje tazateli během rozhovoru přidávat otázky, nebo podle situace pořadí otázek měnit. Díky tomuto typu rozhovorů je možné dostat se více do hloubky problému a pružně reagovat na subjekt rozhovoru. Verbální komunikace mezi tazatelem a subjektem je snadnější a přirozenější. Výhodou je možnost zobecnění a následná aplikace poznatků na širší část populace. Jako hlavní limit polostrukturovaných rozhovorů můžeme uvést časovou náročnost (podle Jeřábka, 1993). Rozhovory byly nahrány na nahrávací zařízení a následně přepsány.

2.1 Otázky rozhovoru

1. Jak velkou část Vašeho úvazku tvoří tělesná výchova a jak velkou druhý předmět? Máte stejné skupiny na oba předměty?
2. Jakým typem komunikace řešíte opakovanou nekázeň (tělesná výchova vs. druhý předmět)?
3. Jaký typ komunikace volíte při hodnocení úspěchu nebo zlepšení žáků (tělesná výchova vs. druhý předmět)?

4. Jakým způsobem řešíte, když s Vámi žák začne nevhodně komunikovat – tykáni, vulgární oslovení, narážky na váš vzhled, aj. (tělesná výchova vs. druhý předmět)?
5. Jakým způsobem komunikujete s rodiči?
6. Komunikujete v hodinách prostřednictvím neverbální komunikace – ukázka cviku, hvízdnutí, poplácání po zádech (tělesná výchova vs. druhý předmět)?
7. Převlékáte se ze cvičebního úboru, když máte v jeden den oba předměty?
8. Uveďte situaci, kdy došlo ke komunikačnímu konfliktu v hodině tělesné výchovy a s odstupem času jste vyhodnotil/ a, že by bylo vhodnější komunikovat jiným způsobem.

2.2 Interpretace rozhovorů

2.2.1 Délka praxe a různorodost skupin

Tato otázka sice přímo nesouvisela s cílem práce, ale jevílo se jako vhodné ji položit. Učitel, který má už nějakou praxi jedná s větším nadhledem a má s různými všedními situacemi více zkušeností, než začínající učitel.

„Po celou dobu praxe mám TV i ZE půl na půl.“ „Protože jsme poměrně malá škola a máme maximálně 2 třídy v ročníku, tak mám obvykle všechny děti na tělák i na zemák.“ (podle L.Z.)

„Vždycky jsem učil především matematiku, tělocvik jsem měl spíše na doplnění. Na vesnické škole jsme vždycky měli maximálně 2 třídy v ročníku, takže to vyšlo tak, že jsme se všichni vzájemně znali i ze třídy, i z tělocvičny, nebo ze hřiště.“ (podle K.U.)

„Vždycky jsem byl především tělocvikář. Přírodopis jsem měl jen jako doplnění.“ „Teď, když učím tady na vesnici, tak znám všechny děti a mám je na oba předměty, ale když

jsem začínal na větší základce v Praze, tak mi to snad nikdy nevyšlo a vždycky jsem jiné skupiny učil přírod'ák a jiné tělocvik.“ (podle L.Z.)

„To je vždycky jak kdy, letos mám hodně tělocviku a vloni jsem učila víc zeměpisu. Prostě jak to vedení školy zorganizuje. Vždycky na tělocvik mám jen holky, za celou dobu mojí praxe jsem neučila kluky, ale jak se ptáte na ty skupiny ve třídě i v tělocvičně, tak taky... jak kdy.“ (podle K.Š.)

„Většinou to mám půl na půl, ale byly roky, kdy jsem měla víc tělocviku a někdy zase víc přírodopisu.“ „Co se stejnosti skupin týče, tak to je hodně různorodé – není v tom žádné pravidlo.“ (podle K.T.)

2.2.2 Komunikace a nekázeň

Dotázaným učitelům se osvědčuje řešit nekázeň pohovorem s rodiči. Osobně bych tento prostředek volila až ve chvíli, kdy všechny ostatní metody selhaly. Sice to z rozhovorů přímo nevyplývalo, ale takto to bylo myšleno i zúčastněnými učiteli. Dále také využívají formu hromadných trestů, nebo práci/ činnost/ cvičení navíc. Byly uvedeny i případy, kdy žák dostane nehlášený test, poznámku do žákovské knížky nebo dělá neoblíbenou činnost.

Způsoby, jakými lze řešit nekázeň, je velké množství. Osobně si myslím, že řešit nekázeň jednoho člověka hromadným trestem pro celou třídu může být riskantní. Na druhou stranu jsou ale případy, u kterých se to jeví jako vhodné řešení situace. Například když jeden z žáků vykřikuje a tím podněcuje ostatní k vyrušování. Riziko hromadných trestů může být nejen následná „neoblíbenost“ učitele, ale i stížnosti z řad rodičů za neoprávněné trestání žáka.

„Vždycky si pozvu rodiče.“ „Je ale pravda, že v zemáku mám větší páku, protože můžu dítě zkoupat na vědomostech. (řčeno s nadsázkou) To, ne, že by v tělocviku nešlo, ale je zde větší riziko toho, že bych mohla být napadena za zesměšňování.“ (podle L.Z.)

„A když mě někdo vysloveně dlouho otravoval řešil jsem to s rodiči, a to pomohlo – jak říkám velká výhoda toho, že se s nimi znám.“ „V tělocviku dávám jako trest za zlobení kliky, nebo dřepy a v matice třeba domácí úkol navíc.“ (podle K.U.)

„Když mě někdo začne prudit, tak děláme jen nějakou otravnou činnost (vysvětlivka: *třeba pořadové cvičení*) a na konci se nehraje nic, co všechny baví. Moje zkušenost je taková, že si třída s dotyčným všechno vyřídí a já nemusím dál dělat nic.“ (podle L.T.)

„Tak v tělocviku jednoduše – nechám dotyčného dělat nějakou neoblíbenou činnost.“ Se smíchem paní učitelka vysvětlila: „Běhání po ovále, nebo zákaz činnosti“ (vysvětlivka: *nácvik herních činností dělá s ostatními, ale když se jde hrát, tak si jde sednout a nedělá nic*). „V zeměpise to obvykle řeším úkolem nebo referátem navíc.“ „V podstatě se ale dá říct, že moc nekázeň neřeším... nemám proto důvod. Děti máme docela bezproblémové.“ (podle K.Š.)

„Jsem typickej písar poznámek (smích). Máme ve škole pravidlo, že za určitý počet poznámek dostává žák nějakou odměnu... myšleno napomenutí nebo důtku. A proto, aby mu mohl třídní něco takového dát, musí mít podklady v žákovské.“ „Děti jsou s tím seznámeny a musím říct, že to funguje docela dobře.“ „Jinak taky dávám hromadné tresty – v tělocviku i v přírodopise... spolužáci si to s prudičem vyřídí.“ (podle K.T.)

2.2.3 Komunikace a úspěch

Většinu dotázaných otázka potěšila, protože když má žák úspěch, je to pro učitele mnohdy nejcennější odměna za jeho práci. Za pozitivní lze označit fakt, že učitelé používají motivační hesla, podle mého názoru jimi mohou dnešní děti dobře oslovit. Poměrně časté je také psaní slovního hodnocení do žákovských knížek. Osobně mě oslovilo to, že učitel jde dětem osobním příkladem a cvičí společně s nimi. I když je zřejmé, že je to fyzicky dost náročné a dlouhodobě to není možné praktikovat. Pro mě neobvyklý, ale zajímavý způsob hodnocení je používání reprodukováných záznamů ze sportovních utkání. Za vhodný způsob v tělesné výchově považuji třístupňovou stupnici obtížnosti, kdy má žák možnost si sám zvolit, které úrovně chce dosáhnout.

Důležité je také zvolit vhodný prostředek, jak konkrétního žáka pochválit. Jak uvedla učitelka K.Š., není vždy vhodné používat veřejnou pochvalu před třídou.

„Jee, to pěkná otázka.“ „Tyhle situace mám ráda, člověk má pak pocit, že je užitečnej.“ „Osobně dost rozlišuju, jestli se jedná o dílčí úspěch (vysvětlivka: *správná odpověď na dotaz v hodině, nebo třeba trefený basketbalový koš*) nebo velký úspěch, kterému předcházela dlouhodobější snaha (*dobrá známka z testu, zlepšení běžeckého času*).“ *V prvním případě udělí paní učitelka žákovi slovní pochvalu a motivující slova typu „jen tak dál“, nebo „pokračuj, vedeš si dobře“. V druhém případě opět slovně žáka pochválí a také využije slovní hodnocení u známky v žákovské knížce, kde připiše poznámku „dobrá práce“ nebo „usměvavý smajlík“. V tělesné výchově také využívá pololetních hodnotících zápisů do žákovské knížky.* „Rodiče v krátkosti informuji, jak jejich ratolest spolupracuje v hodinách.“

Proč pouze v tělesné výchově?

„Jednak je to otrava psát do žákovský (se smíchem), ale hlavně proto, že v tělocviku je třeba více ocenit snahu a to známkou zkrátka nevyřeším.“ (podle L.Z.)

„U nás ve škole je v tělocviku a i v ostatních výchovných předmětech pravidlo, že učitel musí každé čtvrtletí psát na každého žáka slovní hodnocení. To píšeme do žákovský. Většinou píšu rodičům dvě sdělení – jednu pochvalu a jedno pokárání.“ *Tento systém popsal pan učitel sice jako dost únavný a časově náročný, ale velice efektivní. Jako hlavní důvod uvedl, že známka je výsledek výkonu a snaha se příliš nikde ocenit nedá.* „Tímto sdělením v žákovské knížce je rodič seznámen s žákovou pečlivostí a snahou.“ „Matematika na základní škole je velmi jednoduchá. Se žáky pracuji tak, aby i ti nejpomalejší zvládli základy.“ V hodnocení pracuje s bodovým systémem převedeným na procenta. Podle nich v pololetí získají známku. „Také u hlavních témat (*vysvětlivka: procenta, rovnice o dvou neznámých, atd.*) dělám vstupní a výstupní testy. To znamená, že látku vysvětlím jednou a napíše se vstupní test, pak se procvičuje, následuje znovu vysvětlení a výstupní test. Na každém žákovi tedy jasně vidím, jestli a jak došlo ke změně.“ *Popsaný systém pan učitel říká, že funguje velmi dobře.* (podle K.U.)

„Děti se snažím motivovat tím, že když po nich chci zlepšení jdu jim osobním příkladem a taky se chci zlepšit. Takže s nima chodím běhat, dělám kliky, snažím se o nové gymnastické prvky.“

A není to pro Vás fyzicky vyčerpávající?

„Beru to tak, že už sám ve volném čase nikam cvičit nechodím. Snažím se věnovat se hodně rodině a rodinnému podniku.“

„Když děti vidí, že se i já zlepšuju jsou pak nadšenější. Máme vytvořeny takový motivační hesla, typu Trhej! nebo Nebud' šnek, bud' quick! A tak.“ „V přírodopisu to moc neřeším, tam je známka a to stačí.“ *Pan učitel také využívá psaní pochval do žákovské knížky.* (podle L.T.)

„Hodně záleží na povaze žáka. U citlivějších píšu zlepšení do žákovský a těch živějších ho vyzdvihnu před třídou. Vyjmenuju proměnné, kterými úspěchu dosáhl, zmíním třeba i chyby, kterých se dopustil, ale opravil je. Připadá mi to takový docela motivační pro

ostatní, ale jak říkám, nemůžu takhle vyzdvihnout každého.“ *Tento model praktikuje paní učitelka v obou předmětech.* „Hodně taky u dílčích úspěchů používám hesla: Dobře ty! Hustě ty!“ „Někdy taky příležitostně použiju záznamy ze sportovních úspěchů z televize (vysvětlivka: *od komentátorů fotbalových utkání, nebo hodnocení porotců ze Stardance*). „To je teda časově dost náročný a hlavně to není okamžitá pochvala, ale na ty holky to funguje skvěle.“ (podle K.Š)

„Chválím, chválím, chválím. Osobně i veřejně. Tohle hodně dělám jen ústně, ale na konci pololetí píšu v tělocviku každému slovní hodnocení do žákovský. V přírodopise mám i nálepkový systém – kdo ve třídě napíše nejlepší test dostane nálepku – ty se na konci pololetí spočítají a dávám jim potom sladkosti, jako odměnu.“ „V tělocviku se mi osvědčilo, když děti dostávají nízké, ale časté cíle. Mám to i rozdělené na tři stupně obtížnosti, je na každém, kterou obtížnost si vybere. Na začátku hodiny, kdy děláme něco nového si řekneme, co chceme dokázat a na konci uděláme zúčtování. Je to trochu náročnější, ale funkční.“

Zajímavé, a co když někdo nedosáhne cíle, který si předem dal?

„Mám zkušenost, že děti mají hodně tendence se podceňovat, takže většinou se stane, že dosáhnou té vyšší mety. Ale když přece jen se přecení, tak to řeším podle toho, jestli se snažil a nedal to, nebo jestli si z toho dělal srandu. Když se snažil, tak mu slovně řeknu, že nemá všes hlavu, že to vyjde příště. Když chce nechám ho ještě třeba po hodině udělat to ještě jednou, dvakrát. Když je to ale expert, kterej celou hodinu dělal čurbes, tak mu osobně... nikdy ne před svědky řeknu: vidiš, vidiš, kamaráde, jaký to má následky, zároveň ho ale podpořím, aby to příště dokázal.“ (podle K. T.)

2.2.4 Komunikace a neadekvátní jednání žáka

Neadekvátní reakce žáka může být způsobena mnoha příčinami. Osobně jsem se s tím již několikrát setkala, ale na základě výpovědí lze usoudit, že tento faktor není v hodinách častý. V jednom případě učitel akceptoval vulgární oslovení v zápalu hry. V dalším

případě pomohl osobní rozhovor s konkrétním žákem a jednoho učitele se zastala třída a rodiče žáka, se kterým se mu incident stal.

Mně osobně se osvědčilo, když si s dítětem promluví z očí do očí. Často se stalo, že dítě ani nevyhodnotilo, že se chovalo nevhodně. Může jít například o případ diagnostikované poruchy chování, kdy je nutné řešit situaci s asistentkou, nebo výchovnou poradkyní. Většinou se jedná o různé excesy související s výrazným temperamentem a zároveň oslabenou schopností ovládat se v situacích, které dítě vyhodnotí např. tak, že ho někdo nutí dělat zbytečné věci, že ho to nebaví apod.

„Přiznám se, že tohle se mi ještě naštěstí nikdy nestalo.“ (podle L.Z.)

„Jo, tohle je dobrá otázka.“ (smích). „Jak už jsem několikrát řekl, znám se s dětmi i rodiči poměrně osobně, takže tohle se mi stává docela často. Vždycky jsem ale byl hodně důsledný, aby to bylo jen... jak to říct... v zápalu hry.“ „Když s klukama hraju fotbal, často jim uletí něco jako „ty vole pane učiteli to byl hustej gól“.“ „Vím ale, že to je projev, který není myšlen zle.“ Pan učitel zmínil, že nikdy se mu nestalo, že by takovou situaci musel řešit. „A v matice?“ „To se přiznám, že ani nevím, neuvědomuju si, že by mi někdo něco takovýho řekl.“ „Je ale pravda, že jsem trochu nahluchlejší, takže pokud třeba někdo něco řekl polohlasem, tak jsem to klidně vůbec nemusel slyšet.“ (smích) (podle K.U.)

„Jednou jsem musel s rodiči řešit, že na mě kluk začal sprostě řvát a urážet mě. Situace byla dost vyhrocená, protože já jsem trochu cholerik a musel jsem se hodně držet, abych mu jednu nestříhl. Naštěstí se mě tehdy dost zastala celá třída, která byla svědkem a kluk se mi pak musel omluvit. Od té doby to byl beránek.“ „Párkrát jsem zaslechl, jak na mojí adresu holky nadávají v šatně, ale to byl jejich soukromý hovor, do kterého mi nic není.“ „Nejsem tady o toho, aby mě všichni měli rádi.“ (smích) (podle L.T.)

„Teda řeknu Vám, to si vůbec nevybavuju, že by se mi někdy stalo. Určitě si šuškejí někde vzadu ve třídě nebo v šatně po hodině, ale do očí jsem to nikdy nezažila.“ (podle K.Š.)

„Jednou, když jsem začínala, tak mi jeden chlapec systematicky tykal (vysvětlivka: *žák 9. třídy a paní učitelka byla mladá*). Začínala jsem s tím, že jsem to jakože přeslechla, ale když to začalo gradovat, tak, že i ostatní děti si toho všímali, tak jsem už to dál nešlo. Pozvala jsem si ho do kabinetu a z očí do očí jsme si to vyříkali. Ve finále z něho vypadlo, že to byl hec, protože se vsadil s klukama. Takže to vlastně nakonec bylo i celkem úsměvný.“ (smích) (podle K.T.)

2.2.5 Neverbální komunikace

Nejčastější způsob neverbální komunikace, který z rozhovorů vyplynul je ukázka cviku. Většinou je provedena samotným učitelem, někdy pověřeným žákem. Za pozitivní lze také uvést zvukové signály – pískání nebo zvukový záznam pořadového cvičení, protože těmi učitelé šetří hlasivky a podle mě mají i větší efekt, než například zvýšení hlasu. Také je velmi vhodné, že učitelé učí děti, aby si samy prováděly dopomoc. Ta je fyzicky často velmi náročná (například u výmyku na hrazdě) a navíc se také vyhnou již zmíněné komunikaci prostřednictvím haptiky. Učitelé také uvádí, že využívají gesta – pokyvování hlavou, „palec nahoru/ dolů, nebo gesta u faulů při sportovních hrách.

„Jo, novejš cvik ukážu vždycky. I když výmyk z visu už pořádně nevytáhnu (smích). Pískání používám vždycky u her, ale taky, když potřebuju, aby se třída zklidnila. Píšťalka je moje kamarádka, tu nosím vždycky s sebou. Párkrát jsem jí použil i ve třídě, ale to v předních lavicích všichni dočasně ohluchli (smích). Co se týče různýho dotýkání se a poplácávání po zádech, tomu se snažim co nejvíce vyhnout. Je jasný, že když dělám dopomoc na náradí, tak na ty děti sáhnout prostě musím, ale snažim se, aby to bylo rychlý a hodně daleko od holčičích zadků (smích). Osobně jsem nikdy problém s nějakým osaháváním neměl, ale když občas slyším, co jsou některý rodiče schopný vyvolat, tak

jsem radši opatrnější.“ „V matice někdy taky házím papírový koule, je to spíš taková vtipná vsuvka.“ (smích) „Taky mě teď ještě napadá, že často v tělocviku používám hodnocení palec nahoru nebo dolů, jakože dobrý nebo špatný.“ (podle K.U.)

„Jak už jsem říkal, s dětmi cvičím, takže ukázky dělám vždycky, často je i komentuju. Jakože když to jde, tak cvik rozložím a upozorňuju na důležité body a hlavní chyby, který se můžou vyskytnout. Na děti se snažím vůbec nesahat, spíš je učím, aby si dokázaly dopomocť sami. Docela se totiž bojím, co se týče nějakých dotyků. Maximálně u dopomocť. Děti a hlavně holky si umí takový věci špatně vyložit.“ „Ve třídě nikdy na nikoho nesahám.“ „Píšťalku nepoužívám, ale pískám na prsty, poměrně často, nejen u her, ale i kdykoli je to potřeba.“ (podle L.T)

„V tělocviku novou věc většinou ukážu, někdy to nechám ukázat někoho, o kom vím, že to umí.“ „Rozcvičku dělám jen v září a v říjnu u nových tříd, aby děti viděly, jak taková rozcvička vypadá a pak se střídají a dostávají za to známku.“ „Gesta hodně používám při sportovních hrách, když je faul, tak ten označím příslušným gestem, které děti předem znají. Na pořadový cvičení mám zvukovej záznam na magnetáku, takže to když děláme, tak nemluvim vůbec... to je super (smích).“ „No s tím saháním na děti se snažím mírnit, na dopomocť nebo záchranu samozřejmě musím, ale nějaký poplácávání po zádech, nebo tak, tomu se snažím vyhnout.“ „Ve třídě používám neverbální projev mlčení (smích). Prostě přestanu mluvit a to co nestihnu říct, nebo doprobrat, tak mají za domácí úkol.“ „Na pískání moc nejsem – na prsty neumím a píšťalku vždycky někde ztratím, takže maximálně zvyšuju hlas.“ (podle K.Š)

„Pískám v tělocvičně i ve třídě, když je potřeba. Někdy na píšťalku, někdy na prsty. Pokyvováním hlavy napovídám dětem u ústního zkoušení. U dětí, se kterými mám pěkný vztah, taky někdy naznačím, že je praštim třídnicí po hlavě, ale to je spíš jen ze srandy.“

(smích) „Ve třídě taky používám takový plácačky, kde mám tři smajlíky – usměvavýho, smutnýho a neutrálního a když se to hodí, tak je použiju.“

Používáte tyhle plácačky je i v tělocviku?

„Párkrát jsem to zkusila, ale tam to moc nefungovalo, děti koukaj každý jinam a to nemělo význam.“

Haptiku se paní učitelka snaží nepoužívat, pouze u dopomoci při novém cviku, jinak děti učí, aby si uměly dát dopomoc samy. „Cviky sama většinou předvedu, ale když vím, že mám ve třídě nějakou gymnastku, nebo někoho šikovnýho, tak využiju jeho.“ (podle K.T)

2.2.6 Dress code

Dress codem je myšleno sportovní oblečení a obuv v tělocvičně a civilní oblečení ve třídě. Vzhledem k tomu, že je běžnou praxí, aby žáci používali cvičební úbor, je žádoucí, aby i učitel používal oblečení vhodné do tělocvičny. Z rozhovorů vyplynulo, že se učitelé nepřevlékají zpět do civilního oblečení, když jdou učit do třídy. Z vlastní zkušenosti mohu říct, že já s tím mám také problém. Tento zdánlivě neviditelný způsob komunikace by bylo možné vyřešit například blokovým vyučováním. Pokud by vedení školy nařídilo dress code, tak by s ním velká část zúčastněných neměla problém. Pozitivní v tomto ohledu vidím fakt, všichni učitelé si tento nedostatek uvědomují.

„Hm, to bych měl, vidíte? (smích) Dělán to vážně málokdy. Většinou mám totiž hodiny hodně napřeskáčku a to kdybych se měl pořad převlíkat, tak nedělám nic jinýho. Celý dny trávím ve sportovním. Pravda ale je, že když se zapotím, tak se vždycky převléknu, mám tady ve skříni vždycky nějaký náhradní triko i kalhoty.“ (podle K.U.)

„Tak vzhledem k tomu, že mám většinou celej den tělocvik, tak k tomu nemám důvod. Když ale mám přírodopis, tak se převléknu. Pravda ale je, že si fakt nedovedu představit, že bych měl hodiny na střídačku, to bych se asi zbláznil.“ (smích) (podle L.T.)

(smích) „No... to dělám jen svátečně... je to ostuda, já vím, ale přestávka je krátká a to si radši uvařím rychlý kafe (smích). Když teda končím přírodopisem, tak se na něj převlíknu, ale když vím, že pak mám ještě tělocvik, tak mám radši to kafe (smích).“ *Paní učitelka zmínila, že pokud by vedení školy nařídilo dress code, tak s ním určitě problém mít nebude.* „Ale abyste si nemyslela, nikdy do třídy nejdu zpotená, nebo umazaná třeba od písku, to ne... to se převlíkám.“ (smích) (podle K.Š)

(smích) „Jojo, to ožehavé téma. Převlékám se podle nálady, vím, že by to mělo bejt, ale jsem moc líná, přestávka je krátká a mně se nechce (smích). (podle K.T.)

2.2.7 Řešení nepříjemné situace

U řešení nepříjemné situace je důležitá kromě nadhledu i empatie. Protože to, co se může zdát jako maličkost, může být pro někoho zásadní problém. Z uvedených situací můžeme vyhodnotit, že i přesto, že jsou takové situace nepříjemné, dějí se běžně. Pro každého by měla být taková situace ponaučení, aby se jí příště vyvaroval. Když už se taková situace stane, je na místě, aby si obě strany osobně promluvily a vzájemně se omluvily.

Ke konfliktu došlo během hodiny TV u žákyň v 8. třídě. „Při nácviu výmyku na hrazdě, který s děvčaty opakovala už 2. měsíc a pořád nedošlo ke zlepšení, se na celou třídu (neadresně na konkrétní osobu) obořila:“ „No jo, holky, to se nedá nic dělat, když máte velkej zadek, musíte zvedat velkej zadek, to se nedá svítit.“ Druhý den si přišel k vedení školy stěžovat tatínek jedné žákyně, která, jak se paní učitelka později dověděla, měla poruchu příjmu potravy. „Byla to hrozně protivná situace, protože o tomhle problému jsem neměla ani páru a v podstatě se dá říct, že mi ta věta jen tak vyletěla z pusy. Říkám, že jsem to s nima předtím dělala mnohokrát a ty holky pořád dělaly, jako kdyby to dělaly poprvé.“

Paní učitelka vyhodnotila, že tuhle větu vůbec neměla říct, „na druhou stranu, si ale myslím, že děti by se měly učit, že ne všechno si musí vztahovat na svojí osobu a hlavně

taky brát věci s nadhledem.“ *Paní učitelka na závěr zmínila*, „na to, že je těm dětem dneska všechno dost jedno, jsou věci, které zbytečně berou smrtelně vážně.“ (podle L.Z.)

„No... Fakt je, že jsem někdy docela hr... A to citlivější povahy špatně snáší.“ „Obecně asi nemám konkrétní historku, ale často se mi stane, že všechno chci rychle a honem, ideálně včera bylo pozdě a to i zvedám hlas. Pak mě to zpětně zamrzí. Párkrát, když jsem to podle svého uvážení přehnal, došel jsem se dítěti osobně omluvit. To zafunguje vždycky.“ (podle K.U.)

„Jednou, když jsem začínal jsem měl nepříjemnou situaci se dvěma holkama, který měly pocit, že když na mě budou dělat cukrbliky, a vystrkovat všechno možný (smích) tak, že jim dám lepší známku. Na jejich rádoby vtipný poznámky jsem reagoval tím, že jsem je trochu urazil. Maminka jedný z nich si přišla stěžovat řediteli, že jsem asi pedofil, ale se mnou osobně vůbec nemluvila. Naštěstí to byly devátáčky a na konci roku odešly, takže se problém vyřešil sám. Dneska bych ale reagoval určitě jinak – hned od začátku bych je upozornil, že takhle se mnou mluvit nebudou a jejich poznámek bych si vůbec nevšímal.“ (podle L.T.)

„Vzpomínám si, že jednou jsem měla konflikt s tatínkem jedné žákyně. Bylo to v mailové korespondenci... Od té doby si dávám velký pozor, co napíšu a všechno si radši 5x přečtu a když je to něco závažnějšího, nechám to přečíst i někoho jiného, aby to bylo OK. Prostě jsem se nešťastně vyjádřila o tom, jestli jeho dcera patří na gymnázium. Přesně už si nepamatuju, jak jsem to napsala, ale pak zpětně jsem zkonstatovala, že to bylo blbý.“ *Celou situaci paní učitelka vyřešila osobní omluvou tatínkovi na třídních schůzkách.* (podle K.Š.)

„Jednou, když jsem začínala jsem měla problémové dítě na tělocviku – nenosil pomůcky, ignoroval pokyny, prostě si dělal co chtěl. Pořád jsem psala do žákovský, ale nemělo to odezvu, tak jsem si rodiče pozvala na osobní schůzku. Přišla hrozně arogantní maminka, která se ani nepředstavila a začala mi vysvětlovat, že mám učit tak a tak, že tohle nemám dělat, a tamhleto zase jo.“ *Paní učitelka zmínila, že v danou chvíli litovala, že si rodiče vůbec pozvala, protože to bylo hodně náročné.* „Seděla jsem tam jako opařená a jen kývala hlavou. K žádnému progresu u žáka nedošlo, když jsem vyhrožovala, že dostane na vysvědčení trojku. Naštěstí se před koncem školního roku odstěhovali a problém se vyřešil sám.“ (smích). „Dalo mi to ale bezva zkušenost, že už si od nikoho nenechám házet hnůj na hlavu. Já jsem pedagog a nikdo, kdo pedagogem není mě nebude poučovat. Dneska bych takovou maminku vyprovodila hodně rychle s tím, že tady nejsem od toho, abych vyhověla každému. Vedení školy s mými postupy souhlasí, já neporušuju žádný RVP ani ŠVP, takže není důvod, aby mi někdo radil, co a jak mám dělat.“ (podle K.T.)

2.3 Shrnutí specifík a rizik komunikace v tělesné výchově

Závěry, které mohu i z hlediska své praxe označit jako pozitivní, jsou především:

- učitelé šetří svoje hlasivky a používají zvukové signály;
- k hodnocení využívají motivační hesla, nebo pozitivní zprávy v žákovských knížkách;
- mají kladný vztah ke sportu a dbají o svoji fyzickou kondici, správnou chůzi i držení těla.
- žáky motivují i ukázkami cviků, které sami zvládají.

Dále kladně hodnotím cílené směřování k eliminaci haptiky, a to především z již zmíněného důvodu – žáci (popř. rodiče) si mohou jakýkoli dotyk vyložit jinak, než byl zamýšlen. S tím souvisí i další pozitivní fakt: učitelé učí děti, aby si dopomáhaly navzájem (i když i zde mohou nastat problémy). Z popsaných situací je zřejmé, že učitelé jsou

schopni připustit, že i oni mohou udělat chybu, snaží se ji napravit a příště již neopakovat. Za velice přínosný pokládám model pochval učitelky K. Š., která používá záznamy ze sportovních událostí.

Rezervy, které učitelé tělesné výchovy mají, jsou jednoznačně v přístupu k přiměřenému oblečení v průběhu výuky. Osobně to vidím jako problém, který by se dal vyřešit tím, že by učitel měl celý den pouze tělesnou výchovu a další den jen druhý předmět. Dále se domnívám, že řešit nekázeň „fyzickým trestem“ v podobě tělesného cvičení se může vymstít. Osobně jsem se s tím sice nesetkala, ale v dnešní době je pojem „fyzický trest“ vnímán jako zcela nepřijatelný výchovný prostředek, byť ve sportovním prostředí má zásadně odlišný obsah. Také hromadné tresty by neměly patřit mezi výchovná opatření.

Dále výzkum prokázal, že na venkovských školách je bezproblémovost komunikace výraznější než na městských školách. Důvodem by mohlo být „rodinné“ prostředí menších škol a bližší vztahy mezi školou a rodinou.

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaká jsou specifika a rizika komunikace učitele se žáky ve výuce tělesné výchovy ve srovnání s druhým, „nevýchovným“ předmětem.

Teoretická část byla zaměřena na obecné faktory týkající se verbální i neverbální složky pedagogické komunikace. V praktické části jsem se zaměřila na zkušenosti konkrétních učitelů, kterým jsem položila předem připravené otázky. Polostrukturovaných rozhovorů se zúčastnilo 5 učitelů tělesné výchovy (v kombinaci s jiným „nevýchovným“ předmětem) z různých typů základních škol.

Výzkum byl proveden u 5 učitelů tělesné výchovy z různých základních škol. Vzhledem k minimu účastníků nelze výsledky paušalizovat. Přesto z nich lze vyvodit, že učitelé tělesné výchovy používají neverbální komunikaci více v hodinách tělesné výchovy než v „nevýchovných“ předmětech.

Účastníky výzkumu nebylo obtížné oslovit, protože s každým z nich jsem se již v minulosti při různých příležitostech setkala. Každý rozhovor probíhal zhruba 20 minut a odehrával se v kabinetech učitelů. Nikdo další v přítomný nebyl, takže se dají vyloučit „přibarvené historky“. Za pozitivní mohu označit, že všichni učitelé byli ochotní rozhovor absolvovat a nikdy jsem nezaznamenala, že by mě chtěli odbýt. Ve dvou případech se objevila tendence začít řešit školní administrativu a v jednom případě i problém inkluze, ale rozhovor se mi vždy podařilo udržet v rovině, která byla předem nastavena. Všichni učitelé hovořili hovorovou, místy nespisovnou češtinou, která rozhovorům dodala větší autenticitu a byla v prepisech zachována.

První rozhovor byl proveden s učitelkou L. Z. Ukázalo se, že by bylo vhodnější přidat další otázky, aby mohl být dodržen cíl práce. Proto L. Z. neodpovídala na otázky číslo 6 a 7, a to ani zpětně. Se všemi učiteli se mi spolupracovalo velmi dobře. Rozhovory nevázly a plynuly přirozeně. Dalším poznatkem bylo, že otázka číslo 5 o komunikaci s rodiči byla

zbytečná, protože k cílem práce příliš nesouvisela. Proto také není uvedena v kapitole interpretace rozhovorů.

Z výsledků je patrné, že vyšší riziko nepochopení je v hodinách tělesné výchovy, protože zde učitelé používají více neverbální sdělení, které žáci mohou interpretovat jinak, než bylo zamýšleno. Další riziko, které se v hodinách tělesné výchovy objevuje, je neschopnost některých dětí (případně i rodičů) vyhodnotit nadsázku, nebo ironii.

Typickým specifíkem jsou slovní hodnocení v žákovských knížkách nebo povzbuzující hesla, známá žákům ze sportovního světa. Další faktor, který charakterizuje hodiny tělesné výchovy, je komunikace prostřednictvím zvukových signálů – pískání. Tento způsob komunikace je využíván i k utišení třídy v tělocvičně. Neverbální komunikaci haptikou učitelé příliš nevyužívají, protože se (hlavně muži) obávají křivého nařčení se sexuálním podtextem. Komunikaci prostřednictvím dress codu učitelé praktikují spíše výjimečně. Na jednu stranu si uvědomují, že převlékání do třídy a do tělocvičny je důležité. Také je zajímavé, že učitelé v tělesné výchově často řeší nekázeň „fyzickými tresty“ v podobě kliků, nebo jiného tělesného cvičení.

Rizika, která z rozhovorů vplynula, můžeme obecně označit jako komunikaci haptikou. Většina učitelů má obavy z toho, že by sebemenší dotek, byť míněný třeba jako povzbuzení, mohl být žáky špatně pochopen. Pro učitele tělesné výchovy – muže může být rizikem i to, že dívky někdy mohou zkoušet tzv. ženské zbraně. Především pro začínajícího učitele to může hodně náročné. Další riziko, které mezi řádky vyznělo, je hodnocení (klasifikace) v tělesné výchově. I proto učitelé hojně používají slovních zápisů do žákovské knížky, protože pouze známkou není vždy možné ocenit žakovu snahu. Hromadné tresty chápu jako velmi riskantní metodu, protože mohou vyvolat velkou vlnu nevole nejen v řadách žáků, ale i rodičů. S neadekvátním jednáním (např. vulgárním oslovením, tykáním apod.) se sice zúčastnění učitelé příliš neseťkali, ale domnívám se, že

především v tělesné výchově to může být poměrně častý jev. Jak zmínil učitel K.U., v zápalu hry to dětem někdy „ujede“. Učitel musí v daný okamžik rychle vyhodnotit, zda to bylo, nebo nebylo úmyslné, a dát zřetelně najevo, že sice chápe reakci v emočně vyhrocené situaci, ale zároveň vede žáky k přiměřenému chování. Na závěr uvádím riziko, které se může objevit nejen v hodinách tělesné výchovy – nevhodně použitý výrok, který řečník řekne „neuvědoměle“, si publikum vyloží jinak, než byl zamýšlen.

Úspěšnost výzkumu byla závislá na spolupráci a časových možnostech zúčastněných. Věřím, že by tato práce mohla posloužit jako vodítko pro ty, kteří se budou chtít seznámit s specifiky komunikace v tělesné výchově (a nejen v ní). Postřehy zde uvedené mohou pomoci i při poznávání dalších skutečností, které jsou s pedagogickou praxí spojeny.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ATKINSON, R., L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003.
- BENDO VÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2012.
- CAKIRPALOGLU, P. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012.
- DEVITO, J., A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2008.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009.
- DOHERTY-SNEDDON, G. *Neverbální komunikace dětí*. Praha: Portál, 2005.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.
- JEŘÁBEK, H. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 1993.
- KALHOUS, Z., OBST. O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988.
- MACHOVÁ, S., ŠVEHLOVÁ, M. *Sémantika & Pragmatická lingvistika*. Praha: UK v Praze. Pedagogická fakulta, 2001.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
- MIKŠÍK, O. *Psychologická teorie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2010.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005.
- RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L. *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.
- ŠEDIVÝ, V. *Sociální komunikace*. Brno: Ediční středisko, 2009.

ŠVAŘÍČEK, R. ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Vizuální akty ve výukové komunikaci*. Pedagogická orientace. str. 48-71. 2013.

TEGZE, O. *Neverbální komunikace*. Praha: Computer Press, 2003.

VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací*. Praha: Grada, 2008.

[1][https://www.google.com/url?](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=2ahUKEwjAgPTPyPzfAhXG_KQKHfSwAs0QFjAGegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.pppuk.cz%2Fsoubory%2Fppp_kadan%2Fkadan_clanek_6.pdf&usg=AOvVaw1U9zBzaHs8z3BatWVteOIO)

[sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=2ahUKEwjAgPTPyPzfAhXG_KQKHfSwAs0QFjAGegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.pppuk.cz%2Fsoubory%2Fppp_kadan%2Fkadan_clanek_6.pdf&usg=AOvVaw1U9zBzaHs8z3BatWVteOIO](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=2ahUKEwjAgPTPyPzfAhXG_KQKHfSwAs0QFjAGegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.pppuk.cz%2Fsoubory%2Fppp_kadan%2Fkadan_clanek_6.pdf&usg=AOvVaw1U9zBzaHs8z3BatWVteOIO)

ze dne 20.1.2019

Rozhovory s respondenty

L.Z. dne 8.3.2019

K.U. dne 13.3.2019

L.T. dne 15.3.2019

K.Š. dne 19.3.2019

K.T. dne 22.3.2019