

Technická univerzita v Liberci  
**Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická**

---

**Katedra:** Katedra pedagogiky a psychologie  
**Studijní program:** Učitelství pro 2. stupeň základní školy  
**Kombinace:** Český jazyk a občanská výchova

**Proměny komunikace na druhém stupni ZŠ  
ve vztahu k RVP a ŠVP**

The changes in communication on the second level  
of elementary school regarding RVP and ŠVP

**Diplomová práce:** 08–FP–KPP– 019

**Autor:**

Lenka KOŠŇAROVÁ (DOPITOVÁ)

**Podpis:**

**Adresa:**

Hradištní 1192

537 05 Chrudim IV.

**Vedoucí práce:** Futschiková Ivona, PaedDr.

**Konzultant:** -

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
135	0	2	10	45	4 + 1CD

V Liberci dne: 20. 4. 2010

## **Prohlášení**

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum: 20. 4. 2010

Podpis:

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda mnohokrát poděkovala PaedDr. Ivoně Futschikové za ochotné metodické vedení, konzultace a obětavou spolupráci při řešení teoretických a praktických otázek mé diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat ochotným pedagogům základních škol, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

## **Anotace**

Diplomová práce se věnuje problematice komunikace mezi žáky, učiteli a rodinou. Teoretická část pojednává o komunikaci obecně a z hlediska výchovně vzdělávacího procesu. Zabývá se osobností žáka druhého stupně. Práce je orientovaná na dorozumívání žáků s učiteli a soustředí se na podmínky efektivní a zdravé komunikace mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Naznačuje, jak rozvíjet komunikační a jazykové kompetence žáků.

Cílem praktického šetření bylo zmapovat komunikaci v českém školství. Výzkum byl orientovaný na současného učitele, jeho komunikační styl a metodologické vedení výuky. Zjišťuje způsob dorozumívání školy s rodinou a navrhuje nový přístup učitelů k rodině.

**Klíčová slova:** adolescent, komunikační kompetence, komunikace, osobnost učitele, pedagogická komunikace, rámcový vzdělávací program, rodina, spolupráce

## **Summary**

The diploma thesis deals with problems of a communication among pupils, teachers and families. The theoretical part describes a communication both generally and in terms of an educational process. It is focused on a personality of pupils in a secondary school. The thesis is focused on the communication among pupils and teachers. The main point is to concentrate on conditions of an effective and a healthy communication among participants of the educational process. There is shown how to develop students' communicative and language skills.

The goal of the practical part is to monitor communication in the Czech educational system. The survey focuses on current teachers, the way of their communication with students and a methodological leading of a class work. It finds a way of a new communication among schools and families. The suggestion of the new approach to teachers' communication with families is included as well.

**Keywords:** adolescent, communication skills, communication, a general educational program, a family and cooperation personality of a teacher, pedagogical communication

## **Zusammenfassung**

Die Diplomarbeit widmet sich der Problematik der Kommunikation unter Schüler, Lehrer und Familie. Der theoretische Teil behandelt die Kommunikation allgemein und aus der Sicht des Erziehung-Ausbildungsprozesses. Er beschäftigt sich auch mit der Individualität des Schülers in der zweiten Stufe der Grundschule. Die Arbeit orientiert sich auf die Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer und konzentriert sich auf die Bedingungen der effektiven und gesunden Kommunikation unter den Teilnehmern des Erziehung-Ausbildungsprozesses. Er zeigt, wie die Kommunikations- und Sprachkompetenzen zu entwickeln sind.

Das Ziel der praktischen Untersuchung ist die Kommunikation in dem tschechischen Schulwesen zu beschreiben. Die Untersuchung wird auf den heutigen Lehrer, seinen Kommunikationsstil und die methodologische Leitung des Unterrichts orientiert. Sie stellt die Weise der Kommunikation zwischen Schule und Familie fest und schlägt das neue Verhalten der Lehrer zu Familie vor.

**Die Schlüsselwörter:** Adoleszent, Familie, Kommunikationskompetenz, Kommunikation, Lehrerindividualität, pädagogische Kommunikation, Rahmenausbildungsprogramm, Zusammenarbeit

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>12</b>
<b>1 KOMUNIKACE JAKO POJEM.....</b>	<b>14</b>
1.1 Lidská komunikace .....	14
1.2 Funkce komunikace a motivace k ní.....	15
1.3 Způsoby lidské komunikace .....	16
1.4 Sociální styk .....	17
1.4.1 Sociální komunikace a interakce .....	18
1.5 Dělení sociální komunikace.....	19
1.5.1 Nonverbální komunikace.....	20
1.5.1.1 Nonverbální komunikace ve škole a při vyučovací jednotce.....	22
1.5.2 Verbální komunikace.....	22
1.6 Paralingvistické aspekty řeči .....	24
<b>2 ROZVOJ JAZYKOVÉ A KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE DOSPÍVAJÍCÍCH ŽÁKŮ .....</b>	<b>25</b>
2.1 Charakteristika vývojového období žáků 2. stupně ZŠ.....	25
2.1.1 Vztah dospívajících ke škole, role žáka .....	28
2.1.2 Vztah dospívajících k učitelům .....	28
2.2 Jazyk a komunikace dospívajících .....	29
<b>3 RVP A ŠVP VE VZTAHU KE KOMUNIKAČNÍ A JAZYKOVÉ KOMPETENCI DOSPÍVAJÍCÍCH ŽÁKŮ .....</b>	<b>31</b>
3.1 Klíčové kompetence .....	32
3.1.1 Komunikační kompetence .....	33
3.2 Jazyková kompetence jako pojem.....	34
3.2.1 Rozvinutý jazykový kód .....	34
3.2.2 Omezený jazykový kód .....	35
3.3 Návčik efektivní komunikace .....	36
<b>4 KOMUNIKACE VE ŠKOLE .....</b>	<b>38</b>
4.1 Pedagogická komunikace.....	38
4.2 Funkce pedagogické komunikace.....	39
4.3 Obsah pedagogické komunikace .....	39
4.4 Komunikační kompetence učitele .....	40

<b>4.5 Komunikační a vyučovací styly učitelů.....</b>	<b>42</b>
4.5.1 Komunikační styl učitele při skupinové práci a projektovém vyučování .....	45
<b>4.6 Komunikace učitele s dospívajícími žáky .....</b>	<b>47</b>
<b>5 EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>50</b>
<b>5.1 Úvod do empirické části.....</b>	<b>50</b>
<b>5.2 Vymezení cílů a metod empirické části práce .....</b>	<b>50</b>
5.2.1 Vymezení cílů a zjišťování problematiky.....	50
<b>5.3 Realizace výzkumu a použité metody .....</b>	<b>52</b>
5.3.1 Nestandardizovaný dotazník.....	52
5.3.1.1 Dotazník pro učitele.....	53
5.3.1.2 Dotazník pro žáky.....	56
5.3.2 Charakteristika šetřeného souboru.....	59
<b>5.4 Výsledky šetření a jejich vyhodnocení.....</b>	<b>61</b>
5.4.1 Pedagožka 1.....	61
5.4.1.1 Charakteristika pedagožky 1: osobnost, vzhled, přístup k žákům .....	61
5.4.1.2 Verbální charakteristika.....	62
5.4.1.3 Nonverbální charakteristika.....	63
5.4.1.4 Nejčastěji používané vyučovací metody a průběh vyučování .....	64
5.4.1.5 Pozorovaná vyučovací hodina vedená pedagožkou 1 .....	65
5.4.1.5.1 Vlastní hodnocení výuky, které jsem se zúčastnila jako pozorovatel. 68	
5.4.1.6 Vyučovací a komunikační styl pedagožky 1 .....	70
5.4.2 Pedagožka 2.....	71
5.4.2.1 Charakteristika pedagožky 2: osobnost, vzhled, přístup k žákům .....	71
5.4.2.2 Verbální charakteristika.....	73
5.4.2.3 Nonverbální charakteristika.....	74
5.4.2.4 Nejčastěji používané vyučovací metody a průběh vyučování .....	74
5.4.2.5 Pozorovaná vyučovací hodina vedená pedagožkou 2.....	75
5.4.2.5.1 Vlastní hodnocení výuky, které jsem se zúčastnila jako pozorovatel. 78	
5.4.2.6 Vyučovací a komunikační styl pedagožky 2 .....	79
5.4.3 Pedagožka 3.....	80
5.4.3.1 Charakteristika pedagožky 3: osobnost, vzhled, přístup k žákům .....	80
5.4.3.2 Verbální charakteristika.....	81
5.4.3.3 Nonverbální charakteristika.....	82
5.4.3.4 Nejčastěji používané vyučovací metody a průběh vyučování .....	82
5.4.3.5 Pozorovaná vyučovací hodina vedená pedagožkou 3.....	84
5.4.3.5.1 Vlastní hodnocení výuky, které jsem se zúčastnila jako pozorovatel. 86	
5.4.3.6 Vyučovací a komunikační styl pedagožky 3 .....	87
5.4.4 Pedagožka 4.....	89
5.4.4.1 Charakteristika pedagožky 4: osobnost, vzhled, přístup k žákům .....	89
5.4.4.2 Verbální charakteristika.....	90
5.4.4.3 Nonverbální charakteristika.....	91
5.4.4.4 Nejčastěji používané vyučovací metody a průběh vyučování .....	92
5.4.4.5 Pozorovaná vyučovací hodina vedená pedagožkou 4.....	93
5.4.4.5.1 Vlastní hodnocení výuky, které jsem se zúčastnila jako pozorovatel. 97	
5.4.4.6 Vyučovací a komunikační styl pedagožky 4 .....	98
5.4.5 Komunikační a vyučovací styly pozorovaných pedagožek .....	99
5.4.6 Závěrečné poznatky z empirického šetření a doporučení .....	99
<b>5.5 Výsledky dotazníkového šetření pedagogů na ZŠ.....</b>	<b>101</b>
5.5.1 Komunikační styl podle zkoumaných učitelů.....	101
5.5.1.1 Diskuze .....	101
5.5.2 Formy vyučování a vyučovací metody v současném vzdělávání na 2. stupni ZŠ .....	102
5.5.2.1 Forma vyučování.....	103

5.5.2.1.1 Diskuze .....	103
5.5.2.2 Didaktické metody.....	105
5.5.2.2.1 Diskuze .....	105
5.5.2.3. Skupinová práce v hodinách českého jazyka a literatury .....	106
5.5.2.3.1 Diskuze .....	107
5.5.2.4 Interaktivní metody v hodinách českého jazyka a literatury.....	109
5.5.2.4.1 Diskuze .....	110
5.5.3 Komunikace učitelů s rodiči žáků v současné době.....	111
5.5.3.1 Komunikace učitelů s rodiči žáků v současné době podle pedagožek zúčastněných šetření... 111	
5.5.3.1.1 Diskuze .....	112
5.5.3.2 Zájem rodičů o výsledky vzdělávání svých dětí podle názoru dotázaných pedagožek .....	114
5.5.3.2.1 Diskuze .....	115
<b>5.6 Závěr empirické části .....</b>	<b>116</b>
<b>6 METODICKÝ LIST: ZPŮSOB KOMUNIKACE ŠKOLY A RODIČŮ .....</b>	<b>120</b>
6.1 Úvod.....	120
6.2 Rodina a škola.....	120
6.2.1 Třídní schůzky: pedagog, rodič, žák.....	125
6.2.2 Další možnosti komunikace mezi školou a rodinou .....	126
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>129</b>
<b>SHRNUTÍ.....</b>	<b>131</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>132</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>135</b>



## Seznam použitých zkratk

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
ČR	Česká republika
např.	například
popř.	popřípadě
RVP	rámcový vzdělávací program
s.	strana
ŠVP	školní vzdělávací program
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný
ZŠ	základní škola

## Úvod

Umět dobře komunikovat je pro každého člověka velkým obohacením jeho života. Naučit se efektivně dorozumívat přináší v dnešním světě velkou výhodu pro všechny. Mezilidská komunikace vzniká přirozeně ze společenských potřeb člověka. Jak říká Anthony Robbins (in: DeVito, 2000, s. 15) *Komunikace představuje moc. Kdo se naučí ji efektivně využívat, může změnit svůj pohled na svět i pohled, kterým svět pohlíží na něj.* Pro společnost je důležité, že existují odborníci, kteří se zaměřují na její studium. Odhalují nové poznatky, zkoumají podmínky úspěšné komunikace a vytvářejí pravidla pro její dosažení. Znalost teorií nám pomáhá zlepšovat své komunikační schopnosti.

V současnosti se na sociální komunikaci zaměřila pozornost i ve školním vzdělávání. Výchova je vždy spojená s výměnou informací, při níž se užívá verbálních i neverbálních prostředků. Obsahem pedagogické komunikace, jak nazýváme komunikaci mezi žáky a učiteli nebo mezi žáky samými, není pouhé předávání učebních informací a jejich ověřování. Pedagogičtí pracovníci poskytují vychovávajícím také své sociální zkušenosti. Odnepaměti platí, že učitelé učí vědomě i nevědomě svým vlastním příkladem, svými činy a svým chováním, které by mělo být vzorem hodným následování. Je třeba, aby ve výchovně vzdělávacím procesu fungovala komunikace s dětmi. Právě proto se na ni více zaměřuje i nový školský vzdělávací plán, zvaný RVP - Rámcový vzdělávací plán pro různé typy vzdělávání vydaný Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze (2005).

Podle mnoha odborníků by měli být na mezilidskou komunikaci speciálně připravováni všichni účastníci: vychovávání i vychovávající, žáci i učitelé (např. Vyskočilová, 1991; Svatoš, 1995). Dovednost sdělovat informace lze podle koncepce Mareše a Křivohlavého systematicky nacvičovat a rozvíjet. V současné době školství usiluje o její změnu. Je třeba, aby byl pedagogický proces zcela optimální. Jak píše Müllerová (2002) v úvodu skript pro studenty pedagogické fakulty, *některé z obtíží, které musejí zvládat dospělý s dospívajícími a dospívající s dospělými, mají kořen v nízké komunikační kompetenci dospělých.* Komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu nesmí být podceňována.

Vyučovat neznamena jen předávat nashromážděné kulturní dědictví a poskytovat žákům nová poznání. Učitelé by se měli snažit nalézat cestu ke svým žákům, umět s nimi jednat, naslouchat jim, poskytovat zpětnou vazbu, popřípadě být jim potřebnou oporou.

Pedagog učí své žáky nejrůznějšími sociálními dovednostmi. Proměnit dosavadní sdělování informací je nutným krokem ke zlepšení kvality výchovně vzdělávacího procesu. Největší obtíže vznikají nejčastěji při komunikaci s dospívajícími navštěvujícími druhý stupeň základní školy. Právě z tohoto důvodu jsem si vybrala pro psaní své práce téma *Proměny komunikace na druhém stupni ZŠ ve vztahu k RVP a ŠVP*.

Nahlížím na komunikaci s dospívajícími jako na stále aktuální problematiku, které není možné se ve školství vyhnout. Nabídnou nový pohled na téma sociální komunikace a dorozumívání ve škole. Cílem mé práce bude teoreticky i prakticky na ni pohlédnout. Poskytnu náhled na komunikační styly pedagoga, zobecním klíčové dovednosti a komunikační kompetence, které by měli pedagogové ovládat. Budu se zabývat vývojem osobnosti ve školním věku a dospíváním jako stadiem mnoha změn, se kterými se mladí musí vypořádat. Nahlédnu na vztah rodiny a školy, spolupráci mezi nimi. Pokusím se podat návrh na změnu přístupu rodičů k výchovně vzdělávacímu procesu ve škole.

Úvodní části práce jsou zaměřeny teoreticky. Zachycují terminologii a celkový pohled na teorii komunikace. Následující kapitoly práce jsou věnovány jazykovým a komunikačním kompetencím dospívajících. Jednotlivé oddíly jsou zaměřeny na komunikaci s dospívajícími a celkovou charakteristiku významného období života dospívajících. Nabízí návod, jak jednat s dospívajícími dětmi a žáky a dorozumívát se s nimi. Následující část práce se zaměřuje na tendence Rámcového vzdělávacího programu v oblasti komunikace a prezentuje RVP a ŠVP z hlediska komunikačních a jazykových kompetencí účastníků pedagogické komunikace. V této části práce jsou zpracovány klíčové kompetence, které se různými způsoby prolínají. Jejich dosažení ovlivní celý život jedince. Kapitola o pedagogické komunikaci se zaměřuje na klíčové kompetence a dovednosti pedagoga a jeho vyučovací styl.

Praktickou část práce představuje vlastní šetření. Svůj průzkum jsem prováděla na dvou základních školách. Cílem mého šetření bylo prozkoumat názory učitelů i žáků na komunikační styly pedagogů v současnosti. Práce se zaměřila na využívání inovativních a interaktivních didaktických metod a sociálních forem práce. Dalším úkolem bylo získat přehled o vztazích mezi rodinou a školou. Zjistit názory učitelů, jak by bylo snadnější uskutečňovat vzájemnou kooperaci a minimalizovat nezájem rodičů o výsledky dětí a překonat rodičovské chápání autority školy jako nedostačující. Dále navrhnout způsob optimální komunikace rodiny a školy.

# 1 Komunikace jako pojem

## 1.1 Lidská komunikace

Jak již naznačuje etymologie latinského slova *communicatio*, pojem komunikace je široký. *Communicatio* znamenalo původně „vespolné účastnění“, a *communicare* „činit něco společným nebo společně něco sdílet“. Hausenblas 1971 (in: VYBÍRAL, Zbyněk: Psychologie lidské komunikace, 2000, s. 17) komunikaci chápe nejen jako pouhé sdělování, tj. vyměňování informací, ale jako *podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu*. Vybíral [2000, s. 17-18] dodává, že *na lidské komunikaci je pozoruhodné, že ji vždy spoluutváříme a ovlivňujeme, přispíváme k ní a zároveň jsme její součástí, jsme jí ovlivňováni*.

Podle autorů kalifornské školy Watzlawicka, Beavinové a Jacksona 1969 (in: VYBÍRAL, Zbyněk: Psychologie lidské komunikace, 2000, s. 18) má každá komunikace svou *syntaktickou, sémantickou a pragmatickou stránku*. V komunikaci zkoumají v rámci syntaxe kódování, komunikační kanály, ruchy. V rámci sémantiky se zabývají významy slov. Úkolem pragmatiky je analyzovat vztah mezi produktořem a příjemcem v konkrétním kontextu, jejich porozumění záměru.

Lidskou komunikací se jako předmětem zkoumání zabývá mnoho vědních disciplín, jako např. sociální a kognitivní psychologie, psychiatrie, sociologie, psycholingvistika i sociolingvistika, kulturní a sociální antropologie, etnologie, filosofie jazyka. Definovat mezilidské komunikování ze všech hledisek a vědních disciplín, které se jí zabývají, je složité. Zdá se téměř nemožné propojit poznatky všech oborů. Některé definice bývají ovšem až výrazně zúžené. K nejstručnějšímu definování lidské komunikace patří např. Tubbsovo 1991 (in: VYBÍRAL, Zbyněk: Psychologie lidské komunikace, 2000, s. 19) vymezení pojmu, který ji popisuje pouze jako *proces vytváření významu mezi dvěma a více lidmi*.

Komunikaci a její průběh určuje mnoho faktorů, které ovlivňují její kvalitu. Vybíral [2000, s. 27] chápe kontext výměny informací jako *aktuální rámeček všech proměnných, v němž se komunikace uskutečňuje a v němž je důležité: s kým, kde, kdy, o čem, jak a proč (s jakým cílem) – a s jakým účinkem – komunikujeme*. Na to, jaký je průběh a výsledek určitého sdělování, má vliv vnitřní a vnější kontext. Jako *vnitřní*

*souvislost* chápeme předchozí zkušenosti, zážitky, emoce, vztah ke komunikačnímu partnerovi, vlastní osobnostní rysy. Tubbs 1991 (in: VYBÍRAL, Zbyněk: Psychologie lidské komunikace, 2000, s. 27) jím označuje *všechny podněty, pocházející z minulosti i přítomnosti, které nám zprostředkovávají naše informace o světě. Vnější kontext* má podobu sociálně psychologickou, systémovou, kulturní, společensko-politickou a technickou [2000, s. 27-28].

Jako základní rozlišení kontextu bych uvedla **fyzičský a časový, kulturní a sociálně psychologický**. Podle publikace *Základy mezilidské komunikace*, jejímž autorem je DeVito [2001, s. 22], označuje **fyzičský a časový kontext** konkrétní hmotné prostředí. **Kulturní** zohledňuje způsob chování a komunikování, hodnoty a přesvědčení dané kultury. Skládá se z kulturních vzorců, jimiž jsou ovlivněna naše očekávání průběhu dorozumívání. **Sociálně psychologický** souvisí s postavením a vztahy jednotlivých účastníků komunikace, s emocionálním rozměrem výměny informací i osobnostními vlastnostmi všech zúčastněných. Dalšími modalitami mohou být také věk, názor na partnera nebo celkový dojem, kterým komunikující působí na druhého.

Mezi nejdůležitější činitele ovlivňující sdělování patří podle Müllerové [2002, s. 14] *motiv, záměrnost, kontext a situace, jednotlivé osobnosti, způsob sdělování i recepce, (přijímání sdělování)*. Pozadí, ve kterém se dorozumívání uskutečňuje, je vždy důležité. Komunikace je na něm a souhrnu všech okolností závislá. Okolní podmínky a souvislosti jsou i ve výchovně vzdělávacím procesu nezanedbatelnou součástí. Komunikační kontext má klíčový vliv na žáky, jejich přijímání a dekodování vyslaných informací.

## **1.2 Funkce komunikace a motivace k ní**

Každý komunikujeme s jistým záměrem. Vede nás k ní nějaký motiv, pohnutka. Smyslem veškeré lidské komunikace je dorozumět se. Přijmout nějakou informaci od druhého člověka nebo skupiny nebo předat ji. *Komunikace je nevyhnutelná, dorozumívá se každý z nás*. Všeobecně je známo, že nelze nekomunikovat (Vybíral, Müllerová, DeVito). Jestliže člověk žije v lidské společnosti, pak komunikuje jak vědomě, tak nevědomě. Každé *chování se však nestává komunikací*, jak uvádí např. Bavelasová (1990). Předpokladem sdělování jsou minimálně dva aktivní lidé v situaci, kdy jeden druhého vnímá a může na něho reagovat. Zároveň je nutné říci, že veškerá učiněná komunikace je nevratným a neopakovatelným činem.

Plaňava [2005, s. 22] rozlišuje pět základních komunikačních motivů. K nim přiřazuje šestou zvláštní variantu, tzv. *nekomunikativní mluvení*, které představuje například vnitřní dialog, samomluva. Nabízím následující odlišení komunikačních podnětů podle Plaňavy [2005, s. 22-25]:

- *kontaktně-vztahový motiv: navazování, udržování nebo posílení kontaktů, komunikace fatická (Hoffmanová, 1994);*
- *mocensko-kontrolní a ovlivňovací: působení na druhého člověka, kontrolování a ovládání druhých až manipulace jimi;*
- *poznávací: získávání nových informací;*
- *relaxačně-rekreační: zábavná, zážitková a prožitková motivace;*
- *sebe-reprezentační: vytváření nebo posilování svého obrazu.*

Jednotlivé vědomé pohnutky se mohou prolínat. Záleží, kdo a kde zprávu vysílá, komu je informace adresována. Přenos informace je závislý na kontextu, v jakém je vyslovena, na tónu hlasu, jímž je podána apod. Záměr a motivy dávají dané formulaci sdělení smysl a význam.

Učitel by měl vlastní výuku podrobovat sebekritice, jeho postupy a užití metody by měly odpovídat žákům a jejich motivům. Žáci by měli být pro práci připraveni a dostatečně motivováni. Také učitelé by měli být ke komunikaci motivováni, aby jejich chování a sdělování bylo v souladu s jejich požadavky na žáky.

### **1.3 Způsoby lidské komunikace**

Watzlawick a další autoři pobaltské školy 1967, 1969, 1999 (in: VYBÍRAL, Zbyněk: Psychologie lidské komunikace, 2000, s. 38) rozlišují *tři základní polarity možnosti lidského chování*. Lze komunikovat:

- *digitálně nebo analogově,*
- *komplementárně nebo symetricky,*
- *o obsazích nebo o vztahu k adresátovi.*

Jako **digitální komunikaci** označujeme nejčastěji verbální projev, který lze převést na systém konvenčních znaků. Lze vyjádřit jeho negace, alternativy apod. **Analogové komunikování** je spíše sdělování neverbální, a to postojem nebo činem. Většinou má podobu zvukových, obrazových a dalších symbolů. Lidé poskytují informace různými způsoby. Ti, kdo užívají při sdělování digitální formu, bývají přesní, věcní. Vychází z toho, jak se naučili přiřadit významy různým slovům. Kdežto ti, kteří se vyjadřují analogicky, používají více příměrů a obrazných vyjádření. Analogově komunikujeme mnohem více než digitálně. **Komplementární** komunikace představuje

formu vzájemného doplňování obou partnerů. V těchto případech je jeden aktivní a druhý pasivní. Tak bývá vnímán vztah dominantního nebo autoritativního učitele a pasivního žáka. Na rozdíl od **symetrické** komunikace, při které žádný z nich nedominoje, ale oba se chovají stejně. Ve správném funkčním vztahu mezi komunikanty by měly fungovat oba způsoby komunikace. Komunikace **o obsahích** je zaměřena především na přenos věcných informací bez účelu vytvářet vztah mezi komunikujícími. Jejím opakem je komunikace **o vztahových aspektech**.

Podle Vybírala [2000, s. 40] lze rozlišovat také *komunikaci synchronní, kdy ve stejný čas komunikují jak produktor, tak příjemce (např. telefonování), a asynchronní komunikování je takové, když mezi vysláním zprávy a odpovědí vzniká časová prodleva a pozice mezi účastníky se střídají přehledně*. Kořenský 1992 (in: VYBÍRAL, Zbyněk: Psychologie lidské komunikace, 2000, s. 40) rozlišuje například i *komunikační způsoby neoficiální, oficiální a polooficiální. Zde platí kritérium spisovnosti jazyka a kritéria, jako např. neverbální chování, oblečení, kontext*.

Veškeré způsoby komunikování je nutné trénovat a zdokonalovat, abychom byli druhým lidem skutečně příjemnými partnery ve společné výměně informací.

## **1.4 Sociální styk**

Základním společenským faktem je skutečnost, že lidé se setkávají a navzájem na sebe působí. *Sociální styk je realizací celého systému vztahů člověka* [Křivohlavý, 1988, s. 10]. Podle Janouška (in: MAREŠ, Jiří; KŘIVOLAVÝ, Jaro: Komunikace ve škole, 1995, s. 116) má **sociální styk** tři základní stránky: *společenské vztahy mezi lidmi, společnou činnost lidí a vzájemné působení lidí – interakci*. Sociální interakci chápeme jako *vzájemné sociálně psychologické působení lidí, probíhající na různých úrovních sociálních vztahů* [Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 116]. Podílí se na formování jedinců i sociálních skupin.

Z pohledu Andrejevové 1980 (in: KŘIVOLAVÝ, Jaro: Jak si navzájem lépe porozumíme, 1988, s. 11) můžeme rozlišit tři základní stránky sociálního styku: stránku *komunikativní* v otázkách výměny informací, *interaktivní* z hlediska bezprostřední výměny aktivit a *perceptivní* z pohledu vzájemného vnímání, poznávání a pochopení účastníků styku.

Když se lidé setkají, tak si obousměrně sdělují nejen zprávy a informace. Podle Křivohlavého [1988, s. 14] rozliším následujících deset možností toho, co si lidé navzájem sdělují:

- nové zprávy a informace;
- jak chápat to, co říkáme;
- jak nám je a jak se cítíme;
- postoj k věci, o níž hovoříme;
- postoj k posluchači, s nímž hovoříme;
- své sebepojetí – za koho se považujeme;
- ratifikace, „tebe-pojetí“ – za koho tě považují;
- náznak dalšího průběhu našich vzájemných vztahů;
- žádoucí pravidla další fáze setkání;
- co si přejeme – žádosti.

Předchozím výčtem jsem zároveň poskytla náhled na obecné kategorie, které zkoumá a kterými se zabývá obor *sociální komunikace*. Pojmy sociální komunikace, sociální percepce a sociální interakce spolu úzce souvisí, proto je uvedu v následující podkapitole.

#### 1.4.1 Sociální komunikace a interakce

**Sociální komunikací** rozumíme *sdělování a přijímání informací v sociálním styku pomocí nějakého znakového systému za přítomnosti sdělovací intence/záměru* [Kulka, 1983, s. 40]. Oproti pojetí ryze mechanického přenosu informací vychází sociální komunikace z toho, že *ve styku člověka s člověkem se informace nejen přenáší, ale též zároveň formuje, zpřesňuje a rozvíjí*. Komunikačně aktivní je nejen strana hovořící osoby, ale i strana naslouchajícího. *V důsledku aktivit obou partnerů se vypracovává společný smysl a zároveň se mění a rozvíjí vzájemný vztah mezi oběma účastníky sociálního styku* [Křivohlavý, 1988, s. 12].

Pojem **sociální interakce** je obecnější než komunikace. Jedná se o dva různé procesy, které mají určité části společné. Vnitřní spjatost i odlišnost „vzájemného působení lidí“ a „sociální komunikace“ vyjádřil Janoušek 1968 (in: MAREŠ, Jiří; KŘIVOLAVÝ, Jaro: *Komunikace ve škole*, 1995. s. 116) pomocí pojmu *zprostředkovanost*. V rámci komunikace uvažujeme, *čím je zprostředkováno sdílení významu*. V rámci interakce posuzujeme, *co znakově vyjádřený význam sám zprostředkovává*.

Sociální interakce je na rozdíl od soc. percepce (vnímání), která může být jednostranná, společenský styk. V jeho rámci dochází ke vzájemnému působení lidí na sebe tak, že chování jednoho člověka se stává podnětem pro jiného člověka. Jeho reakce



ve formě chování se zase stává podnětem pro člověka prvního. Tak můžeme podle Kulky [1983, s. 30] nahlížet na sociální interakci jako *na proces výměny podnětů a reakcí, proto pak interakce bezpodmínečně zahrnuje také sociální percepci. Dochází-li v sociální interakci k výměně znaků, hovoříme o sociální komunikaci.* Křivohlavý (1988) uvádí jako nejtypičtější druhy interakcí spolupráci a soupeření/ kompetici či konkurenci.

Sociální interakce se přirozeně uskutečňuje i ve vyučování a ve škole. Vyučovací proces charakterizuje vztah učitele a žáka, mezi nimiž se vytváří vzájemná interakce směřující za účelem splnění předem stanoveného společného cíle. Výchovně vzdělávací proces je závislý na kvalitě interakcí mezi učiteli a žáky i mezi žáky samotnými. Žáci vstupují do vyučovací hodiny se svými zkušenostmi, kontakty a ovlivňují ráz výuky.

Jedním z prostředků, který sociální interakci ve školním prostředí umožňuje, je dialog a jeho různé podoby. Dialog, diskuze, problémové řešení úkolů atd. podněcují žáky k přirozené interakci, aktivizují je. *Dialog znamená permanentní rozšiřování komunikace i kooperace žáků* [Kolář, Šikulová, 2007, s. 28]. Při rozhovoru se oba aktéři otevírají a mají možnost se lépe poznávat, reagovat na sebe. Rozvíjet své komunikační schopnosti. Dochází k naplňování současného transformačního úsilí na základních školách. Získat soubor komplexních schopností, dovedností využitelných v dalším vzdělávání a budoucím praktickém životě.

## **1.5 Dělení sociální komunikace**

Tradičně se sociální komunikace rozlišuje na **verbální** a **nonverbální** způsob sdělování informací (Vybíral, Mareš, Křivohlavý). Někteří autoři rozeznávají ještě komunikaci **prostřednictvím činů** (např. Müllerová, 2002).

Jak už název naznačuje, verbální komunikace zahrnuje zvukovou nebo písemnou formu podání zprávy. Neverbální komunikování používá k přenášení informací jiných způsobů než zvukových a písemných. Jsou jimi např. pohyby a gesta, výrazy obličeje a očí, často nevědomé posunky, doteky, přiblížení nebo naopak oddálení se v prostoru, pozice těla, úprava zevnějšku a další neverbální znaky. Ve výchovně vzdělávacím procesu má neverbální sdělování pro žáky podstatný význam. Upozorňuje je např. na vážnost a pravdivost zprávy. Sdělování činy má pro nás mimořádnou důležitost. Jedná se o poskytnutí informací nejen tím, co říkáme, ale i tím, co děláme, jak jednáme a jak se chováme. Naše současné i dávno minulé nebo do budoucna plánované jednání se totiž

podílí na věrohodnosti toho, co říkáme. Způsob, jakým se jedinec při řeči chová, poskytuje druhému určitý postoj, který k němu zaujímá. Müllerová [2002, s. 14] o komunikaci prostřednictvím činů ve školním prostředí píše, že *je jistě efektivnější sdělovat žákům informace skrze činy, své postoje a svůj přístup k nim než pouhým verbalizováním. Přičemž vždy je velmi důležitý kontext určitých činů.*

Přístupů k rozlišování sociální komunikace však existuje několik. DeVito [2001, s. 15] rozlišuje **intrapersonální a interpersonální komunikaci**. Podle jeho vysvětlení *s pomocí intrapersonální komunikace hovoříte sami se sebou, poznáváte nebo odsuzujete sami sebe. Prostřednictvím interpersonální komunikace na sebe vzájemně působíte s druhými, poznáváte je i sami sebe a poskytujete jim možnost, aby mohli poznat vás.* Intrapersonální komunikaci neboli vnitřní komunikaci užíváme každý z nás, když si sami interpretujeme něco, co se okolo nás děje. Naproti tomu interpersonální druh sdělování vždy probíhá minimálně mezi dvěma lidmi.

Zlomem v pohledu na komunikaci byl přechod z pojetí lineárního k interakčnímu a později také transakčnímu. V lineární koncepci mluvčí pouze mluví a nenaslouchá, posluchač pouze naslouchá. Model nezachycuje možnost vzájemného přizpůsobování. Interakční pojetí už připouští obě činnosti. Mluvení i naslouchání se však nepřekrývají. V současné době převládá transakční pohled na komunikaci. Každá osoba je závislá na druhých. Je zároveň mluvčí i posluchač.

### 1.5.1 Nonverbální komunikace

Jedná se o typ komunikace, při němž mluvčí nevyužívají k výměně informací obsahové stránky řeči, tedy slov. Místo nich používají především různé části svého těla, neverbální zvukové a pohybové projevy apod. Mimoslovní komunikování a jeho *jednotlivé projevy se neuskutečňují odděleně, ale vnímáme je jako celek nonverbálního projevu. Případně ještě v kombinaci se slovním sdělením a činností člověka* [Křivohlavý, 1988, s. 33].

Na základě systematického dělení nonverbálních způsobů komunikace se nejčastěji vytyčuje osm hlavních skupin:

- *sdělování pohledy (řeč očí);*
- *výrazy obličeje (mimika);*
- *pohyby (kinezika);*
- *fyzičké postoje (konfigurace všech částí těla);*
- *gesta (gestika);*
- *dotyky (haptika);*

- *vzájemné přibližování či oddalování (proxemika);*
- *úprava zevnějšku a životního prostředí.*

Všechny způsoby nonverbální komunikace se uskutečňují zároveň. Nelze je oddělovat, protože význam utváří společně. Wahlstrom (1992) navíc vymezuje dva způsoby nonverbální komunikace, tj. zacházení jedince s časem (chronemika) a zacházení s předměty (in: Müllerová, 2002, s. 52; in: Vybíral, 2000, s. 64). V anglické literatuře se pro nonverbální typ komunikace užívají i termíny jako *bodily action* nebo *bodily communication*, jak uvádí Vybíral. Významný sociolog Erving Goffman (in: VYBÍRAL, Zbyněk: Psychologie lidské komunikace, 2000, s. 65) užíval termín *body idiom*, jenž naznačuje, že *komunikování je oblast, ve které se promítá jak jazyková norma a úzus, tedy konvence dané kultury, doby, tak i osobní vyjadřovací idiolekt.*

Dodnes se liší názory na to, jak si nonverbální komunikaci osvojujeme. Podle Satirové 1984 (in: VYBÍRAL, Zbyněk: Psychologie lidské komunikace, 2000, s. 65) je *veškerá komunikace získána. Každé nemluvně, přicházející na tento svět, přichází jen se surovým materiálem.* Naproti tomu Watzlawick 1998 (in: VYBÍRAL, Zbyněk: Psychologie lidské komunikace, 2000, s. 65) tvrdí, že *velkou část neverbální komunikace jsme zdělili od svých živočišných předchůdců a další část již máme „naprogramovanou“ kulturou.*

Jak ve své knize *Komunikace ve škole* naznačují Mareš a Křivohlavý (1995), *má mimoslovní sdělování své meze, protože jím nemůžeme sdělovat veškeré informace.* Přesto je pro sociální komunikaci důležité. Mimoslovními způsoby se nejčastěji vědomě i nevědomě sdělují emoce. Oproti tomu ve verbální komunikaci vytváříme vědomě a převládají v ní věcné informace. Někdy se člověk snaží mít pod dohledem své vegetativní projevy, aby nějak ovlivnil partnera. Některé z nich, jako chvění rukou nebo hlasu ze strachu, pocení nebo změnu barvy pleti (zrudnutí, zblednutí) však kontrolovat nelze. Vybíral [2000, s. 75] uvádí známé zjištění, že *produkuje-li člověk nesynchronizovaně řeč a gesta, příjemce to ruší (odvádí to jeho pozornost od řečeného. Uvádí ho to ve zmatek.)* Je proto nutné, aby tělesné projevy byly vždy v souladu s verbálním sdělováním. Jinak dochází k rozpornému dojmu a posluchač neví, jak si má přijaté informace interpretovat. Proto se uvádí, že je neverbální komunikace méně přesná než verbální. Ve většině případů však jazykovou složku doprovází. Podle Vybírala [2000, s. 68] *má každý neverbální signál svůj význam, ale většina znaků funguje spíše jako symboly a obrazy, proto jim lze rozumět různě.* Změny a jejich významy jsou totiž *podmíněny kulturou, dobou, sociální skupinou i prostředím.* Na naše neverbální projevy má zřejmě největší vliv vnější kontext.

### 1.5.1.1 Nonverbální komunikace ve škole a při vyučovací jednotce

Ve školním prostředí má nonverbální komunikace svou důležitost. Žáci často zaměřují svoji pozornost k nejazykovým projevům učitele, který jim sděluje informace. A proto pokud není tělesné sdělování v souladu se slovní výpovědí, mohou si jej žáci špatně interpretovat. Učitel by měl mít své neverbální signály při komunikaci co nejlépe zvládnuté. Müllerová [2002, s. 62] dodává důležitou informaci: *Ve škole může „řeč těla“ pomoci zapojit žáky do učebních činností a budovat lepší vztah mezi učiteli a žáky a lepší atmosféru při vyučování.*

Učitel může díky svým neverbálním náznakům zvládat lépe situaci ve třídě. Kontakt očima mu např. umožňuje ukázat žáka i celou třídu, aniž by např. zvýšil hlas, změnil téma hovoru a vyrušil žáky, kteří mu dosud věnovali pozornost. Svým postojem a pohyby ve třídě něco naznačuje nebo na něco upozorňuje. Jeho výraz ve tváři může nahradit slovní výtku i pochvalu. *Učitel může gestikulací zdůraznit svoje sdělení, zvýšit jeho názornost. Negestikulující učitel výrazně ochuzuje svoje sdělení a ztěžuje žákům podmínky* [Müllerová, 2002, s. 58]. Bez přirozených posunků je pro žáky složitější udržet pozornost a porozumět sdělení. Učitel musí vždy dbát na to, aby jeho gesta byla jednoznačná a dětem dobře srozumitelná.

Nonverbální komunikace v prostředí školy se ovšem netýká pouze pedagogů, ale i žáků. Např. Vopalecká (2005) uvádí ve své publikaci úkoly, které ji podporují. V různých částech výuky lze zařadit procvičování neverbálního dorozumívání a to buď samostatně, ve dvojicích nebo ve skupinách. Dospívajícím se otevírá prostor pro rozvíjení fantazie a koncentrace, ale zároveň se také učí navzájem poznávat, hodnotit sebe i druhé, reagovat na různé emoce, gesta a ostatní neverbální projevy.

### 1.5.2 Verbální komunikace

Za verbální komunikaci označujeme dorozumívání se jedné a více osob pomocí slov a slovních znaků. *Řeč jako schopnost určitého společenství navzájem se dorozumívat určitým jazykem je jednou z nejdůležitějších forem sociální komunikace* [Křivohlavý, 1988, s. 112]. Verbální poskytování informací zahrnuje jak zvukovou, tak písemnou formu řeči. Vybíral [2000, s. 86] rozumí slovní komunikací *výběr, kombinování a produkci jazykových znaků, proces vzájemného sdělování, percepce (vnímání) a recepci (příjem) slovních sdělení a porozumění jim.* Osoby podílející se na verbální komunikaci se označují jako *komunikátor*, tj. autor mluvené či psané řeči, a *recipient*, tj. příjemce sdělení

– posluchač nebo čtenář. Činnost, kterou vykonávají při sdělování zprávy, označujeme jako kódování a dekodování.

Je významné, jestli mluvčí užívá mluvenou nebo písemnou formu komunikace. Při slovním komunikování existuje možnost zpětné vazby, kterou dostává mluvčí od příjemce. Může se pracovat s hlasem a intonací, které dokáží změnit obsah výpovědi. Při písemném projevu má mluvčí dostatek času promyslet si obsah sdělení a jeho formulaci. Díky tomu, že je projev zachycen, má příjemce nebo mluvčí možnost i několikrát se k němu vrátit. Může se ale stát, že si recipient mnohé formulace neinterpretuje správně. Verbální písemný projev závisí na slovní zásobě komunikátora a jeho citu pro výběr jazykových prostředků.

Činnosti při verbální komunikaci bychom mohli rozdělit do několika fází. Nejprve je nutné, aby komunikátor měl záměr něco sdělit a vyslovit. Uvážený úmysl je třeba formulovat a sdělit příjemci, jenž mu naslouchá nebo ho čte v písemné podobě. Recipient se snaží dekodovat sdělení a odhalit jeho smysl. Pro optimální komunikaci je nutné, aby bylo dodržováno základní komunikační schéma. Komunikátor sdělí informaci, přičemž pozorně naslouchá reakcím komunikanta a sleduje jeho neverbální sdělení. Komunikant naslouchá a zpětně co nejsrozumitelněji (verbálně nebo neverbálně) reaguje. Tímto způsobem informuje, jak si sdělení interpretuje. Mluvčí neustále dostává významnou zpětnou vazbu a má přehled o porozumění recipienta.

**Zpětná vazba** není jen *vyjádření se k tomu, co po věcné stránce bylo předmětem hovoru v předcházející fázi, ale i vyjádření se k nabízenému sebepojetí hovořícího a k jeho hodnocení partnera* [Křivohlavý, 1988, s. 24]. Ve výchovně vzdělávacím procesu musí vždy existovat zpětná vazba. Ať už je kladná nebo záporná, konstruktivní či destruktivní, vždy podává důležitou informaci. Díky ní má pedagog možnost ověřit, jestli žáci pochopili jeho vysílané zprávy. Činí tak nejčastěji kladením kontrolních otázek, ústním zkoušením i písemnými úlohami. Dospívající díky ní získávají významné informace pro utváření vlastní identity.

Watzlawick (in: BELZ, Horst: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, 2001, s. 189) označuje verbální komunikaci za digitální, kulturně závislou, protože číslice i slova, která používáme, jsou zvolena zcela náhodně a jejich vztah k popisovaným předmětům je dán pouze společenskou, kulturní definicí. Digitální komunikace je ovšem podporována analogovými komunikačními prostředky: řečí těla, řečí objektů a řečí prostoru. Verbální a neverbální prostředky komunikace se vzájemně doplňují.

## 1.6 Paralingvistické aspekty řeči

Každý vědní obor zabývající se sociální komunikací ji rozebírá z jiných hledisek. Pro psychologii, studující verbální sdělování, jsou důležité mimo jiné tzv. *paralingvistické jevy, které doprovázejí zvukovou produkci hlásek*. Nesoustředíme se na formální stránku řeči. Zajímá nás, jak je sdělení řečeno a předáváno. Jedná se např. o tempo mluvy, tón hlasu a jeho usazení, hlasitost a intonaci, pomlky při řeči apod. Paralingvistické složky akustického projevu lze rozdělit do čtyř skupin: *hlasová dimenze akustického projevu, časové charakteristiky řečového projevu, interakční vztahy v jazykovém skupinovém projevu a jiné než slovní akustické projevy* (takové zvuky, jež vycházejí z hrdla a jež lze často těžko popsat, popřípadě projevy dýchání) [Křivohlavý, 1988, s. 140].

Křivohlavý a Mareš [1995, s. 59] rozlišují devět aspektů, které jsou pro verbálně se dorozumívající jedince významné. Jedná se o *intenzitu hlasového projevu, tónovou výšku a barvu hlasu, délku, rychlost, přesnost projevu, přestávky v projevu a jejich akustická náplň a způsob předávání slova*.

V paralingvistické rovině své promluvy může podle Vybírala [2000, s. 89] mluvčí prozradit to, co vůbec říci nechtěl, nebo něco záměrně jen naznačit a nedopovědět. Vždy je lepší, když posluchač zná mluvčího a jeho vegetativní projevy. Stejně to platí pro učitele a jeho sdělování informací a poskytování jich žákům. Úkolem mluvčího je různými způsoby předcházet možnému nedorozumění. Pokud je tomu třeba, měl by učitel znovu vyslat zprávu nebo poskytnout doplňující a vysvětlující informace. Žáci se díky tomu neodchýlí od správné interpretace.

## 2 Rozvoj jazykové a komunikační kompetence dospívajících žáků

Chování, jednání, myšlení dětí se projevuje v jejich způsobu dorozumívání. Je proto třeba upozornit na některé charakteristiky pubertálního období, které žáky ovlivňují. Učitel by měl být dobře seznámen s vývojovou charakteristikou období dětí, které učí. Měl by znát zákonitosti psychického i somatického vývoje a možnosti rozvoje žáků. Pak si dokáže vysvětlit některé z jejich reakcí při komunikaci s ním a v co nejširší míře s nimi komunikuje tak, jak oni potřebují.

### 2.1 Charakteristika vývojového období žáků 2. stupně ZŠ

Standardně je žákům druhého stupně, tzn. od šesté do deváté třídy, nejméně od 11, maximálně do 16 let, s přihlédnutím k odložené školní docházce. Jedná se o období pubescence neboli první polovinu adolescence. Žáci prochází řadou změn, které souvisí s věkem, pohlavím a psychickým vývojem. Vágnerová [2008, s. 321] adolescenci charakterizuje jako *komplexní proměnu osobnosti* a dodává, že mnohé změny jsou sice podmíněny biologicky, ale vždycky je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci. *Průběh dospívání je závislý na konkrétních kulturních a společenských podmínkách, z nichž vyplývají požadavky a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícím.*

Změny na těle prožívají dospívající velmi citlivě, a proto pro ně má velký význam reakce rodičů i vrstevníků. Proměny lze rozdělit do tří kategorií. Jedná se o vývoj primárních pohlavních znaků, sekundárních pohlavních znaků a změnu výšky, váhy a tělesných proporcí. Tělesné změny fungují jako stimul pro jiné, jež mohou proběhnout jen tehdy, jestliže je na ně jedinec dostatečně připraven. *Změna zevnějšku dospívajícího je podnětem ke změně sebepojetí i reakcí okolí* [Vágnerová, 2008, s. 321]. Sociální reakce na tělesné změny podmíněné dospíváním ovlivňují sebepojetí pubescentů.

V rámci celkového vývoje dochází ke změně způsobu myšlení a uvažování, které se vymaňuje ze závislosti na konkrétní realitě. Dospívající získávají schopnost uvažovat hypoteticky, systematictěji, zamýšlet se nad problémem z více hledisek. Rozvoj poznávacích procesů umožňuje produktivnější učení. Pubescenti si postupně osvojují

abstraktní způsob myšlení. Učí se kombinačnímu a logickému uvažování. Díky dovednosti používat účinnější a efektivnější strategie při osvojování si poznatků se pubescentům zvětšuje kapacita paměti. Dovedou lépe ovládat svou pozornost, jejich odhad vlastních schopností a dovedností bývá již přesnější než v předcházející prepubertě. V průběhu dospívání se rozvíjejí volní vlastnosti. Začíná se zlepšovat sebekontrola, sebeovládání a zejména vytrvalost, k nimž přispívá lepší odhad vlastních možností. Ještě si však příliš nepřipouští zodpovědnost za své chování. Pro dospívající se vztah k vlastnímu já stává důležitým. *Nadměrný zájem o vlastní já souvisí s „adolescentním egocentrismem“, který zabarvuje usuzování i prožívání. Nový způsob uvažování se pro dospívající stává zdrojem nejistoty* [Taxová, 1987, s. 115]. Právě z ní vychází jejich častá kritičnost. Dospívající bývají přecitlivělí a vztahovační. Mají pocit, že jsou neustále sledováni svým okolím. Jsou nadměrně kritičtí a mají sklon polemizovat. Podléhají klamu, že jejich úvahy jsou zcela výjimečné, a vlastní vůli chtějí prosadit za každou cenu. Jednou z možností projevu egocentrismu je také odmítání jakéhokoli kompromisu a volba radikálního řešení. Pubescenti mívají zálibu ve vedení polemik s vrstevníky, rodiči nebo učiteli. Jejich reakce jsou často prudké a velmi vyhraněné ve smyslu sympatie či výrazné antipatie. Pokud se učitel neumí rychle srovnat s rychle se proměňujícími reakcemi mladých, může dojít k poškození vzájemného vztahu. Všechny výše zmíněné projevy chování pubescentů se mohou vychovatelům, učitelům, rodičům jevit jako drzost dítěte. Proto často vedou ke konfliktní situaci a komunikace je pak mezi oběma stranami problematictější.

Vlivem hormonů se mění tělo, celkový vzhled i citové prožívání dospívajících. Emocionalita v době pubescence zažívá bouřlivý a dramatický vývoj. *Citové zážitky dospívajících se diferencují, přibývá vyšších citů, narůstá druhů a odstínů emocí a citů* [Macek 1999, s. 59]. Projevuje se to ve větší labilitě, v přecitlivělých a méně přiměřených reakcích na běžné podněty, v kolísavosti nálad. Jejich citové prožitky mohou být dost intenzivní, ale bývají většinou spíše krátkodobé a značně proměnlivé. Ze svých pocitů bývají často sami zaskočení a překvapeni. Neumí si vysvětlit jejich příčinu, proto jsou z nich podráždění a rozmrzelí. Nálada pubescentů je pak velmi kolísavá. Změna prožívání se projevuje větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání [volně podle Vágnerová 2000, s. 215; 2008, s. 340]. Ke stabilizaci emočního prožívání dochází až ke konci období. Důvodem stabilizace je podle Vágnerové hormonální vyrovnaní a adaptace organismu na pohlavní dospělost, stereotypní a méně překvapivé prožitky. Při sdělování se partneři navzájem informují nejen o obsazích, ale vyjadřují si přímo i nepřímo své city



a emoce. Dospívající citlivě vnímají vzrušení druhých. Pokud se na ně přenesou, mohou se ještě více zesílit. Vzhledem k tomu, že dospívající mají sami co dělat se svými aktuálními pocity, dospělý by je neměl příliš zatěžovat. Učitel by se měl snažit udržet své emocionální reakce pod kontrolou, své pocity by neměl na sobě nechávat znát. Müllerová [2002, s. 53] říká, že při komunikaci s dospívajícími je mimořádně důležité sebeovládání učitele. Jeho kontrola nad vzruchy, city a pudovými hnutími *má při vzrušené komunikaci uklidňující vliv na rozrušené dítě.*

Sociologové zdůrazňují, že si *jedinec v období pubescence na základě elementárních sociálních dovedností osvojených v dětství rozšiřuje kompetence nezbytné pro výkon rolí a přijetí statusu dospělého člověka* [Macek, 1999, s. 46]. V období mladší adolescence se mění vztahy s lidmi a z tohoto hlediska lze dospívání charakterizovat jako *fázi experimentace s mezilidskými vztahy* [Vágnerová, 2008, s. 346]. Pubescent se snaží osamostatňovat a vyvázat se z rodičovské závislosti a více se ztotožňuje se svými vrstevníky. Chce dosáhnout co největší svobody pro rozhodování o sobě samém. Odmítá podřízené postavení a k autoritám je velice kritický. *Dohadování s nimi a demonstrace jejich odmítání je podle Vágnerové typickým znakem dospívání.* Dospívající vyžadují rovnoprávnost a jsou spokojeni, když jí dosáhnou.

Pro osobnostní rozvoj dospívajících jsou důležité sociální skupiny stejné jako v předcházejícím období mladšího školního věku. Nyní mají trochu jiný význam a mění se jejich vliv. Jsou jimi rodina, škola, volnočasové instituce a vrstevnické skupiny [Vágnerová, 2008, s. 340]. V některých z nich získávají dospívající také nové role. Vrstevnické vztahy mají nezastupitelnou hodnotu. Na základě vzájemné komunikace mezi vrstevníky, vyměňování svých názorů, pocitů a vzorců chování mohou stanovovat své vlastní hodnoty a učí se respektovat druhého a tzv. *testovat sám sebe.* Skupiny pubescentů bývají emocionálně méně diferencované. Důležitější je pro ně společná činnost a prožitky s ní spojené. Vzájemné sympatie a antipatie, které mezi dospívajícími vznikají, mohou být výrazné. Často však bývají odvozeny z vnějších projevů a ze situace, v níž se skupina nachází, popřípadě ze způsobů, jak ji řeší. Přebírají kamarádské vztahy mezi příslušníky téhož pohlaví [volně podle Taxová, 1987, s. 230].

Vztahy k rodičům nebo k vrstevníkům mají pro dospívající zpravidla odlišný význam. Vůči rodičům se dospívající snaží vymezit, snížit jejich autoritu. *Vliv vrstevníků se v průběhu adolescence postupně zvyšuje, důležitost vztahu s rodiči ovšem neklesá. Vrstevníci jsou důležití zejména pro oblast trávení volného času, vztah s rodiči je důležitější pro celkový pozitivní pocit ze sebe sama a pro životní spokojenost*

*dospívajících* [Macek, 2002, s. 113-115]. Vědomí, že vrstevníci prožívají stejný proces změn, podporuje mladé osobnosti v pocitech, že nejsou samy na problémy a nejasnosti vznikající v jejich blízkém okolí. Vědomí skupinové příslušnosti, solidarita a vzájemná kamarádská pomoc většinou zintenzivňují pozitivní emoce a sebeúctu. Na druhou stranu mohou vést i k rizikovému chování [volně podle Macek, 1999, s. 71].

### **2.1.1 Vztah dospívajících ke škole, role žáka**

Škola je místem socializace. Prostřednictvím školního vzdělávání získává dítě určité postavení a stává se členem jedné sociální instituce, která mu umožňuje postupnou integraci do společnosti. Školní třída a škola obecně jsou pro dospívajícího významné z toho důvodu, že zde žák tráví poměrně hodně času. Postoj k ní se ale v době dospívání začíná vyhraňovat. Přejít na druhý stupeň sebou přináší úvahy o budoucím vzdělání a zpočátku ovlivňuje i snahu po úspěšnosti. *V závislosti na rozvoji poznávacích procesů pubescenti chápou význam školní práce pro jejich budoucnost. Začíná se měnit motivace žáků k učení* [Vágnerová, 2008, s. 362].

Pubescenti již mají zkušenosti s vlastním hodnocením svých výkonů a stanovili si tzv. osobní standard. Založili ho většinou na výsledcích akceptovatelných doma rodiči a ve škole učiteli. Přestože jsou si dospívající vědomi, že úspěšnost ve škole a nabyté vzdělání rozhoduje o jejich budoucnosti, hledají způsoby, kterými by dosáhli požadovaných výsledků tak, aby vynaložili co nejméně vlastního úsilí a co nejméně se namáhali. Školní výsledky a známky ztrácejí pro pubescenty na významu. *Úspěšnost ve škole přestává být pro ně cílem, neučí se pro to, aby obohatili svoje znalosti a dovednosti* [Vágnerová, 2008, s. 363]. Běžně zpochybňují znalosti, které jsou jim ve škole předkládány. Zainteresovanost na prospěchu a hodnocení školou se zvyšuje až v souvislosti s volbou dalšího studia nebo povolání. Adolescenti se dovedou nadchnout pro jakoukoli činnost, pokud ji sami považují za významnou.

### **2.1.2 Vztah dospívajících k učitelům**

Na druhém stupni základní školy jsou velké individuální rozdíly. Žáci přicházející z prvního stupně přistupují k učitelům méně kriticky a snaží se plnit jejich požadavky. Starší žáci na druhém stupni bývají k požadavkům učitelů a školním normám poměrně kritičtější. Nejsou ochotni akceptovat názory či rozhodnutí učitelů zcela automaticky bez ohledu na jejich obsah. Chtějí vždy znát smysl nějakého jednání. Mění se jejich vztah

k učitelům. Nepřijímají formálně vymezenou a zcela bezvýhradnou podřízenost. Učitele mnohdy hodnotí pouze z úhlu svého pohledu, často více emocionálně než racionálně. *V interakci s učiteli se stávají aktivnějšími, než byli dříve. Zralejší způsob uvažování a potřeba odpoutání se ze závislosti na autoritě mnohdy vede až k nepřiměřené kritice* [Vágnerová, 2008, s. 365; 2002, s. 245]. Bývají k učitelům velmi netolerantní. Názory na něho ve většině případů budou prezentovat za jeho zády. Sdělí ho pouze svým vrstevníkům, u kterých mu nehrozí žádné sankce a problémy. Žáci oceňují takové učitele, kteří jsou k nim laskaví, mají o ně zájem a ovládají pedagogicky taktní jednání.

Dospívající usilují o rovnoprávnou diskuzi, aby mohli projevit svůj názor, ale mají tendenci polemizovat, někdy až negativisticky odmítat veškeré učitelovy požadavky. Odmítají být stále konformní. Podle Vágnerové [Vágnerová, 2008, s. 365] jsou učitelé citliví na veškeré projevy nesouhlasu, a tak si podobná chování svých žáků vysvětlují jako drzost k nim samým. *Negativismus je ale běžným způsobem obrany dospívajících, kteří nejsou schopni reagovat zralejším způsobem.* Učitele jako autoritu žák akceptuje pouze tehdy, když mu učitel něčím imponuje, například svými vlastnostmi, svým chováním a profesními schopnostmi. *Roli perfektního učitele získá ten, kdo dovede naučit, kdo se nevyvyšuje, kdo něčím imponuje a má přirozenou autoritu. Na opačné straně stojí učitel, který podle žáků neumí vysvětlit látku, zkouší nespravedlivě, zdůrazňuje svou nadřazenost nad žáky nebo s nimi jen nedovede komunikovat* [Vágnerová, 2008, s. 365].

## **2.2 Jazyk a komunikace dospívajících**

Komunikace dospívajících má svá specifika, kvůli kterým dochází často ke konfliktům. Vnímají to samozřejmě nejen dospělí, ale i dospívající. Ti odmítají autority a jejich normy. Hledají svou identitu prostřednictvím osamostatnění se od rodiny a následnou identifikaci se skupinou vrstevníků. Dospívající hodně komunikují neverbálně (svým zevnějškem, pohyby, hudbou apod.). Často očekávají na své neverbální projevy verbální odpovědi. *Nemluví jen o obsazích sdělení, ale vyjadřování dospívajících se neustále mísí s jejich emocemi, pocity a touhami* [Müllerová, 2002, s. 29].

Pubescenti si vytvářejí specifické komunikační vzorce a typické způsoby dorozumívání s druhými. Jejich vzájemná výměna informací je silně ovlivněna snahou o upoutání pozornosti a potvrzení originality. Komunikaci s dospělými v co nejvyšší míře omezují a pokud s nimi nějakým způsobem jednají, pak jim poskytují značně rozporuplná

sdělení. Při diskuzích přeceňují své argumenty. Neustále se chtějí vyjadřovat k příkazům, které mají plnit. Odmítají automaticky poslouchat, být konformní. Proto se komunikace dospělých s dospívajícími značně komplikuje. Vnímají to samozřejmě obě strany. Pokud pedagog nereaguje vhodným způsobem, může dojít k narušení klimatu ve třídě, narušení výchovně vzdělávacího procesu.

V době dospívání dochází k rozvoji řeči, zejména se rozšiřuje aktivní slovní zásoba díky všestrannému vyučování, novým zájmům, četbě a společenskému styku. Rozvíjí se i slovní a písemný projev. Snaha dospívajících lépe formulovat a přesněji vyjadřovat své myšlenky vede ke snadnějšímu osvojování nových, cizích a přejatých slov a slovních spojení. V písemných pracích obvykle lépe užívají také spisovný jazyk. Dá se říci, že vyjadřování mladých je uvolněnější a dynamičtější.

Ve skupině si pubescenti vytváří vlastní slangový jazyk. Často mluví hrubě a velmi hlučně, aby na sebe upozornili. Používají nepřiměřené výrazy. Pubescenti touží být originální, zajímaví a vtipní. Snaží se držet stranou od dospělých, od nichž se chtějí odlišovat. Proto používají svoji specifickou mluvu, která je mnohdy hrubá až vulgární. Ve školním slangu má, podobně jako v argotu, velký význam jazyková hra a vtip a navíc i výrazná snaha o originalitu. Studentský slang je charakteristický užíváním zkratk, novotvarů, přezdívek a originálních slovních obrátů. Nejčastěji se jedná o synonyma (dějepis „děják“, čtyřka „čtverec“, maturita „matura“ apod.). Dospívající používají specifické zkratkovité výrazové prostředky, kterým často rozumí jen ti, kdo jsou v rámci dané komunity nebo věkové skupiny. Podle nich se pak příslušníci poznávají a lépe se navzájem identifikují. Typickým rysem komunikace mladých je hlučnost a překřikování se navzájem. Je třeba zmínit i *řečové zlozvyky*, které v tomto údobí pubescenti mají. Jedná se o *vyjadřovací nezpůsoby*: nejasnou výslovnost, špatnou intonaci, nekontrolovatelné vkládání některých oblíbených (většinou vulgárních) slov a jejich stereotypní opakování. Taxová dále upozorňuje na dilema výchovy, jež z jazykového ohledu vyžaduje mimořádné pedagogické úsilí. Varuje před pouhým okřikováním, opravováním a moralizováním. Snaha o kulturu mluvy by však neměla narušovat přátelské vztahy mezi příslušníky různých generací. Aby nedošlo k likvidaci humoru a výrazové tvořivosti mladých [volně podle Taxová, 1987, s. 169-170].

Je třeba, aby učitel bral v úvahu, že komunikace dospívajících je ve většině případů specifická. Měl by znát její zvláštnosti a učit se vhodně na ně reagovat a předcházet možným nedorozuměním.

### 3 RVP a ŠVP ve vztahu ke komunikační a jazykové kompetenci dospívajících žáků

Na základě Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tj. obecné koncepční listiny české vzdělávací politiky (tzv. *Bílá kniha*), byly v roce 2005 vydány nové školské dokumenty, které podstatně proměnily český výchovně vzdělávací systém. Veřejné rámcové vzdělávací programy (RVP) stanovily závazné rámce pro jednotlivé etapy - předškolní, základní a střední - vzdělávání. RVP zcela mění dosavadní pohled na výchovně vzdělávací proces, formuluje nové koncepce vzdělávání a stanovuje efektivní požadavky na učitele, žáky i školu. RVP vycházejí z *nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě*. RVP se dotýká také tématu komunikace mezi vychovávajícím, vychovávaným a jeho rodinou. Určuje jejich vzájemnou interakci a přehodnocuje jejich význam. Školní úroveň kurikulárních dokumentů představují školní vzdělávací programy (ŠVP). Na jejich základě se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách. Vytvářejí si je podle zásad RVP sami učitelé ve spolupráci s vedením školy a odborníky na danou problematiku. Přihlížejí ke svým konkrétním plánům, možnostem a podmínkám školy.

V současné době máme možnost pozorovat, jak se ve školství „zaběhává“ nový trend. Klade důraz na aktivitu žáků a na učitele, který žákům učivo zprostředkovává. Učí je nejen vědomostem, ale především praktickým dovednostem. Pedagog nadále vede své žáky, hodnotí jejich individuální výkony a vychovává je. K tomu ovšem využívá nové metody a formy práce, promýšlí, mění a přizpůsobuje strukturu svých hodin konkrétním žákům a třídám. Efektivně využívá ve svých hodinách čas, spolupracuje s učiteli jiných předmětů, ozvláštňuje výuku projekty a praktickými pracemi aj. Ve všech požadavcích na učitele je zdůrazněna důležitá podmínka: znát dospívající žáky, jejich potřeby. Pak je připraven adekvátně na ně reagovat i předcházet nedorozuměním, jež by mohly nastat.

Probíhající kurikulární reforma přináší především změny v obsahu a cílech vzdělávání. Kromě předávání znalostí kladou nyní školy ve své práci důraz na to, aby se žáci naučili s informacemi pracovat, kriticky je posuzovat, interpretovat a hodnotit. Osvojili si celoživotní dovednosti, tzv. klíčové kompetence, které jim mají usnadnit plnohodnotný život ve 21. století. Nové pojetí kurikula zdůrazňuje osvojení klíčových

kompetencí, morálních postojů, norem a hodnot. Zvyšují se ovšem nároky na školy i učitele, kteří budou vyžadovat stálou podporu vedení školy a státu.

### **3.1 Klíčové kompetence**

Takzvané klíčové kompetence popsal poprvé v roce 1974 Mertens (in: BELZ, Horst: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, 2001, s. 27-28). Orientoval je ovšem na *jednání, která pomáhají jedinci vyrovnávat se se skutečností a zvládat tudíž také nároky flexibilního světa práce*. Klíčové kompetence v jiném než školním prostředí lze chápat jako profesně specifické jednání, které je neustále modifikováno, obohacováno a nahrazováno novými prvky, jimiž reaguje na dnešní rychlé změny v zaměstnání.

V současnosti nabývají klíčové kompetence nový význam také právě ve školním prostředí. V RVP jsou klíčové kompetence charakterizovány 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 celou společností a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, které jsou pro ně dosažitelné, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají [volně podle Rámcový vzdělávací program, 2005, s. 14].

Nabývání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, díky němuž jedinec rozvíjí vlastní osobnost.

Klíčových kompetencí, které se různými způsoby prolínají, je vymezeno v etapě základního vzdělávání celkem šest: *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní*. Vzhledem k tématu práce se soustředím pouze na kompetenci komunikativní, se kterou souvisí i řada dalších. Jako nejvýznamnější z nich bych považovala kompetenci sociální a personální. Ovlivňuje jednání jedince s druhými lidmi a přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů. Působí na společnou práci, vytváří příjemnou atmosféru ve školní třídě i mimo ni atd.

### 3.1.1 Komunikační kompetence

Komunikační kompetence je individuální dovednost a schopnost umožňující kontakt s druhými lidmi. Jedná se o sociální dovednost a obratnost velmi důležitou pro rozvoj osobnosti, pro uvědomování si vlastního chování a jednání.

**Komunikační kompetenci** označuje Nakuma (in: VYBÍRAL, Zbyněk: Psychologie lidské komunikace, 2000, s. 37) jako *schopnost člověka předat někomu zprávu přijatelně rychle a správně, s využitím toho, co člověk posoudí jako nejprůměrnější kódující znaky*. Komunikační kompetence je také významně ovlivňována vlastní povahou, sebepojetím a sebevědomím a přijetím sebe sama. Termín komunikační kompetence znamená podle Wahlstromové 1992 (in: PLAŇAVA, Ivo: Průvodce mezilidskou komunikací, 2005, s. 74) *schopnost utvářet a předávat sdělení tak, aby je adresát přijal v souladu se záměrem sdělovatele*. Hoffová 2001 (in: PLAŇAVA, Ivo: Průvodce mezilidskou komunikací, 2005, s. 73) doporučuje rozlišovat *kompetenci jazykovou (lingvistickou) a komunikativní*. Jazykovou dovedností označuje schopnost správně utvářet sentence a rozumět jim. Zatímco komunikativní schopností vystihuje schopnost přiměřeně používat sentence v sociální interakci.

Schopnost komunikovat a kooperovat jsou podle Belze (2001) dvě z nejčastěji požadovaných kompetencí na trhu práce. Podle jeho výzkumu až 40% pracovních nabídek na zaměstnání je vyžaduje. Proto je důležité rozvíjet je už od dětství, v předškolním a především v základním vzdělávání. Ve své práci se zaměřuji na výchovně vzdělávací proces, který pracovnímu procesu předchází a ovlivňuje ho. Belz [2001, s. 185] charakterizuje **komunikativnost** jako *připravenost a schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat, tzn. vypovídat o sobě ostatním co nejjasněji a nejsrozumitelněji, vědomě naslouchat, umět rozlišit podstatné od nepodstatného, být vstřícný k potřebám jiných a úzkostlivě dbát neverbálních signálů*. S komunikativností úzce souvisí **kooperativnost**, kterou Belz vymezuje jako *připravenost a schopnost jedince podílet se aktivně a zodpovědně na skupinových pracovních procesech, tzn. poskytovat své vědomosti, být vstřícný k ostatním a respektovat jejich představy a názory, dodržovat dohodnutá „pravidla hry“ a neztrácet ze zřetele společný cíl*.

Za zvládnutí komunikativní kompetence podle RVP [2005, s. 15] je považován žák, který na konci základního vzdělávání:

- *formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje;*

- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění;
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem;
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

V předmluvě k českému vydání Belzovy monografie *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení* (2001) jsou použita slova z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR: *Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích. K podpoře jejich rozvoje by měla přispět také změna stylu výuky ve školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech. Patří k nim např. komunikace, rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetence, řešení problémů, práce s informačními technologiemi.*

## **3.2 Jazyková kompetence jako pojem**

Proces převodu našich zkušeností do verbálních znaků označujeme jako kódování. Komunikátor kóduje informace a recipient se je snaží dekodovat a správně interpretovat. Komunikativní schopnosti ovlivňují vrozené i získané faktory. Jedním z nich je i získaný jazykový kód. Na něm závisí budoucí kvalita a efektivita dorozumívání mezi partnery a jednání s nimi.

Bernstein 1972 (in: BELZ, Horst: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, 2001, s. 189) kategorizuje řečové chování a způsobilost jedince realizovat řeč v různých sociálních kontextech na *zúžený/omezený/restringovaný* a *rozvinutý/elaborovaný jazykový kód*. Zúžený kód přiřazuje příslušníkům nižších společenských vrstev a rozvinutý kód středním a vyšším vrstvám společnosti. Podle Bernsteina probíhá vývoj řeči paralelně s vývojem pocitů a mravního chování.

### **3.2.1 Rozvinutý jazykový kód**

Rozvinutý/elaborovaný jazykový kód charakterizuje:

- *velká slovní zásoba,*
- *složitá větná struktura,*



- *správné používání gramatiky,*
- *diferencované používání spojek,*
- *častější používání výstižných předložek,*
- *výstižná přídavná jména a příslovce,*
- *správné používání cizích slov,*
- *zaujímání explicitních, osobních stanovisek.*

Bernstein 1979 (in: HELUS, Zdeněk: Sociální psychologie pro pedagogy, 2007, s. 248) svými výzkumy prokázal, že rozvinuté jazykové kódy jsou časté u dětí s vyšším vzděláním rodičů. Rodiče, kteří mají intelektuální profese, vyšší příjmy a kulturní zájmy vedou své děti k přesnému vyjadřování. Projevují zájem o kvalitu řeči. Rozvinutý řečový kód napomáhá žákovi bez obtíží sledovat výuku a jednodušeji se do ní zapojovat.

Tendence ke vzniku rozvinutého jazykového kódu je podporována ochotou rodičů a blízkých příbuzných být s dítětem, hovořit s ním a poslouchat jej. Reagovat na něho a být mu nápomocen.

### 3.2.2 Omezený jazykový kód

Pro zúžený/restringovaný/omezený jazykový kód jsou typické následující charakteristiky:

- *omezená slovní zásoba,*
- *krátké, gramaticky jednoduché věty,*
- *předvídatelnost sledu vět,*
- *monotónní používání spojek,*
- *častější používání krátkých otázek a/nebo příkazů,*
- *častěji se vyskytující stálé slovní obraty,*
- *problémy se správnou výslovností a správným používáním cizích slov,*
- *pouze nepřímé zaujímání osobních stanovisek.*

Bernstein 1979 (in: HELUS, Zdeněk: Sociální psychologie pro pedagogy, 2007, s. 248) dokázal, že restringovaný jazykový kód je výsledkem socializace v rodině nižší sociální vrstvy. Její příslušníci mají nízké vzdělání, většinou manuální zaměstnání a omezené finanční prostředky. Se svými dětmi příliš nediskutují, nevypravují si, navzájem si nenaslouchají. Komunikace v rodině s nízkým vzděláním rodičů bývá často potlačovaná. Omezuje se na vyjadřování příkazů, zákazů nebo instrukcí. Z výzkumů Bernsteina vyplývá, že žák, který má osvojený omezený jazykový kód, má problémy rozumět učiteli užívajícímu rozvinutý kód. Má obtíže ve sledování výuky a samostatném vyjadřování.

Pedagog má za úkol hledat způsoby, jak napomáhat rozvinutí jazykových a komunikativních kompetencí svých žáků. Má hledat možnosti, jak rozšiřovat slovní zásobu. Ve výuce má nepřehledné množství možností, jak látku vyučovat, střídat

vyučovací metody, zadávat různé formy úkolů, podporovat společnou činnost žáků, při níž nutně dochází ke komunikaci. Aby byli žáci úspěšní ve svých úlohách, musí se spolu efektivně dorozumívat. Pedagog by měl žáky povzbuzovat, motivovat je a pobízet ke komunikaci s ním, ostatními vyučujícími a dospělými i s kamarády a spolužáky. Neměl by si interpretovat žákovy problémy s vyjadřováním jako jeho omezené rozumové schopnosti, popřípadě jako jeho neposlušnost nebo drzost.

### **3.3 Nácvik efektivní komunikace**

Efektivní a zdravá komunikace, co nejrozvinutější jazykový kód, přijetí osobní zodpovědnosti za sebe, svůj život a své jednání jsou dovednosti, které potřebují mít zvládnuté všichni žáci. Díky nim je podporován jejich osobnostní růst. Schopnost komunikovat, naslouchat, verbálně i neverbálně reagovat na podněty od partnera nebo kontrolovat svou emocionalitu lze trénovat a nacvičovat. Prostor k nácviku máme právě při výchovně vzdělávacím procesu ve škole.

Ve výchovně vzdělávacím procesu bylo doposud obvyklé, že při činnostech ve třídě dominuje komunikace mezi učitelem a třídou, učitelem a žákem. Dorozumívání mezi žáky navzájem, učení se navzájem bylo využíváno podstatně méně. Učitel sděloval informace ve většině případů monologem a používal formu výkladu, vysvětlení, poskytnutí sdělení apod. Žák mohl pouze naslouchat a svou schopnost komunikace spíše nenacvičoval. Vztah mezi učitelem a žákem by měl směřovat ke skutečné otevřené diskuzi, aby vedl žáka ke kladení otázek a k samostatnému myšlení. Řízený dialog potlačuje otevřený prostor pro žáka a jeho formulace názoru, nápadu, řešení. Očekává standardní, většinou jednoslovné nebo krátké odpovědi na typizované otázky. Pedagog by měl žákům umožnit nacvičovat zdravou komunikaci a uvolnit jim k tomu ve vyučovací jednotce co nejvíce prostoru. Například zapojení žáků ve skupinovém vyučování a projektových činnostech vede všechny k nutnosti otevřeně diskutovat a sledovat se navzájem. Uplatňovat svou tvořivost. Rozvíjet komunikační schopnosti. Učitel má za úkol cílevědomě připravovat podmínky pro nácvik lidské komunikace. Neměl by ji potlačovat. Naopak by měl vzájemné dorozumívání mezi žáky podporovat a stimulovat ho úspěšným nácvikem. K němu by měl pedagog zaujmout postoj jako k jednomu z rozhodujících cílů učitelského snažení [volně podle Číhalová, Mayer, 1999, s. 13-20].

Problematika vzájemného dorozumívání zůstává v současnosti aktuální. Stále vycházejí nové publikace, které podávají pomocné rady, jak řešit určité komunikační situace i konflikty. Učí, jak zvládat vyjednávání, přesvědčování nebo jak obstát při nátlaku, který na nás může být verbálně i neverbálně vyvíjen. Upozorňují na úskalí čekající na nás při společenském styku. Belz a kol. (2001) uvádí ve své monografii několik typů, jak schopnosti a dovednosti dorozumívát se můžeme cvičit. Samozřejmě nejen s žáky ve škole. Souhlasím s Plaňavou [2005, s. 82], který navrhuje, že můžeme bez pochybností přijmout tvrzení, že *komunikačním dovednostem se lze naučit do té míry, do jaké člověk chce a ví jak*. Nelešovská rovněž navrhuje ve své publikaci *Pedagogická komunikace v teorii a praxi* (2005) řadu cvičení. Uvádí praktická dechová, hlasová, artikulační cvičení a hry pro rozvoj myšlení, pozornosti a postřehu, sluchového a zrakového vnímání, časoprostorové orientace. V neposlední řadě hry pro rozšíření slovní zásoby.

Funkční komunikaci identifikujeme podle mnoha možných indicií. Pokud je komunikace efektivní, pak na sebe účastníci bezprostředně reagují a navzájem si naslouchají. Zůstávají vždy sami sebou, ale zároveň se přizpůsobují stavu druhého člověka a mají o něho zájem. Vzájemně si poskytují prostor pro vyjádření svých myšlenek a svého záměru. Příliš nekritizují, nekladou mnoho požadavků a při výměně informací jsou uvolnění a zdravě sebevědomí. Zdravou komunikaci charakterizuje otevřenost obou partnerů ochotných změnit svůj názor a pokračovat ve sdělování.

Pro pedagogickou komunikaci má význam publikace manželů Cartnerových, kteří zformulovali zásady a techniky pomáhající učitelům předcházet a v klidu zvládat nežádoucí chování žáků ve třídě. Nazývají je jako „*asertivní kázeň*“ [Müllerová, 2002, s. 71].

Učitel by své žáky měl učit asertivním technikám, praktickým doporučením, jak reagovat na druhé, když chce sám prosadit svůj názor. Podle mého názoru si je nejlépe žáci osvojí tehdy, když je užívá sám učitel a žáci je mohou přijmout jako jeden ze vzorců chování.

## 4 Komunikace ve škole

### 4.1 Pedagogická komunikace

Zvláštním druhem sociální komunikace je komunikace pedagogická. Specifičnost spočívá v její funkci, rolích, které v ní komunikující zaujmají, a v prostředí, ve kterém se uskutečňuje. Její hlavní funkcí je sloužit pedagogickým, tj. výchovně vzdělávacím účelům a cílům. Širší koncepce připomínají, že výchovně vzdělávací působení se neuskutečňuje pouze mezi pedagogy a žáky. Odehrává se také v rodině, předškolních a mimoškolních zařízeních. Komunikace ve školním prostředí má své znaky. Mezi ně patří časové omezení, obsah a forma sdělované informace, vymezená pravidla chování, uplatnění organizačních forem, výchovné a vyučovací metody a aktivita samotného učitele. V *Bílé knize* (2001) je zachycen základní fakt, že *učení a výuka jsou specifickými nástroji sociální komunikace*, při nichž dochází k přetváření informací do individuálních znalostí, jež ovlivní budoucí chápání vzdělanostní politiky.

Vymezení pedagogické komunikace je nejednotné. Existuje víc teoretických koncepcí. Současná teorie nepředstavuje jednotný názorový proud, proto se pedagogická komunikace pokládá za soubor poznatků interdisciplinární povahy. Nejjednodušeji řečeno Gavorou [1988, s. 17]: *předmětem teorie pedagogické komunikace je zkoumání dorozumívání v pedagogických situacích. Výměna informací (fakt, stanovisek, názorů, přání nebo pokynů) mezi účastníky výchovně vzdělávacích cílů. Řídí se osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků.*

Ve své práci se zaměřím výhradně na zkoumání dorozumívání ve výchovně vzdělávacím prostředí. Zde se za určitých pravidel uskutečňuje jedinečná sociální interakce. Vzájemné působení a ovlivňování dvou nebo více subjektů na sebe za specifických podmínek. Ve školním prostředí se jedná především o interakci mezi žáky a učiteli, vychovateli a vedoucími i mezi žáky samými. Leont'jev 1979 (in: MAREŠ, Jiří; KŘIVOLAVÝ, Jaro: *Komunikace ve škole*, 1995, s. 25) říká, že pokud je komunikace při procesech vzdělávání a výchovy plnohodnotná a optimální, pak *zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe využít zvláštností učitelovy osobnosti.*

## 4.2 Funkce pedagogické komunikace

Mareš a Křivohlavý ve své publikaci *Komunikace ve škole* vydané roku 1995 připomínají, že pojetí pedagogické komunikace se stále ještě vyvíjí. Lze vymezit šest pedagogických funkcí. Pedagogická komunikace [Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 26]

- *zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti (Charaš, 1979);*
- *zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí (Vyskočilová, 1991);*
- *zprostředkovává osobní i neosobní vztahy (Leont'jev, 1979);*
- *formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků (Helus, 1990);*
- *je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě (Gavora a kol., 1988);*
- *konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu (Kuzmina, 1976; Kan-Kalik, 1979).*

Shrnutím jednotlivých funkcí nám vyplyne základní obsah dorozumívání účastníků výchovně vzdělávacího procesu. Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání.

## 4.3 Obsah pedagogické komunikace

Všeobecně se obsahem komunikace ve vzdělávacím prostředí rozumí učivo. Je stanovené v osnovách, učebnicích a plánech jednotlivých učitelů. Podle Průchy 1986 (in: MAREŠ, Jiří; KŘIVOLAVÝ, Jaro: *Komunikace ve škole*, 1995, s. 30) se jedná o *projektovanou podobu obsahu vzdělání*. Učitel v reálné výměně informací jistým způsobem prezentuje projektovaný obsah, žáci si ho zvnitřňují a svým způsobem používají. Proto prochází několika stavy, jež jej mohou pozměnit. Obsah vždy závisí na tom, jakou funkci v realizaci dorozumívání v daném okamžiku plní. Musíme si však uvědomit, že komunikace ve škole je podřízena nejen obsahu vzdělávání. Také učitelovým schopnostem a dovednostem, jeho výběru formy výuky a metody práce, organizaci a vedení vyučování. Je závislá na aktivitě žáků, jejich charakterových vlastnostech a schopnostech, momentálnímu rozpoložení apod.

Učivo je podle Heluse [2007, s. 204] *významnou kulturní hodnotou. Je výchozím obsahovým základem vzdělávací orientace osobnosti, jakožto nezbytné složky její socializace.* Společenská zkušenost a veškeré lidské poznání je transformováno. Je vždy podrobováno zjednodušení, zúžení rozsahu a uspořádání do určité struktury. Žáci by měli obsah postupně zvládat a měli by být schopni si ho osvojit jako celek propojený vazbami. Transformace směřuje ke stanoveným obecným cílům. Orientovat žáky v jejich budoucím životě k úspěšnosti a využití svých potencialit.

Obsah učiva je neustále ověřován, proměňován. Musí kopírovat cíle společnosti a kultury. *Je kladen důraz na to, aby učivo, kterému se žáci učí, odpovídalo tomu, co je třeba v dané společnosti znát, umět a zastávat* [Helus, 2007, s. 204].

#### **4.4 Komunikační kompetence učitele**

Na osobnost učitele se kladou požadavky spojené s dosažením vyšší úrovně morálních vlastností úzce spojených s výkonem profese. Pedagog vtiskuje výuce obsah a směr. Nese za ni rozhodující osobní i společenskou zodpovědnost. Neobejde se bez komunikativních dovedností a vřelého vztahu k dětem. *Učitel by měl disponovat nejenom širokým všeobecným a odborným rozhledem, ale také souborem pedagogických kompetencí, které se stanou východiskem jeho komunikace se žáky. To vše se odrazí v jeho pojetí výuky, jež se promítne do jeho vyučovacího stylu* [Nelešovská, 2005, s. 11].

**Kompetence sociální a komunikativní** patří mezi jádro profesního standardu učitele. Jedná se o způsobilosti, které jsou předpokladem profesně i odborně připraveného učitele. Zahrnují znalosti, dovednosti, hodnoty, postoje a osobnostní charakteristiky. Při středoškolském a vysokoškolském studiu s pedagogickým zaměřením se vzdělávací program zaměřuje na teoretické poznatky oborové i psychologicko didaktické, tzn. nejen na odborné znalosti, ale i schopnosti a dovednosti budoucího pedagogického pracovníka. Na žáka má vliv nejen příjem nových informací a vědomostí, které mu učitel zprostředkovává. Působí na něho učitelovy zkušenosti, zájmy a celá jeho osobnost. Žák přijímá nebo nepřijímá jeho povahové a charakterové vlastnosti, jež ovlivňují učitelův řečový projev a jeho celkové vystupování.

Mezi důležité kompetence, které by měl kvalifikovaný pedagog mít, řadíme **komunikativní dovednost**. V posledních desetiletích ji zkoumá mnoho odborníků, přesto její přesná definice neexistuje. Navrátil a Klimeš 1986 (in: NELEŠOVSKÁ, Alena:

Pedagogická komunikace v teorii a praxi, 2005, s. 84) do oblasti komunikace zařadili následující dovednosti:

- *dovednost volby adekvátních motivačních, aktivačních, sdělovacích a zpětnovazebních informací ve vztahu k potřebám splnění předem vymezených výchovně vzdělávacích cílů;*
- *dovednost adekvátně kódovat informace tak, aby se žáci byli schopni dekodovat a postihnout význam a smysl sdělovaných informací;*
- *dovednost strukturovat informace tak, aby jejich uspořádání odpovídalo možnostem žáků;*
- *dovednost přípravy a realizace dramaturgie komunikace.*

Dále Navrátil a Klimeš 1985 (in: NELEŠOVSKÁ, Alena: Pedagogická komunikace v teorii a praxi, 2005, s. 21-22) vymezili **interakční dovednosti pedagoga**, které se ovšem obtížně oddělují od dovedností řídicích činností:

- *dovednost navazovat kontakt s druhými;*
- *dovednost postihovat emoční stavy žáků jako reakce na komunikační akt učitele;*
- *dovednost odhadnout interpretaci svého chování žáky;*
- *dovednost s tolerancí přistupovat k názorům žáků při řešení úkolů;*
- *dovednost využívat rozmanitých komunikačních sítí;*
- *dovednost řídit diskuzi;*
- *dovednost sdělit požadavek a instrukce k jeho splnění tak, aby se vytvořily podmínky pro jeho přijetí žáky;*
- *dovednost získat žáky pro přijetí i aktivní plnění požadavku;*
- *dovednost volit vhodné formy zjišťování úrovně plnění požadavků a úrovně chování jednotlivých žáků;*
- *dovednost vhodně sdělit výsledek zjištění jednotlivým žákům nebo celé skupině.*

Hájková 1986 (in: NELEŠOVSKÁ, Alena: Pedagogická komunikace v teorii a praxi, 2005, s. 23), ovlivněna svou profesionální orientací, zdůrazňuje, že *aktivní komunikativní dovednosti učitele jsou podloženy dobrou znalostí jazyka*. Pedagog by měl zvládnout dorozumivací schopnost nejen na verbální úrovni. Neverbální sdělení by mělo být v souladu s jeho sdělením verbálním, mělo by ho doplňovat a zpřesňovat. Nemělo by nést takové informace, které by dospívajícím mohly vadit. Dospívající si mohou vysvětlovat chování dospělých jinak, než je zamýšleno. Učitel působí na žáky svým pohybem v prostoru, doteky, mimikou a gestikulací, paralingvistickými projevy a žáci je značně vnímají.

Nelešovská [2005, s. 24] se pokusila sestavit přesnější vymezení termínu **komunikativní dovednost** z hlediska pedagogické teorie. Považuje za ni *schopnost optimalizovaného jednání v pedagogické interakci se žákem, a to na základě osvojených vědomostí a dovedností, které se uskutečňuje za pomoci konkrétních metod, forem a prostředků pedagogické komunikace. Dále je podmíněno pedagogickým vzděláním, životní zkušeností a praxí.*

## 4.5 Komunikační a vyučovací styly učitelů

Termín výchovný styl je vyčleňován ze souboru všech výchovných procesů. Jedná se zejména o *emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně* [Čáp, Mareš, 2001, s. 303].

Všeobecně uznávaná typologie učitele dosud neexistuje. Jednotlivé rozlišení osobnosti učitele, jeho přístupu k žákům a jejich vedení se zdá být schematické a zjednodušené. Všechny pedagogy nelze zařadit pouze k jednomu typu a vzoru.

Caselmann ve své typologii rozlišuje podle kritéria zaměření učitelovy orientace logotropa a paidotropa. **Logotrop** je zaměřen více na obsah daného předmětu a na látku, kterou sděluje, než na své žáky, kterým ji zprostředkovává. **Paidotrop** se orientuje více na žáka, na jeho psychický vývoj a rozvoj a formování jeho osobnosti. Klade důraz na vztah se žákem. Caselmann dále rozlišuje logotropa orientovaného filosoficky nebo odborně-vědecky a paidotropa orientovaného individuálně-psychologicky nebo všeobecně-psychologicky. Rozlišuje autoritativní typ pedagoga, který má snahu řídit vše kolem sebe, a sociální typ, který nechává žákům větší volnost a učí je samostatnosti a odpovědnosti. Učitel by podle mého názoru neměl být úzce specializován na svůj obor. Měl by mít odborné znalosti z oboru a především z psychologie a pedagogiky, aby rozuměl žákům a vhodně reagoval na jejich potřeby.

Marchand rozlišuje tři přístupy učitele k žákům a odbornému předmětu. Mezi pedagogem a žáky mohou existovat **beztvaré, napjaté nebo harmonické vztahy**. Pokud se učitel zabývá nejvíce sám sebou a kariérou, mezi pedagogem a žáky dominují beztvaré vztahy. Napjaté vztahy vznikají, když se učitel snaží podřídit si své žáky. Nejobjektivnější vztahy jsou harmonické, vyplývající ze snahy učitele rozumět žákům a ovlivňovat je svou přirozenou autoritou.

Anderson rozlišil dva základní typy učitelovy osobnosti. **Dominativní a integrativní typy**, přičemž každý z nich lze dále rozlišit a jednotlivé přístupy kombinovat. Dominantní postavení role učitele je založeno na tom, že učitel je vůči žákovi: funkčně i společensky nadřazený, zkušenostně bohatší a odborně kvalifikovaný [Gavora, 2005, s. 35].

Zaborowski rozlišuje učitele podle vztahu k žákovi. **Autokratický typ** usiluje o maximální koncentraci moci a podřízení žáků. Vyznačuje se autoritativním a dominantním chováním. Učitel má od žáků odstup, využívá příkazy, tresty a zákazy.



Málo se zajímá o soukromý život žáků a jejich problémy. Ve třídě panuje napětí, strach a u starších žáků vzdorovitost a konflikty.

**Demokratický typ** učitele má zájem o problémy žáků. Zákazy a příkazy omezuje na minimum, působí svým příkladem. Snaží se o samostatnost a osobní odpovědnost žáků. Pochválí, povzbudí, snaží se o to, aby mezi ním a žáky nedocházelo k častějším konfliktům a existovala důvěra ve vzájemných vztazích. *Demokratický způsob vedení* zachovává dominanci učitele, ale vůči žákovi je více tolerantní a vstřícnější. Připouští volnější aktivitu a podporuje iniciativu žáků. Je založen na předpokladu, že učitel věří, že žáci jsou schopni převzít část zodpovědnosti za vlastní učení [volně podle Gavora, 2005, s. 39].

**Liberální typ** výchovy je podle Zaborowského specifický slabým vedením. Učitel liberálního typu řídí žáky málo, neklade na ně požadavky. Pokud ano, nekontroluje je a nevyžaduje jejich důsledné plnění. Každý ze tří stylů výchovy vytváří u dětí odlišný způsob chování a prožívání. Autokratické vedení vede děti k vyššímu napětí, k dominantnosti a agresivitě k ostatním členům skupiny. Jejich aktivita závisí na přítomnosti a dozoru vedoucího. Demokratický výchovný styl vede děti k ochotě jednat podle rozumných požadavků, rozvíjení skupinových vztahů a ke spolupráci. Demokratický styl je obtížný pro učitele, ale běžně je považován za optimální.

Zaujala mě publikace *Vyučovací styly učitelů* (2008), proto podrobněji uvedu její obsah a použiji ho i v praktické části práce. Fenstermacher, Soltis [2008, s. 17] rozlišují tři styly vyučování. Označují je jako *exekutivní, facilitační a liberální* styly. U všech tří typů nalezneme něco společného, ale i zcela odlišného z ústřední součásti vyučování (využívání vyučovacích metod, přístup ke znalosti učiva, vlastnostem a potřebám žáků, cílům a záměrům vyučování, vztahům učitele a žáků).

**Exekutivní styl** charakterizuje učitele, který je *vnímán jako manažer složitých výukových procesů, jako osoba zodpovědná za to, že prostřednictvím nejlepších dovedností a postupů zajistí, aby žáci dosahovali dobrých výsledků*. Pro pedagoga s exekutivním stylem výuky jsou významné propracované učební materiály a ověřené vyučovací metody. Pro svůj vyučovací předmět používá takové učebnice, pracovní sešity a materiály, které jsou z hlediska struktury uspořádané, členěné a látka na sebe logicky navazuje, takže se z nich dětem dobře učí.

Exekutivní styl klade relativně menší důraz na potřeby žáků a pěstování přátelských vztahů se žáky. Žáci oceňují přísnost a důslednost pedagoga, pokud je k nim zároveň spravedlivý, vlídný, dává jim najevo, že si jich váží a podporuje jejich snahu být dobrými

žáky. Učitel se snaží co nejefektivněji předávat žákům znalosti a dovednosti. Je chápán jako jakýsi „doručovatel“ informací.

Pro exekutivní styl je typické plánování času při výuce, pečlivě strukturovaná výuka a podrobné přípravy na výuku, ověřování orientace žáků v učivu, korektivní zpětná vazba, povzbuzování a poskytování dostatečného času na odpověď, pečlivé zjišťování výsledků učení žáků. Tím vším se podle Fenstermachera a Soltise [2008, s. 23-37] zvyšuje pravděpodobnost, že se žák naučí více obsahu učiva než v ostatních stylech. Exekutivní styl má jednoznačně kladný dopad na žákův prospěch v podmínkách typické školní třídy<sup>1</sup>. Méně účinný je v podmínkách individualizované výuky.

**Facilitační styl** klade důraz na využití dosavadních žakových zkušeností, které si žák přináší do školy, a přikládá jim velkou hodnotu. *Facilitátor je empatická osoba, která pomáhá žákům rozvíjet jejich osobnost a dosahovat vysoké úrovně sebeaktualizace a sebeporozumění.* Svůj předmět vyučuje se zájmem, který se snaží vzbudit i u svých žáků. Neklade zvládnutí obsahu za nejdůležitější cíl vzdělávání. Na učivo pohlíží spíše jako *na prostředek rozvoje žáků.* Pedagog ve svých hodinách využívá různé zážitkové aktivity, navazuje na bezprostřední zkušenosti žáků, které se snaží propojit s informacemi, s nimiž se setkává ve škole. Zajímá se o jednotlivé žáky, kteří jsou mu svěřeni do péče. Vnímá jejich životní situaci, potřeby a zájmy, navazuje na ně a pracuje s nimi. Ve výuce učitele facilitátora panuje přátelská atmosféra. Žáci ho mají rádi, protože všem věnuje stejnou pozornost, nikoho neprotěžuje a nevyzdvihuje, nikoho neuráží. Nebojí se vyjádřit vlastní názory a projevit své pocity [2008, s. 39-58].

**Liberální styl** vidí učitele jako osobnost, která osvobozuje mysl žáků, zasvěcuje je do různých způsobů lidského poznání a pomáhá jim stát se vyváženými, erudovanými a morálně hodnotnými lidskými bytostmi [2008, s. 17].

Má kořeny v liberálním vzdělávání, jehož cílem je především svobodně myslet, poznávat a rozumět, představovat si a tvořit, a tak plně využít intelektuální dědictví civilizovaného života. Pro liberály nejsou příliš důležité vyučovací metody, potřeby žáků a jejich interakce s učitelem, ale dominantní jsou pro ně vzdělávací cíle a znalost učiva. Liberální učitel usiluje o výchovu ušlechtilé a kompetentní osobnosti. Žáci jsou vedeni k přemýšlení, které se zakládá na faktech, k pochopení světa z hlediska různých perspektiv a k více možným interpretacím. Liberální učitel považuje znalosti za

---

<sup>1</sup> Současná klasická třída se stává z vyššího počtu žáků (15-30), znalosti se prověřují převážně písemnými zkouškami, na jednotlivého žáka má vyučující poměrně málo času. Jednotlivé třídy a ročníky vychází ze schopností samotných žáků. Učitelé se ve třídách střídají podle předmětů, ke kterým mají kvalifikaci. (FENSTERMACHER, SOLTIS: Vyučovací styly učitelů, 2008, s. 37)

prostředek, kterým žáka přivádí do vědění. Hledá způsob, jak povzbuzovat žáka k hledání poznání (ne jednotlivých izolovaných fakt, ale souboru myšlenek, teorií apod.) [2008, s. 59-72].

Pedagog by si měl být vědom, že skutečným profesionálem se stává ve chvíli, kdy sebereflektuje přístup ke svému povolání, zvažuje a posuzuje svou práci, chce pomáhat dětem, aby se staly moudrými, kompetentními a citlivými dospělými lidmi [Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 18].

Myslím si, že by se učitelé měli citlivě zamýšlet nad podobou vlastního vyučování. Cíleně plánovat výuku a kriticky ji hodnotit. Zároveň by se neměli bát vyslechnout posouzení druhých a přijmout jejich doporučení na změnu. Každý pedagog by si měl pro sebe najít vhodný vyučovací styl, skrze který komunikuje s žáky, zprostředkovává jim obsah vzdělávání, vychovává je.

#### **4.5.1 Komunikační styl učitele při skupinové práci a projektovém vyučování**

Jak již je uvede výše, škola je místem socializace. Podílí se na dalším vývoji jedince a spoluurčuje ho. Umožňuje mu se nenásilnou formou integrovat do společnosti. Dítě zde působí jako aktivní činitel v rámci sociálních vztahů. Škola je chápána jako specifické sociální prostředí, ve kterém si žák získává určitou pozici vzhledem k sociální struktuře třídy a vrstevníkům i vzhledem k učiteli.

Sociálních vztahů mezi žáky využívá při výchovně vzdělávacím procesu skupinová výuka. Mezi žáky dochází k rozvoji sociální interakce. Chování jednotlivce je v ideálním případě podřízeno chování ostatních žáků, kteří chtějí splnit vytyčený cíl. Již od 9 let se u dětí objevuje orientace na vrstevníky a potřeba vytvářet skupiny. Dávají dítěti útočiště. V nich mladí získávají pocit vlastní vážnosti. Okolo 12 let dochází k vrcholu dětských skupin, poté nastává krátké období tendence izolovat se. Dospívající jedinec hledá východisko ze samoty a ve skupině vrstevníků nachází oporu. Sdružování do skupin je proto třeba využít ve vyučování. Při dobře vedené skupinové práci jsou žáci pozitivně motivováni, jsou nuceni aktivně spolupracovat, navzájem si pomáhat, diskutovat, vyměňovat si názory a argumentovat. Všemi činnostmi si procvičují a získávají obratnost v komunikaci, která přispívá k jejich socializaci. Učitel při skupinových formách vyučování není rovnocenným partnerem, ale zastává roli tzv. facilitátora, pomáhajícího a radícího spolupracovníka.

Práci ve skupinách lze realizovat mnoha metodami a ve všech budou žáci získávat sociální a komunikativní zkušenosti. Frontální výuka má své meze. Povolená komunikace v ní je zúžena maximálně na interakci učitele a žáka. Žák je tím donucován k pasivitě, má malou možnost projevu. Přestože se učitel obrací na celou třídu, konkrétní kontakty se realizují výhradně ve dvojici učitel - žák. *Ve skutečnosti však učitel pracuje s žákem, začleněným do složitých sociálních vztahů ve třídě, které jej různým způsobem ovlivňují, ať už si to uvědomuje či nikoliv* [Skalková, 1995, s. 45]. Skupinová práce navíc umožňuje hlubší proniknutí do předem stanoveného problému. Žáci prostřednictvím řešení problémů, zkoumáním a pozorováním směřují k lepšímu pochopení látky. Ve výuce lze využít jednodušší formy skupinové práce a tou je párové vyučování. Na zadaném úkolu nepracuje skupina žáků, ale spolupracuje a komunikuje dvojice spolužáků. Kasíková 2001 (in: KOLÁŘ, Zdeněk; ŠIKULOVÁ, Renata: Vyučování jako dialog, 2007, s. 47) došla ve svých výzkumech kooperativního učení k závěru, že *interakce v kooperativních situacích vede k častější, přesnější a otevřenější komunikaci, k jasnějšímu porozumění perspektivy druhého účastníka v úkolu, diferencovaným a realistickým pohledům jednoho na druhého.*

Učitel má možnost vybírat z mnoha metod, jak realizovat výuku. Je vhodné střídat je. Učitel by měl podle nových transformačních trendů poskytnout žákovi více příležitostí ke komunikaci, neomezovat ho. Ještě dnes se stává, že učitel se soustředí na splnění svých osnov, na předávání věcných poznatků. Nezbyvá mu čas na výchovný kontakt se žáky. Pedagog má dopředu promýšlet plán hodiny, rozvrhovat si činnosti a procvičovat co nejvíce kompetencí. Komunikativní dovednost se rozvíjí při řešení sporných a složitějších úkolů. Podobně také při uměle navozených problémových situacích, při zpracovávání projektů a při projektových dnech na školách. Samozřejmě při diskuzích a debatách. Při aktivitách, v nichž každý učí každého, i v modelových situacích, při hraní rolí a dalších didaktických hrách dochází k postupnému osvojování sociálních kompetencí. Organizačními formami práce by měl učitel vytvářet prostředí posilující spolupráci mezi žáky. *Proto by mělo být tradiční a stále nezbytné hromadné vyučování doplňováno vyučováním skupinovým, párovým či prací v kruhu* [Kolář, Šikulová, 2007, s. 48].

Používání sociálních metod práce, diskuzí a dialogů při vzdělávání může napomáhat vytváření příznivé atmosféry a ovzduší, v němž převládá vzájemná úcta. Žáci se nebojí vyslovit své názory a nápady. Takové společenství bývá nazýváno jako „*učící se společenství*“ (*learning community*). *V něm jsou na sobě žáci při plnění úkolů závislí, vzájemně se podporují, nebojí se riskovat, dělat chyby a učit se z nich* [Pasch, 1998, s. 273].

## 4.6 Komunikace učitele s dospívajícími žáky

Komunikace mezi učiteli a žáky je na druhém stupni základního vzdělávání značně problematická. I mezi žáky samotnými dochází často ke komunikačním neshodám. Vyplývá to z mnoha jedinečných změn, kterými žáci v tomto období prochází. Podle *Bílé knihy* [2001, s. 49], která tento fakt rovněž vystihuje, *náročnost druhého stupně vyplývá z výrazných hormonálních, psychických, tělesných a osobnostních změn žáků v období puberty nastupujících dříve než u minulých generací. Tyto změny se projevují především ve zvýraznění individuálních rozdílů mezi žáky – ve snaze projevit vlastní identitu, odlišit se od druhých, ve velké kolísavosti výkonů, pracovní i životní aktivity, zájmů, citů a nálad, názorů a stanovisek, ve velké kritičnosti vůči dospělým a jejich světu, v rozporném hodnocení sebe sama, svých možností a představ o budoucnosti a budoucím povolání. Výrazným rysem tohoto období je také odmítání ověřených pravd a snaha prožít si všechno na vlastní kůži.*

Učitelé by měli mít hodně trpělivosti se svými mladými žáky, kteří často řeší mimoškolní problémy. Podrážděně reagují na nečekané změny svého organismu. Naráz se dokáží proměňovat díky záplavě neznámých a neočekávaných citů, s nimiž se musí vyrovnávat. Učitel na základní škole by měl přijmout výkyvy chlapců i dívek spojených s obdobím pubescence a brát ohled na to, že jejich činnost se někdy střídá s leností, poslušnost s nedůtklivostí a drzostí, přátelskost s urážlivostí, společenskost s uzavřeností. Nevyrovnané výkony žáci mohou podávat kdekoliv: ve vyučování, sportu, zájmových činnostech [volně podle Taxová, 1987, s. 69].

Dospívající žáci jsou velmi vnímaví. Pozorují projevy učitele a jeho chování. Předpokladem příznivých vztahů mezi učitelem a žáky je důkladné poznání sebe navzájem. Pak dochází mnohem méně k oboustrannému nesprávnému posuzování jednání. Metakomunikační klíč dorozumívajícím poskytuje informace z oblasti mimo vlastní komunikaci. Naznačují jim, jak mají chápat různé zprávy. Učitel by měl vždy při sdělování důležitých informací poskytnout *jasný klíč ke svému způsobu komunikace* [Müllerová, 2002, s. 21], aby nemohlo dojít k nesprávné interpretaci. Žáky může upozornit slovně, např. verbální pobídkou. Častěji metakomunikační klíč sděluje mimoslovním náznakem, např. změnou tónu hlasu, očními pohyby, gestikulací. Nejen začínající učitelé předpokládají, že dospívající děti a žáci přijmou automaticky komunikační vzorce dospělých a porozumí jejich způsobu komunikace. Podle Müllerové [2002, s. 6] *dospívající komunikují specifickými způsoby, které jsou navíc značně*

*individuálně odlišné.* Komunikace s dospívajícími je proto obtížná pro všechny učitele. V tomto věku žáků je pro obě strany výhodnější komunikace symetrická, rovnoprávná, jež umožňuje s dospívajícími konverzovat, diskutovat a vyjednávat. Asymetrická komunikace se zdá být nevýhodnou. Dospívající nepřijímají rádi příkazy a zákazy stanovené „shora“.

Vyučování a veškerá práce pedagogů ve školních zařízeních je vždy spojena s výchovou. Učitelé často vyžadují od dospívajících, aby se přizpůsobili požadavkům společnosti, požadavkům dospělých, jejich požadavkům. Situace, ve kterých se mladí nepřizpůsobí a naopak přichází se svými názory, si vysvětlují učitelé jako zpučnost nebo troufalost. Plaňava [2005, s. 106] poskytuje návrh, jak jednat s pubescenty: *S dospívajícími komunikujte tak, jako by byli o rok až dva dospělejší, než se nám zdají. Tím přispíváme k tomu, aby se takovými stali.* V posledních desetiletích se projevuje zesílená orientace na vztah mezi učitelem a žákem, mezi vychovávajícím a vychovávaným. Objevila se hnutí, která chtěla potlačit ve výuce učitele a vyzdvihnout autonomii a aktivitu žáka, např. pedocentrismus, tzv. antipedagogika, integrativní a celostní pedagogika aj. Učitel je ovšem i napořád ten, kdo řídí a určuje výchovně vzdělávací proces, usměrňuje činnost žáků a *ve vzájemné součinnosti s žáky chce s nimi dosáhnout z hlediska různých stránek a úrovní rozvoje osobnosti žáka* [Skalková, 1995, s. 66].

Ústřední funkci má ve škole skutečně komunikace. Školní třída není jednotlivec, ale vždy skupina žáků, kde žáci jsou nuceni pracovat ve většině případů v kolektivu. Pouze při adekvátní komunikaci mezi nimi může dojít k úspěšné kooperaci ve skupině. Dospějí k vymezení pravidel, na jejichž základě spolupracují, k vyřešení daných problémů a k úspěšnému splnění předem stanovených cílů. Vhodné pracovní klima žáky podněcuje k práci. A právě příznivá atmosféra ve třídě a ve škole je mimo jiné základem pro nově pojaté vzdělávání formulované v kurikulu. Skalková [1995, s. 68-69] ve své práci výstižně formuluje podmínky vhodného klimatu ve třídě. Učitel by měl využívat komunikativní roviny pedagogického procesu, protože ty významně přispívají k motivační a emocionální atmosféře ve třídě, a tak ovlivňují i průběh kognitivních procesů. Učitel má žákům poskytovat obsah vzdělání tak, aby ho žáci přijímali jako něco, s čím se budou setkávat celý život. Má přibližovat žákům hodnoty společnosti, ve které budou žít, a učit je aktivně a se vzájemnou úctou řešit rozpory a konflikty.

V současné době existuje mnoho nových možností, jak uspořádat výuku a učební činnosti, které by žákům umožňovaly spolupracovat. Dřívější jednostranné direktivní řízení, dnes tak kritizované, mělo své opodstatnění. Škola chtěla svým žákům předat

mnoho (izolovaných a roztržitých) vědeckých a technických poznatků. Uskutečnění bylo možné pouze za podmínek dominantního učitele, řídicího výuku, a pasivních konformních žáků. Postupem času prošlo školství inovativními procesy. Proto se vzdělávání přiblížilo k individuálnímu zaměření na žáka a jeho možnost seberealizace, samostatnosti a naplňování jeho potřeb, k rozvoji tvořivosti jak žáků, tak učitelů. Přihlíží se více k nabytým zkušenostem získaným při praktických činnostech žáků ve výuce.

Aby mohl učitel správně vybrat metodu vyučování vhodnou právě pro jeho třídu a pro dané učivo, potřebuje značnou sumu znalostí o osobnosti svých žáků a o procesu učení. Mezi faktory ovlivňující práci žáků ve škole patří jistě jejich inteligence, předchozí zkušenosti a znalosti, zájmy a potřeby i kulturní prostředí, které ji do značné míry ovlivňuje.

## 5 EMPIRICKÁ ČÁST

### 5.1 Úvod do empirické části

V současnosti se do popředí zájmu celé společnosti stále více dostává problematika vzájemných vztahů mezi učitelem, žákem a rodinou. Na budování vztahu mezi školou a rodinou a jeho kvalitě se podílí všechny tři komunikující strany; učitel, žák i rodič. Četná pozornost je nyní věnována funkčnosti zpětné vazby mezi účastníky pedagogické komunikace. Stále častěji zaznívá požadavek na větší otevřenost školy a zapojení rodičů do jejího chodu. Otázkou zůstává, jestli by rodiče možnost participace na školním životě vůbec využili.

Rodina jako místo primární socializace má zcela zásadní vliv na žáka. Na vývoj jeho osobnosti, chování a jednání, přijetí sebe sama. V neposlední řadě také na jeho úspěchy ve škole. Není pochyb, že jak rodiče, tak i škola jsou důležitými edukačními aktéry. Role pedagoga má ve výchově a vzdělávání podobnou úlohu jako role rodičů. Snaží se dítě vědomě i nevědomě usměrňovat k žádoucím cílům. Vede jej ke vytouženým ideálům. Vztah učitel - rodič by neměl být v žádném případě ambivalentní. Protichůdný přístup k žákovi s rozdílným motivem k vytyčeným cílům a s variabilními výchovnými prostředky vede k jeho dezorientaci. Proto je vzájemná kooperace a funkční dorozumívání mezi nimi vždy nutné. Obecně se považuje za přirozenou nezbytnost.

### 5.2 Vymezení cílů a metod empirické části práce

#### 5.2.1 Vymezení cílů a zjišťování problematiky

Cílem empirického výzkumu diplomové práce *Proměny komunikace na druhém stupni ZŠ ve vztahu k RVP a ŠVP* je zmapování komunikačních stylů v současném českém vzdělávání. Práce se zaměřuje na hledání východisek pro nové formy pedagogické komunikace a dorozumívání školy s rodinou. Šetření má dva základní cíle. Prvním z nich je zjistit, jaké komunikační styly jsou charakteristické pro současné pedagogy vyučující na druhém stupni základních škol. Průzkumem jsem komparativně posuzovala, jak svou komunikaci se žáky reflektují dotazovaní učitelé a jak ji popisují žáci. Praktická část se



zaměřuje mimo jiné na využívání sociálních metod práce při výuce. Druhým hlavním cílem je postihnout komunikaci především mezi učitelem a rodinou. Zjistit zájem rodičů o školní výsledky a výchovu dětí ve školním prostředí. Zhodnotit kvalitu dorozumívání školy a rodiny. Předpokládám, že ji lze posoudit např. z frekvence účasti rodičů na třídních schůzkách, poradách s učiteli a participaci rodičů na životě školy nebo poskytování sponzorských darů, pokud jimi rodič nechce dosáhnout určitých privilegií pro vlastní dítě. Snažila jsem se popsat jejich vzájemnou kooperaci, ověřit existenci rozdílů v komunikaci pedagogů s rodiči žijícími ve městě nebo na vesnici. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem se učitelé dorozumívají s rodiči a která řešení považují za efektivní. Souhrnně se druhá část práce zaměřuje na učitele a jeho vztahy s rodiči.

V posledních letech je pozorován výrazný nezájem rodičů o práci svých potomků ve škole. Tvrzení nelze samozřejmě generalizovat, faktem však zůstává, že nezadržitelný postup evoluce v oblasti sdělovacích prostředků - v době Internetu a emailových zpráv či chatu, mobilních telefonů, SMS a MMS zpráv - dává rodičům jakoby „možnost a oprávnění“ komunikovat zprostředkovaně. Bez výjimky také s učiteli svých dětí. Řada z nich se domnívá, že uvedené formy urychlují vzájemnou kooperaci. Ve skutečnosti nebylo, není a nebude nad osobní komunikaci učitele s rodiči. On-line spojení učitelů s rodiči i žáky podporuje např. program Bakaláři. Počítačový software umožňuje vést elektronickým zpracováním veškerou školskou dokumentaci. Pokrývá všechny oblasti školské administrativy od evidence žáků po rozvrh hodin a suplování. Umožňuje obousměrně komunikovat mezi ředitelstvím, třídním učitelem, učiteli ostatních vyučovacích předmětů i s rodiči a žáky. Nemyslím si však, že by měl neosobní způsob dorozumívání nahradit stávající normu. Vedení školy a učitelé upozorňují rodiče na jejich povinnost dostavit se do školy osobně. Někteří z nich bohužel výzvy akceptují s neochotou. Učitelé jsou tedy postaveni před nový problém. Jak vysvětlit rodičům, že dítě je především jejich dítětem, že primární zodpovědnost tedy zůstane vždy jen na nich. Co udělat pro to, aby se jejich vzájemné vztahy změnily a zlepšily? Kde kupříkladu učitel vezme jistotu, když obdrží SMS zprávu o nemoci dítěte, že zprávu odeslal skutečně rodič?

Protože předpokládám sníženou kvalitu komunikace mezi učiteli a rodiči, pokusím se podat návrh na možné změny v jejich dorozumívání. Domnívám se, že je nutný posun v přístupu rodičů ke škole směrem k uznání autority učitele i školy jako instituce.

Pro praktický výzkum jsem vytvořila dva nestandardizované dotazníky: pro pedagogy a pro žáky. Názory žáků na komunikační a vyučovací styl jejich učitele českého jazyka mi umožní konfrontovat mínění pedagogů o sobě samých.

## 5.3 Realizace výzkumu a použité metody

Chtěla jsem spolupracovat s učiteli mého aprobačního předmětu – českého jazyka. S ohledem na malý vzorek pedagogů, vyučujících na zkoumaných základních školách český jazyk, slohovou a literární výchovu, jsem se rozhodla pro formu kvalitativního výzkumu. Domnívám se, že kvalitativní přístup ke zkoumání pedagogické komunikace je vhodnější než kvantitativní. K získání poznatků jsou využity dvě metody - nestandardizovaný dotazník a zúčastněné pozorování.

V první části šetření je ke sběru dat užito dotazníkové metody. Pro zvolené téma jsem vytvořila dva nestandardizované dotazníky. Zpracovala jsem 15 otázek pro vyučující českého jazyka a literatury na ZŠ a 14 otázek pro žáky. Na jejich základě se budu snažit vyhodnotit současný stav komunikace na druhém stupni základního vzdělávání. V druhé části výzkumu je využito komparace získaných poznatků. Abych získala živý obraz o zkoumané realitě, o vyučujících i životě školy, navštívila jsem výuku čtyř pedagožek, které se zapojily do mého průzkumu. Při pozorování jsem se zaměřila na vzájemnou komunikaci mezi učitelkami a žáky.

Pro zápis z pozorování jsem použila mimo jiné tabulky pro záznam nonverbální komunikace učitele, který je dostupný v publikaci Gavory *Učitel a žáci v komunikaci* [2005, s. 142]. Při vyhodnocování výzkumu jsem se inspirovala také dotazníkem interakčního stylu učitele umožňující respondentovi vyjádřit svůj názor na činnost a chování učitele tak, jak ho vidí a vnímají [tamtéž, s. 147].

Praktická část obsahuje 9 tabulek. Výsledná zjištění nelze zobecňovat, jsou platná pouze pro vzorek, z něhož jsem data získala.

### 5.3.1 Nestandardizovaný dotazník

Dotazník patří k nejčastěji užívaným metodám pedagogického výzkumu. Metoda spočívá v kladení písemných jednoduchých otázek. Dotazníková metoda byla volena s ohledem na její časovou úspornost a možnost získání informací od většího počtu respondentů. Její podstatou je nejen zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům dotazujících a zajímavých. Je používána forma písemných odpovědí na položené otázky. Předností metody je snadná administrace a rychlé vyhodnocení. Nevýhodou naopak je, že tázaný nemá možnost volby a musí se podřídit záměru tazatele. Může se také stát, že odhalí jeho zamýšlený cíl a bude odpovídat tak, jak

se domnívá, že si on přeje. Své odpovědi přizpůsobí a jejich věrohodnost se vytratí. Proto je spolehlivost dotazníků všeobecně nižší nežli např. u metody řízeného rozhovoru nebo pozorování. U této formy je důležité neklást otázky ani jednoznačně pozitivní nebo naopak. Nesmíme jimi rovněž odrazovat tazaneho. Otázek by mělo být přiměřené množství [volně podle Pelikán, 1998, s. 104-106].

Na základě výše stanovených cílů výzkumu jsem sestavila nestandardizovaný dotazník pro učitele (Příloha 1) a nestandardizovaný dotazník pro žáky (Příloha 2). V úvodní části jsou obsaženy identifikační údaje. Položky odpovídající stanoveným cílům jsou různého typu. Při formování otázek jsem se inspirovala dotazníkem Milana Poláka, který jej uveřejnil v publikaci *Učitel českého jazyka a současná základní škola se zaměřením na edukační materiály předmětu* [2002, s. 130 - 139]. Sestavený strukturovaný dotazník obsahuje uzavřené, polouzavřené/polootevřené i otevřené položky. Omezený prostor pro odpovědi dotazovaných nevede příliš k přesnosti. Proto byly co nejčastěji voleny otázky otevřeného typu, aby měli respondenti možnost volné výpovědi a nebyli vázáni na předem určené možnosti.

Dotazníky pro žáky druhého stupně základních škol jsem rozdala osobně, popř. byly rozdány pověřenou osobou s instrukcemi pro jejich zpracování. Před vyplňováním byli žáci seznámeni s obsahem, zněním otázek a upozornila jsem je na důsledné čtení zadání. Cizí slova, složitější slovní obraty a problematičtější otázky byly vysvětleny s ohledem na jejich věk. Žáci byli informováni o anonymitě dotazníku a účelu, k němuž získané informace budou sloužit. Při vyplňování dotazníků jsem byla přítomna. Reagovala jsem na doplňující dotazy, případně jsem respondentům vysvětlila, nad čím se mají u dané otázky zamyslet.

Dotazníky pro učitele působící na druhém stupni základních škol byly osobně předány s instrukcemi o způsobu vyplňování a jejich účelu.

### **5.3.1.1 Dotazník pro učitele**

První část dotazníku pro pedagogy vyučující na druhém stupni základní školy se zaměřuje na komunikační styl učitelů. Vede k zamyšlení nad formou jejich komunikace se žáky. Zjišťuje, jaký styl vedení výchovně vzdělávacího procesu považují učitelé za přiměřený pro současné vzdělávání na druhém stupni ZŠ. Učitelům jsou dány na výběr tři příklady komunikačního stylu a mají vybrat nejvhodnější z nich. Zvolený dotaz je částečně návodný.

*a) Učitel klade důraz na práci, plnění povinností. Vyžaduje od žáka odpovědnost za jeho výsledky. Nesnese, když ho někdo neposlouchá. Pozornost žáků si vynutí. Nerad se nechá vyrušit. Používá různé druhy trestů. Příliš nerespektuje názory žáků a výuku řídí vždy sám. Využívá příkazy a zákazy. V jeho výuce se málokdy objeví nový prvek. Klade důraz na správné odpovědi. Čas v jeho výuce je maximálně organizován. Žáky dokáže hodně naučit.*

*b) Učitel má zájem o osobnosti žáků, jejich zájmy, potřeby, problémy, které řeší. Ve výuce málo zakazuje a přikazuje, snaží se v žácích probudit samostatnost, chválí je a povzbuzuje. Jeho postoj k chybám je benevolentní. Připouští široké hranice výkonů mezi jednotlivými žáky. Žáci k němu mají důvěru. Nechává jim značný podíl na rozhodování. Podporuje rozvoj každého jedince.*

*c) Učitel na žáky klade málo požadavků. Nenutí, ale snaží se, aby byli samostatní a zvládli základní znalosti vyučovaného oboru. Nic nepřikazuje, nic nezakazuje. Nedává úkoly, nekontroluje je. Klade důraz na obsah učiva. Důkladně se zabývá svým oborem. Žákům jde vzorem, napomáhá rozvíjet jejich myšlení a morální jednání.*

Jediná otázka se zaměřuje na užívání monologu při výchovně vzdělávacím procesu. Další položka zkoumá, v jaké části výuky a ve kterých situacích učitelé užívají monolog. Tázání mají otevřený prostor pro formulaci odpovědi.

Následující otázky se zaměřují na používání sociálních a jiných interaktivních metod při vyučování. Konkrétně navrhuji tři formy vyučování a respondenti mají zaškrtnout jednu formu vyučování, která jim jako pedagogům nejlépe vyhovuje. Mají na výběr: *kooperativní vyučování (skupinové, párové, projektové), individualizované vyučování (např. daltonská výuka), autodidakce (DÚ, vyhledávání informací, řešení problémů, výukové programy)*. Požadují, aby seřadili didaktické metody, které nejčastěji používají. Na výběr mají z následujících možností:

- diskusní metody a dialogické metody - problémový výklad, heuristický rozhovor,*
- práce s texty a se zdroji informací (médiá, Internet, knihy, tisk, rozhlas, video),*
- pozorování, experimentování, objevování, řešení problémů,*
- inscenační metody – hraní rolí (dramatizace), modelové situace,*
- situační metody – reálné případy ze života,*
- činnostní, tvořivé učení – volné psaní, zvažování důsledků, projekty.*

Dále zjišťuji, jestli učitelé používají při výuce skupinovou práci. Vyžadují, aby stručně charakterizovali, jak probíhá jejich komunikace se žáky při skupinovém, projektovém nebo párovém vyučování. Zásadní je pro mé zkoumání odpověď na následující otázku.

*Liší se váš styl komunikace při výkladu literatury, slohu a gramatiky jazyka? Pokud ano, jak postupujete?* Reakce nejsou zformulované, abych respondentům nenabídla návodné odpovědi. Očekávám od nich vyjádření vlastního mínění.

V první části dotazníku jsem ještě položila otázky související výhradně s výukou českého jazyka. Zajímala jsem se, kdo vybíral učebnice, podle nichž se žáci učí. Jestli používají i jiné publikace než standardní učebnice gramatiky a literatury. V souvislosti s tématem diplomové práce a RVP jsem respondentům položila dotaz: *Domníváte se, že současné pojetí vyučování českého jazyka plní svůj hlavní úkol, rozvoj komunikativních schopností a dovedností žáků?* Pro odpověď je poskytnut volný prostor.

Poslední otázka této části se dotýká učitelovy schopnosti reagovat na nepovolenou komunikaci žáků při výuce. Respondentům je nabídnuto šest různých odpovědí i s možnostmi vlastní formulace jejich reakce.

- a) Nechám je vypovídat. Až si řeknou nutné, sami začnou dávat pozor.*
- b) Změním činnost, abych je zaměstnala nebo upoutala.*
- c) Přestanu mluvit, pohledem se je budu snažit pokárat.*
- d) Rozdám těm, kterých se to týká, trest.*
- e) Upozorním je, že pokud nepřestanou, napíšu si k sobě poznámku, že vyrušují.*
- f) Reaguji jiným způsobem (definují vlastními slovy).*

Druhá část dotazníku je věnována komunikaci učitele s rodiči žáků a vztahu školy a rodiny. U každé otázky očekávám zdůvodnění vybrané možnosti a poskytnu dotazovaným prostor pro reakci. Nejprve se mají pokusit charakterizovat jejich snahu dorozumívat se s rodičem v současné době. Nabízím jim čtyři stanoviska: *rodič se nezajímá, interakce je minimální, rodič přijde jen na vyzvání a komunikace s ním je kompetitivní (soutěživá), rodič přijde jen na vyzvání a komunikace s ním je kooperativní (spolupracuje)*. Pokud by chtěli reagovat vlastními slovy, je jim nabídnuta volnost.

Dotazník obsahuje položky umožňující srovnání kvality vztahu školy a rodiny a dorozumívání mezi nimi na základě dlouhodobé pedagogické praxe učitelů. Zjišťuje, jak učitelé posuzují zájem současných rodičů o výsledky vzdělávání svých dětí s přihlédnutím k výrazným individuálním rozdílům mezi jednotlivými žáky a jejich rodiči.

Nakonec je žádám, aby se na základě svých zkušeností pokusili zformulovat vlastní návrh na zkvalitnění kooperace učitelů s rodiči žáků. Prosím je, aby uvedli, co by podle nich mohlo pomoci, aby se zvýšil zájem rodičů o školu, výsledky vzdělávání svých dětí, spolupráci s učiteli apod.

### 5.3.1.2 Dotazník pro žáky

Dotazník pro žáka je strukturován podle stanovených cílů. Žák je nejprve upozorněn, že slouží jako podklad pro výzkumnou část diplomové práce. Dočte se, že dotazník je anonymní. Je vyzván k pravdomluvnosti a k vyjádření vlastního názoru na danou problematiku.

Po úvodních identifikačních údajích následuje přímá otázka zaměřená na učitele a jeho vyučovací styl. Žák má z předem stanovených charakteristik vybrat učitele, jehož způsob vedení výuky považuje za vhodný a správný. Na výběr má ze tří možností, které jsou v souladu s odbornými pracemi [podle Čáp, Mareš, 2001, s. 303; Fenstermacher, Jonas, 2008].

*a) Učitel nesnese, když ho někdo neposlouchá. Vynutí si naši pozornost. Používá různé druhy trestů a využívá příkazy a zákazy. Příliš nerespektuje můj názor. Výuku řídí sám a nenechá se vyrušit.*

*b) Učitel má zájem o problémy žáků. Málo zakazuje a přikazuje. Snaží se v nás probudit samostatnost. Chválí a povzbuzuje nás. Je nerad, když mezi námi vznikají neshody. Mám k němu důvěru. Vím, že kdybych řešil nějaký problém, můžu se mu svěřit a on mi bude chtít poradit.*

*c) Učitel na nás klade málo požadavků. Snaží se, abychom byli samostatní. Nic nám nepřikazuje, ani nezakazuje. Nedává nám úkoly, jen výjimečně. Málokdy je kontroluje, jsou důležité pro nás, ne pro něho.*

Žák má zkusit svého učitele českého jazyka a literatury zařadit ke konkrétnímu typu.

Následující položky zjišťují, jaké by měl mít učitel chování podle žákových představ dospívajících. Na otázku *Jak by se měl podle tebe chovat učitel ke svým žákům?* má zvolit odpověď ze tří možností.

*a) Měl by být zřetelnou autoritou a zachovávat si dostatečný odstup od žáků. Může používat různé tresty, aby nás donutil poslouchat. Jeho výuka je každou hodinu skoro stejná.*

*b) Měl by být přátelský, otevřený mým problémům a každý by ho měl respektovat. Vím, že máme možnost se s ním poradit, kdybychom potřebovali.*

*c) Chci, aby byl učitel součástí našeho kolektivu, jsem rád, že mu mohu tykat. Myslím si, že je mým vzorem.*

Respondent má sdělit, jaké používají při výuce českého jazyka a literatury učebnice. Ptám se, jestli někdy využívají i jiné materiály, časopisy, slovníky. Zjišťuji také, v čem se podle

jeho názoru liší výuka gramatiky jazyka od hodin slohu a literatury. Abych mu odpověď usnadnila, ptám se, při jakých příležitostech hovoří častěji žáci.

Následující položky zkoumají, zdali paní učitelka při vyučování používá nějaké formy trestů, proč je ukládá a jaký podíl na rozhodování mají žáci. Položky směřují k zjištění, jak v hodinách funguje komunikace mezi učitelem a žáky a žáky navzájem. Volná odpověď žáka se očekává na otázku: *Dostáváte ve výuce prostor pro vyjádření vlastního názoru nebo zkušenosti, návrhu řešení apod.?* Na další otázku jsou připravené opět tři možné odpovědi. *Je rozhodování pouze v rukách učitele nebo mezi vámi funguje domluva?*

a) *Ano. S učitelem se můžeme domluvit.*

b) *Ne. Učitel nám diktuje podmínky a požadavky. Nelze s ním diskutovat. Rozhoduje sám.*

c) *Minimálně. Jsou případy, kdy se domluvíme.*

Výčet následujících otázek je zaměřen na činnosti žáků a učitele při výuce. Zjistí uji, jaké formy a metody práce znají. Respondentovi je nabídnuto osm druhů činností v hodině a má je seřadit od nejčastějších po nejméně používané:

- pouštění filmů z DVD, hudby z CD,*
- hrajeme různé hry,*
- předvádíme scénky, hrajeme divadlo,*
- pracujeme ve skupinách,*
- pracujeme ve dvojicích,*
- diskutujeme,*
- vytváříme projekty,*
- učíme se samostatně,*

V následujícím úkolu má stejné činnosti seřadit devět aktivit od nejoblíbenějších po ty, které ho při výuce vůbec nebaví.

- Sledování filmů a dokumentů z DVD, TV, poslouchání hudby z CD,*
- hrajeme různé hry,*
- předvádíme scénky, hrajeme divadlo,*
- pracujeme ve skupinách,*
- pracujeme ve dvojicích,*
- diskutujeme s celou třídou,*
- vytváříme projekty,*
- řešíme problémovým způsobem, experimentujeme, hledáme různá řešení,*
- učíme se samostatně.*

Poté žák odpovídá na otázku, jestli jeho učitelé připouští ve svých hodinách komunikaci mezi žáky a ve kterých případech. Aby se předešlo nedorozumění, vybírá ze tří možností:

a) *Většinou si můžeme povídat, kdy chceme. Učitelka nás málokdy napomíná.*

b) *Rozhodně si nesmíme povídat při jejím výkladu. Pouze tehdy, když máme třeba pracovat ve dvojicích nebo skupinách.*

c) *Skoro nikdy při hodinách nemluvíme, vše vykládá sama učitelka. Žáci odpovídají nejčastěji jedním slovem, abychom toho co nejvíce stihli.*

Odpovědi na další otázku, zdali paní učitelce záleží na tom, jestli žáky výuka zajímá a baví je, jsou opět předem formulované. Respondent si vybírá ze tří typů odpovědí. Nabízím mu:

a) *Učitelka preferuje spíše hodnotu předávaných informací. Upozorňuje nás, co musíme umět, co bude zkoušet a známkovat.*

b) *Učitelka si látku připravuje tak, aby nás zaujala. Většinu informací nám říká pro zajímavost, nemusíme se vše učit nazpaměť.*

c) *Učitelce nezáleží na tom, jestli nás výuka baví a zajímá.*

Na ni navazuje položka obdobného charakteru. Zjišťuje, jestli pedagog navazuje s žáky kontakt i mimo výuku. Jednoduše řečeno, jestli projevuje o své žáky zájem, ptá se, jestli nepotřebují s něčím pomoci nebo poradit. Pro formulaci odpovědi má žák volný prostor. Předpokládá se, že dospívající oceňuje pedagoga, který o něho projevuje osobní zájem.

Poslední dva dotazy se zajímají o komunikaci rodičů s učiteli. První položka otevírá téma. *Navštěvují tvoji rodiče nebo jeden z rodičů učitele ve škole ze své vlastní vůle?* Žák volí ze tří odpovědí: a) *ano*, b) *ne*, c) *nevím, nejsem si jistý/á*.

Druhá položka zjišťuje, *jak často rodiče školu navštěvují*. Dotazovaný vybírá ze čtyř předem formulovaných odpovědí.

a) *Rodiče chodí na všechny třídní schůzky. Někdy i mimo ně, aby se o mně informovali.*

b) *Rodiče chodí na několik třídních schůzek, ne všechny.*

c) *Rodiče nechodí na žádné třídní schůzky.*

d) *Rodiče přijdou jen na vyzvání učitele nebo ředitele.*

Na závěr se žák má zamyslet nad komunikací jeho rodičů se školou a učiteli. Žádám ho, aby zdůvodnil svůj názor, proč rodiče do školy k učitelům chodí nebo na základě předešlých odpovědí za nimi téměř nechodí.

Při zpracování dotazníků na základních školách nevznikl žádný problém a všichni přítomní žáci je odevzdali vyplněné.



### 5.3.2 Charakteristika šetřeného souboru

Data a informace sloužící jako podklad pro výzkumnou část práce jsem získala na dvou základních školách v České republice. Obě se nacházejí v Pardubickém kraji, v okrese Chrudim. Jedná se o ZŠ Školní náměstí v Chrudimi a ZŠ v Rosicích u Chrasti. Základní školy, na nichž proběhlo dotazníkové šetření, se liší. Jedna ze zkoumaných škol je městská a druhá venkovská. Zvolené školy dobře znám, protože jsem na nich absolvovala praxi. Navíc mi umožňují zhodnotit pedagogickou komunikaci v různém prostředí a kontextu. Vzdělání pedagogů vyučujících český jazyk je na obou základních školách shodné. Kromě jedné vyučující, která vystudovala obor na filosofické fakultě, mají všichni vysokoškolské vzdělání s pedagogickým zaměřením a příslušnou aprobací.

Chrudimská základní škola vymezuje svůj Školní vzdělávací plán směrem k získávání schopností a dovedností žáků. Proto jej nazývají „Do života s rozhledem“. Ve větších městech mají rodiče také možnost pro své děti zvolit školu se zaměřením např. na sport, výuku cizích jazyků, matematiku. Druhá zvolená škola (ZŠ Rosice u Chrasti) je výrazně menší. Na druhém stupni vyučuje méně pedagogů, což přispívá k lepšímu poznání sebe navzájem a k větší důvěře mezi žáky a pedagogy. Lidé z vesnice se většinou velmi dobře znají. Neexistuje zde nevšímavost k spoluobčanům. Všichni žáci navštěvují stejnou základní školu. Vesnická škola v Rosicích spolupracuje s Komunitní školou v Rosicích umožňující žákům, spoluobčanům a dalším zájemcům z okolí se dále vzdělávat. V budově školy mohou zajímavě využít volný čas. Základní škola směřuje k podpoře celoživotního vzdělávání, spolupráce s obcí a navazuje kontakt s občany. Proto pedagogický sbor pojmenoval Školní vzdělávací plán „Škola otevřená všem“. Cituji z ŠVP. *Otevřenost naší školy se dotýká zejména vzdělávání žáků, kdy je již tradicí integrovat žáky se specifickými poruchami učení, pro které máme několik vyškolených asistentek z řad pedagogů. Dále podle možností a podmínek zařazujeme do tříd žáky s různým sociálním a zdravotním znevýhodněním. Je to příležitost i pro ostatní žáky, naučí se být ohleduplní, tolerantní a respektovat odlišnosti. Tyto vlastnosti dnes ve společnosti často chybí, a proto bychom se chtěli na tuto oblast také zaměřit.*

Do dotazníkového šetření pedagogů se zapojily čtyři učitelky - dvě z každé ZŠ. Ani jeden muž učitel na žádné ze zkoumaných škol český jazyk a literaturu nevyučuje. Průměrný věk pedagožek byl 42 let. Průměrná délka pedagogické praxe je 13 let. Všechny účastnice měly vysokoškolské vzdělání, pouze 1 z učitelek vystudovala nepedagogickou fakultu VŠ v oboru, který vyučuje. Přehled uvádím níže (Tabulka 1).

DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE – PEDAGOGOVÉ						
ZŠ	ZŠ Školní náměstí Chrudim			ZŠ Rosice u Chrastí		
	Věk	Délka praxe	Aprobace	Věk	Délka praxe	Aprobace
Učitel 1	47	14	ČJ- D			
Učitel 2	58	25	ČJ-TV			
Učitel 3				37	12	ČJ- D
Učitel 4				26	1	ČJ- HV

**Tabulka 1: Demografické údaje – věk učitele, délka praxe, vystudovaná aprobace.**

Vzorek mnou zkoumaných respondentů z řad žáků činil ve školním roce 2009/2010 celkem 140 (75 děvčat a 65 chlapců). Žáci v současnosti navštěvují sedmé, osmé a deváté třídy. Jsou ve věku od 12 do 15 let.

Podrobné znázornění počtu respondentů z řad žáků v mém vzorku je uvedeno v následující tabulce (Tabulka 2).

DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE – ŽÁCI		
ZŠ	ZŠ Školní náměstí Chrudim	ZŠ Rosice u Chrastí
Dívky	54	21
Chlapci	40	25
Σ	94	46
<b>Σ Chrudim + Rosice</b>	<b>140</b>	

**Tabulka 2: Demografické údaje - počet a pohlaví žáků.**

Celkem bylo rozdáno 160 dotazníků, z toho 4 pro pedagogy a 156 pro žáky druhého stupně. Z celkové sumy 160 bylo navraceno 144 dotazníků. Návratnost dotazníků pro žáky činila 89,7% a pro pedagogy 100%. Jsem si vědoma, že reprezentativní hodnoty výzkum nemůže dosáhnout z důvodu nízkého počtu respondentů. Návratnost šetření s názvem *Komunikace ve škole* byla úhrnně 90 %.

Podmínky pro daný výzkum byly příznivé. Na obou navštívených školách byli ředitelé i učitelé vstřícní. Pro vyplnění dotazníků s žáky jsem měla k dispozici vždy celou vyučovací hodinu. Učitelky mě do výuky přijaly po předchozí domluvě bez problémů.

## **5.4 Výsledky šetření a jejich vyhodnocení**

V následující části práce se pokusím zevrubně charakterizovat komunikaci vybraných čtyř učitelek, které se zapojily do mého šetření. Přiblížím, jak působí na své okolí a jak jednají s lidmi okolo sebe. Zkusím nastínit hlavní rysy jejich osobnosti. Názorně představím průběh jedné vybrané vyučovací hodiny a komentuji ho. Pokusím se přiřadit každou vyučující k jednomu vyučovacímu a komunikačnímu stylu.

### **5.4.1 Pedagožka 1**

**Pohlaví:** žena

**Věk:** 47 let

**Dosažený stupeň vzdělání a aprobace:** VŠ, FF, český jazyk, dějepis

**Vyučované předměty:** český jazyk, dějepis

**Délka pedagogické praxe:** 14 let

**ZŠ:** Školní náměstí Chrudim

#### **5.4.1.1 Charakteristika pedagožky 1: osobnost, vzhled, přístup k žákům**

Paní učitelka vyučuje na základní škole v Chrudimi. Na základě mého pozorování bych ji zařadila k typu člověka, který má rád svůj dokonale vytvořený systém, ať už se týká vyučování, denního režimu člověka nebo rodiny. Domnívá se, že je dokonalý a málokdy má potřebu jej měnit. Ve škole je vždy vkusně upravená, mírně nalíčená. Nosí podobné oblečení, ve kterém se cítí elegantně. Kostým podtrhuje vážnost jejího postavení ve třídě i mimo ni. Na své okolí působí dojmem introverta a její soukromí nebývá předmětem hovoru s druhými lidmi. V prostředí školy se zajímá výhradně o výuku svých aprobačních předmětů a výchovu žáků jí svěřených. Stručně se dá říci, že komunikuje především o aktuální problematice běžného pedagogického dorozumívání. Působí věcným, převážně chladným dojmem a její vystupování je většinou formální, oproštěné od emocionality.

Pozorovaná učitelka vystudovala obor, jenž vyučuje, na filosofické fakultě. Vyučovaným předmětům dobře rozumí a dává najevo svůj zájem o ně. Žáky motivuje svým přístupem k oboru. Patrný je ovšem jakýsi odstup a odtažitost od svých svěřenců viditelný v jejím celkovém vystupování. Zjevně se snaží dávat najevo pozici vyššího

subjektu v kolektivu ostatních žáků. Vyplývá např. již z oslovování žáků. Na základních školách je celkem běžné, že se žáci oslovují křestním jménem, někdy zdvojnásobě nebo domácky. Paní učitelka však nejčastěji oslovuje pouze příjmením. Žáci si k ní nedovolí být drzí. Naopak je v jejích hodinách znatelný režim, disciplína a kázeň. Je podle mého mínění vykoupena vnitřními negativními pocity žáků k ní. Málokterý žák ocení v dané etapě svého vývoje její vážnost a přísnost za každé situace. Uvítal by spíše uvolněnou atmosféru beze strachu, pohodu a spíše méně podnětů k potřebnému vzdělávání. V pubertálním věku neumí ocenit nepřímý výchovně vzdělávací nátlak, který na něho učitelé vyvíjí.

Jednání pedagožky je vždy korektní a spravedlivé. Nikoho nezvýhodňuje ani neupřednostňuje. Jednotlivým žákům neprojevuje své sympatie nebo antipatie. Neusiluje o sblížení s nimi. Nezajímá se o to, co si o ní myslí žáci. Její vztah k nim je pro ni až druhořadý. Působení paní učitelky na žáky je víceméně okleštěné od emocí. Podle mého pozorování v dětech převládá spíše více napětí a nedůvěry než vnitřního klidu v příjemném přátelském klimatu třídy. Výše zmíněnými vlastnostmi, vyučovacími metodami, hodnocením i přístupem k žákům a jejich vzdělávacím potřebám si paní učitelka u žáků udržuje svoji autoritu.

Přestože ji žáci přijímají, respektují a dosahují díky ní náležitých vzdělávacích výsledků, dospěla jsem po krátkodobém pozorování k závěru, že by se více realizovala na gymnáziu nebo na třetím stupni vzdělávání. Její vyučovací styl by vyhovoval zralejším žákům, kteří dobře znají sami sebe a vědí už, čeho chtějí ve svém životě dosáhnout. Jim by také mohla být vzorem.

#### **5.4.1.2 Verbální charakteristika**

Paní učitelka vyniká užíváním kultivovaného jazyka a distingovaným projevem. Používá-li cizí slova, vysvětluje vždy jejich význam. V hodinách používá výhradně spisovný český jazyk a snaží se jít žákům příkladem. Neustále opravuje jejich nedbalou výslovnost a chybné užívání literárního jazyka. Obzvláště v hodinách slohu učí porozumění řeči a citu pro užívání mateřského jazyka. Při výuce literatury předkládá žákům různé podoby jazyka a demonstruje na nich variabilitu a krásu češtiny. Svě zaujetí pro učivo bohužel nedává příliš najevo. Látku dokáže vysvětlovat stručně, jasně, výstižně. Fakta žákům předává ve srozumitelné podobě. Typické je pro ni nadměrné užívání příkazů, zákazů. Na žáky klade optimální požadavky, přesto jsem přesvědčena, že

nahodnocuje význam znalostí. Jejich ověřování probíhá většinou písemnou formou prostřednictvím testů a úloh na známky. Paní učitelka je přísná v hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Nejčastěji uplatňuje hodnocení číselným známkováním. Zřídka oceňuje žáky slovně písemnou formou. V průběhu výuky se obvykle setkáváme s pozitivním i negativním slovně verbálním hodnocením výkonů žáků. Paní učitelka slovně verbální formou reaguje i na chování v hodinách. Konkrétní hodnocení formou známkování bývá často evidentně „tvrdé“ a žáci bývají zaskočeni. Z průzkumu názorů žáků vyplývá, že školní práci v hodině českého jazyka považují za náročnou. Potvrzuje se tedy mé tvrzení o důrazu paní učitelky na učivo a nepřímo i o její přísnosti. Mnohdy se stane, že ani jeden z nich neobdrží ocenění odpovídající jeho stabilním výkonům v ostatních předmětech. Zpočátku bývají velmi přísným hodnocením zklamáni, ale postupem času si na něj zvykají. Přesto se domnívám, že je pro pubescenty důležitější pozitivní oceňování než důraz na chybu, který je pro ni typický.

Oceňuji, že paní učitelka umí dobře klást žákům otázky. Využívá je v průběhu celé výuky za účelem motivovat žáky v úvodu do hodiny nebo když chce donutit nepozorné žáky, aby se zapojili a aktivně přemýšleli. Svůj názor dokáže uplatňovat bez použití viditelného nátlaku na žáky. Pro jeho prosazení využívá zejména své formální postavení.

#### **5.4.1.3 Nonverbální charakteristika**

Nonverbální projevy jsou důležitou součástí komunikace také ve škole. Paní učitelka, stejně jako kdokoli jiný, při jednání se mnou, s žáky nebo jinými pedagogy přirozeně neuvědoměle neverbálně komunikuje. Při pozorování neverbálních projevů jsem neodhalila žádné vážné nedostatky, jež by nesouhlasily s verbální složkou komunikace. Naopak si myslím, že byly vždy v souladu s ní. Je přímá, zásadová žena, v mé přítomnosti se nedostala do situace, kdy by se její nonverbální reakce neshodovaly se slovními.

Pokusím se stručně charakterizovat její komunikaci z hlediska paralingvistických a extralingvistických prostředků. Paní učitelka má poměrně vysoký hlas. Mluví ale docela tiše, takže pokud nereaguje v afektu nebo není rozčilená, její řeč není ničím nápadná. Tempo řeči vždy přizpůsobuje podmínkám. Její mluvený projev je přesvědčivý. Co se týče „řeči těla“ dá se říci, že přirozeně gestikuluje. Všimla jsem si jen, že se u ní objevuje tendence neustále držet něco v ruce (sešit, tužku, křídu, učebnici apod.). Neinterpretuji si její manipulaci s předměty jako skrytou nervozitu nebo jiný patologický jev. Paní učitelka

se obvykle pohybuje pouze v prostoru učitelského stolu, minimálně mění své postavení. V průběhu hodiny se málokdy posadí. Z pozice pedagožky vyplývá, že svůj pohled směřuje převážně doprostřed místnosti a zaměřuje se většinou na stejné jedince. Jednotlivé žáky obchází hlavně při samostatné práci žáků. Zdůraznila bych, že minimální pohyb a nevýrazná gestikulace rukou mnohdy způsobují pasivitu žáků. Sice nevyrušují, ale ani se nevěnují probíranému učivu.

Celkově se domnívám, že s neverbální složkou dorozumívání umí paní učitelka kvalitně pracovat.

#### **5.4.1.4 Nejčastěji používané vyučovací metody a průběh vyučování**

Na prvním místě ve výchovně vzdělávacím procesu u zkoumané učitelky nepochybně stojí vědomosti. Evidentní je její důraz na znalost předmětů, které vyučuje. Dbá na to, aby vědomosti odpovídaly očekávaným výstupům v konkrétním ročníku. Proto se domnívám, že jí nejvíce vyhovuje hromadná výuka. Při ní dokáže předat velké množství učiva během krátkého časového prostoru. Zcela přesně ji z hlediska komunikačních možností uspokojuje hromadné vyučování charakterizované podle Gavory [2005, s. 117] jako *organizační forma vyučování, při níž hovoří vždy jeden člověk (učitel nebo žák), nedochází k paralelní komunikaci žáků a učitel dokáže lépe udržet disciplínu*. Souhlasím s tvrzením, že *hromadné vyučování vyhovuje učitelům, kteří kladou důraz na paměťové naučení učiva žáky a na jeho reprodukci*. Pozorovaný subjekt si zakládá na důkladně rozvržených učebních osnovách pro jednotlivé ročníky. Připravený plán učiva splňuje s přesností jí vrozenou. Pokud je donucena odchýlit se od vytvořeného rozvrhu činností, dokáže vhodně zredukovat objem předávané látky a systematicky pokračovat v probírání nového učiva. Skupinové vyučování využívá minimálně, spíše se u ní setkáme s párovým vyučováním. Zejména při procvičování a opakování. Nedělá jí problém monitorovat průběh netradiční hodiny, ale s ohledem k důrazu na řád, kázeň nebo zvýšenou pozornost relativně všech žáků skupinovou práci do vlastní výuky zavádí výjimečně. Alternativní metody vyučování a možnosti interaktivní výuky paní učitelka nedoceňuje.

Charakteristická je pro ni dobře zvládnutá organizace času. Efektivně jej využívá ve výuce. Pokud se v jejích hodinách setkáme s časovými prodlevami, bývá příčinou neukázněnost žáků, nepředpokládané řešení školních záležitostí apod. Snaží se minimalizovat ruchy ve třídě a zajišťovat optimální podmínky pro výchovně vzdělávací

proces všem žákům. Ti, kteří paní učitelku znají, si jsou vědomi, že nemá ráda zřejmé zdržování. Proto si nedovolí (obzvláště v hodinách gramatiky) vyrušovat, protahovat výuku zbytečnými dotazy atd. Vyžaduje bezpodmínečnou poslušnost, na kterou si její svěřenci postupem času (mnohdy neochotně) navyknou. Nedovolí si k ní chovat se drze nebo hrubě. Obávají se přísného kázeňského postihu, jež by od ní vzápětí očekávali.

Překvapující je pro mě zjištění, že i v současné době nalezneme na druhém stupni základní školy podporu výuky redukující žákovu volnost, spontánnost. Nepreferuje se důraz na samostatnost. Činnosti neumožňující nácvik pro svobodné rozhodování, samostatné jednání nebo jednání v uměle vytvořených skupinách dostávají na mnou zkoumané základní škole stále dostatek prostoru.

#### **5.4.1.5 Pozorovaná vyučovací hodina vedená pedagožkou 1**

Základní škola: **Chrudim**

Třída: **osmá**

Vyučovací hodina: gramatika českého jazyka- **skladba**

Vyučovací předmět: **český jazyk**

Počet žáků: 24

Pomůcky: učebnice Český jazyk pro 8. ročník ZŠ (nakl. SPN), vytištěný přehled větných členů pro každého žáka, tabule a barevné křídly, školní sešit, pracovní list

**Téma vyučovací hodiny: Souvětí podřadné**

**Struktura vyučovací hodiny:**

Paní učitelka přišla do hodiny téměř současně se zvoněním. Žáci byli ještě roz dovádění z přestávky, ale jakmile vstoupila, zklidnili se. Kdo neměl připravené pomůcky, rychle je hledal v batohu. Paní učitelka se postavila ke svému stolu, upřela pohled na celou třídu před sebou a čekala, až se všichni ztiší. Pozdravila je a pokynula, aby se posadili, zklidnili a začali se soustředit. Zapsala do třídní knihy. Poté se postavila a zůstala stát u stolu pro učitele. (3 minuty od zvonění)

##### **1) Úvodní motivační diskuze k tématu**

Žákům pokládala otázky typu: *Vzpomeňte si, co jsme probírali minulé hodiny. Větou jednoduchou. Proč jí říkáme jednoduchá? Rozlišujeme tedy i jiné věty? Složené. Nazýváme je „souvětí“ (napsala na tabuli jako nadpis hodiny). Jak vypadá souvětí? Čím se liší souvětí od věty jednoduché?* Dále pokračovali v opakování již známé látky stejnou formou. Paní učitelka kladla návodné otázky. Žáci se hlásili, své odpovědi většinou nevykřikovali a čekali na vyvolání. Bohužel se samozřejmě nezapojili všichni, někteří

dokonce ani neposlouchali. *Dnes se dozvíte, že máme dva druhy souvětí. Souřadná a podřadná. Více si v následujících hodinách povíme o souvětí podřadném* (Do nadpisu na tabuli doplnila „podřadné“.). (3 minuty)

## 2) Výklad nové látky

Bez změny tónu hlasu začala sama vykládat novou látku. Žáci zatím neotevřeli ani učebnici, ani sešity, jen poslouchali. *Už podle názvu by vás mohlo napadnout, že se jedná o věty, které k sobě nejsou přiřazeny na stejné úrovni, ale jedna z nich je „podřazena“ větě, kterou nazýváme hlavní. Říkáme jí věta vedlejší. Jaký je rozdíl mezi větou hlavní a větou vedlejší si ukážeme na příkladu.* Vyvolala neukázněného žáka, aby na tabuli napsal souvětí, a nadiktovala mu ho.

*Ani jsem nepostřehl, co se stalo!* (Barevně podtrhl VV předmětnou.) S pomocí ostatních si vysvětlili rozdíl mezi VH a VV, určili druh VV. Paní učitelka jim vyložila, jak se určí druh věty vedlejší. Všichni si na pokyn otevřeli učebnici na str. 110-111, společně přečetli definice a pár příkladů, na nichž si je vysvětlili.

*Souvětí podřadné se skládá z jedné věty hlavní a jedné nebo více vět vedlejších.*

*Věta hlavní není součástí žádné jiné věty, nemůžeme se na ní zeptat jinou větou. Věty hlavní jsou vždy řídicí (ptáme se jimi na větu závislou).*

*Věta vedlejší plní funkci větného členu jiné věty. Je nesamostatná, závislá na jiné větě a můžeme se na ni touto větou zeptat. Vedlejší věty oddělujeme od věty hlavní čárkou. Pokud je věty vedlejší do VH vložena, je oddělena z obou stran.* (9 minut)

Podle učebnice si doplnili poznámky do připraveného pracovního listu (souvětí podřadné, VH, VV) a poté si je společně zkontrolovali. Paní učitelka během zápisu prošla třídou a dohlížela na činnost žáků. (5 minut)

**3) Procvičování** na str. 112 začali kolektivním přečtení zadání. Během jedné minuty se měli samostatně zorientovat ve cvičení. Potom se po větách střídali a své odpovědi zdůvodňovali. (5 minut)

\* Doplňte čárky do souvětí a rozlište věty hlavní a věty vedlejší.

Bylo mi divné kam najednou tak všichni pospíchají. Kdybych měl chvilku času určitě bych za tetou došel. Moje sestra protože se bojí nechce být večer doma sama. Na úpatí pahorku odkud byl krásný výhled na malou říčku bylo naše tábořiště. Protože krtek rozrývá půdu krtinami považují ho zahradníci za nepřítele. Její tmavé oči se za námi bedlivě dívaly dokud jsme nezmizeli za zákrutem. Co se stalo to nikdo z nás přesně neví. Ráno dříve než začalo svítat jsme byli už na nohou. Vysoko ve vzduchu jsme spatřili hejno divokých husí jak míří na sever. Pravěcí lidé nakreslili jeskynní malby tak věrně že dodnes můžeme podle nich doplňovat své vědomosti o mamutu či jeskynním lvu.

**4) Motivační soutěž** proběhla rychle. Do školního sešitu měl každý žák vypsát všechny větné členy, které zná. Kdo jich bude mít nejvíce, dostane jedničku. Kdo v počtu větných členů zvítězil, přečetl je ostatním. Společně ho kontrolovali a pak doplnili chybějící.



**Druhy vedlejších vět:** přísudková, podmětná, předmětná, příslovečná časová, způsobová, měrová, příčinná, účelová, podmínková, přípustková, přívlastková, doplňková. (3 minuty)

## 5) Výklad

Všechny VČ, které jsme si nyní zopakovali, můžeme nahradit větou vedlejší. Paní učitelka ihned navázala s výkladem o druzích vět vedlejších. Jak určíme druh VV? Ptáme se na ni stejným způsobem jako na větný člen. Pro žáky si připravila přehled, který si doma nalepí do sešitu, aby ho neztratili. Tabulku si společně celou přečetli. (12 minut)

Vv	Jak ji poznáme	Ptáme se	příklad
Přísudková	v řídící větě je sponové sloveso, jmenná část přísudku je vyjádřena Vv		Byl, <i>jako by ho opařili.</i> Nejsem <u>z těch</u> , <i>co se hned rozčílí.</i> Po letech byl <u>takový</u> , <i>jakého jsme ho znali.</i>
Podmětná	Podmět není vyjádřen ve větě řídící, ale Vv	Kdo? Co? + věta řídící	<i>Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.</i> <u>Ten</u> , <i>kdo souhlasí, ať se přihlásí.</i>
Předmětná	Rozvíjí sloveso nebo přídavné jméno věty řídící	pádová otázka + věta řídící	Myslel jsem si, <i>že ho dnes uvidím.</i> Byl jsem hrdý na <u>to</u> , <i>že jsem to dokázal.</i>
Přívlastková	Rozvíjí podst. jméno věty řídící, určuje jeho význam	Jaký? Který? Čí? + věta řídící	Město, <i>odkud pocházím</i> , se jmenuje Praha. Na otázku, <i>proč se zlobí</i> , neodpověděl.
Doplňková	Rozvíjí zároveň sloveso a jméno věty řídící	Jak? Jaký? + věta řídící	Nikdo ho nikdy neviděl, <i>aby se zlobil.</i> Pozorovali jsme dravce, <i>jak létá.</i> Vrátil se <u>takový</u> , <i>jakého jsem si ho představoval.</i>
Příslovečná	Rozvíjí sloveso nebo příd.jm. nebo příslovce věty řídící, vyjadřuje okolnosti děje	tázací příslovce + věta řídící	
místní	Je vždycky <u>tam</u> , <i>kde je to třeba.</i> Jděte <u>tudy</u> , <i>kudy vede modré značení.</i>		
časová	Přijď za mnou, <i>kdykoliv budeš mít chuť.</i> Až <u>uvařím</u> , <i>půjdu uklízet.</i>		
způsobová	Tvářil se, <i>jako by mu ulítly včely.</i> Postupujte <u>tak</u> , <i>jak je to psané v návodu.</i>		
měrová	Dám ti <u>tolik</u> , <i>kolik budeš potřebovat.</i> Rozčílil se, <i>až zrudnul.</i> Dostal, <i>co unesl.</i>		
příčinná	Můžeme být rádi, <i>že to tak dopadlo.</i> Křičel jsem <u>proto</u> , <i>aby mě slyšel.</i>		
účelová	Zavři dveře, <i>ať netáhne.</i>		
podmínková	<i>Jestli mě uvidí</i> , bude zle. <i>Kdybys chtěl</i> , pomůžu ti s nákupem.		
přípustková	Rád hraji karty, <i>i když nehraji o peníze.</i>		

6) Ze **cvičení** na str. 113 vypracovali pouze pět vět. První větu jako příklad vymysleli kolektivně. Aby každý přemýšlel, změnila paní učitelka systém procvičování. Vyvolaný žák přečetl celou větu a poté měl každý sám individuálně utvořit souvětí a zapsat ho do školního sešitu. Když většina měla splněné zadání, společně si jej zkontrolovali.

\*\*\* Nahrďte vyznačený větný člen větou vedlejší.

Stál před naším domem *jako zkamenělý*. Tady v okolí je několik cest *značených turistickými značkami*. V Mariánských Lázních se léčivé prameny využívají také *při léčbě ledvin*. V malém parku v centru města se sešli místní obyvatelé *k slavnostnímu odhalení sochy Antonína Dvořáka*. Už jsi jí řekla o *té naší zítřejší odpolední schůzce u Barbory?* (5 minut + 1 minuta včetně zvonění)

Hodinu ukončilo zvonění při plnění posledního cvičení. Žáci již byli roztěkaní, ale souvětí museli dokončit. Až poté se na pokyn paní učitelky rozloučili.

#### **5.4.1.5.1 Vlastní hodnocení výuky, které jsem se zúčastnila jako pozorovatel**

Vyučovací hodina probíhala klidně. Na reakcích a pohotovosti žáků je vidět, že hodiny pozorované učitelky jsou v podstatě stereotypní a nestává se běžně, že je překvapí něco nového nebo zaskočí neznámá, neočekávaná reakce paní učitelky. Mají k ní přirozený respekt. Dodržují pravidla, která paní učitelka ustanovila a oni přijali.

Na základě své dosavadní praxe, vysokoškolských seminářů a přednášek z aprobačních předmětů jsem si všimla několika nedostatků, které bych ráda zmínila. Především mi připadá, že hodina zůstává v „zajetých kolejích“ principů vzdělávání minulých desetiletí a nepodporuje aktivitu samotného žáka. Zdá se mi, že v dnešní době by se látka dala vyučovat zcela jiným způsobem. Souhlasím, že složitě téma je někdy nutné vyložit samotným pedagogem. Jindy je ale možné výuku ozvláštňit. Nejprve by si mohl látku přečíst žák sám, poté o ní diskutovat ve dvojicích nebo skupinách a pasáž nerušeného monologu pedagoga by se mohla zcela vypustit. Samozřejmě by žáci měli možnost ptát se, chápou-li látku správně, ale především by si nové poznatky měli hned vyzkoušet na cvičení. Úlohy, které paní učitelka zvolila na procvičování nové látky, nejsou jednoduché.

Měla jsem možnost s paní učitelkou probrat téma motivace žáků ve výuce a překvapilo mě, jak jednostranně (skepticky) se k ní staví. Na realizaci vyučovací hodiny to bylo patrné. Podle ní je totiž motivování žáků např. křížovkami, osmisměrkami, soutěžemi a dalšími alternativními metodami ztráta času. Limitu na probrání látky je málo a znalosti jsou pro ni tím nejdůležitějším. V tomto směru jsme si spolu skutečně nerozuměly. Vzhledem k dnešní situaci a realizaci nového vzdělávacího programu,

k možnostem současného technologického pokroku a vnějším podmínkám ve škole bych si dovolila říci, že její přístup k vyučování je zastaralý a málo zajímavý.

Upoutala mě forma zápisků, kterou paní učitelka postupně připravila pro žáky všech ročníků. Přehledy gramatiky si zakládají do zvláštních desek a mají je k dispozici při každé hodině. Nejedná se o předem vypsany výtah, který by byl žákům předložen bez jejich aktivity. Chybí zde celé pasáže, části vět nebo pouček a žáci si je sami doplňují podle výkladu učitele i učebnice. Vždy následuje společná kontrola. Myslím si, že žákům se otevírá prostor pro aktivaci myšlení, přestože se jim opět jen předkládají hotová fakta. Obdivuji preciznost paní učitelky, která si s vypracováním přehledu gramatiky dala velkou práci. Na druhou stranu má paní učitelka jistotu, že všichni žáci mají v sešitě veškeré důležité poznámky.

Komunikační struktura vyučovací hodiny v hodině gramatiky probíhala víceméně obousměrně. Paní učitelka byla téměř vždy iniciátorem komunikace. V největší míře poskytovala prostor pro odpověď vždy jednomu žákovi. Naštěstí nejprve umožnila i ostatním přemýšlet nad odpovědí. Tradiční rozmístění lavic ve třídě umožňuje všem sledovat učitele a jeho řeč. Nedovoluje jim však pozorovat a kontrolovat vyvolaného žáka. Sálové rozmístění lavic nutí učitele sledovat všechny žáky a postupně je střídavě zapojovat do dialogu.

Na základě dotazníku, který mi paní učitelka vyplnila, jsem zjistila, že trochu podceňuje délku svého monologu na úkor dialogu s žáky či komunikace samotných žáků. Uvedla, že monolog užívá pro výklad nové látky a prokládá ho dialogy s žáky, aby se ujistila, že vyloženou látku chápou. Napsala, že její monolog většinou nezabere více než deset minut z vyučovací hodiny. Dodala, že výsledek nelze zobecnit, protože závisí na mnoha činitelích. Například na použitých didaktických metodách a způsobu realizace vyučování. Podle pozorované hodiny užívala monolog ve větší míře. Ani její úvod do hodiny s několika otázkami pro žáky a opakování minulé látky bych víceméně nepovažovala za dialog se žáky. Celkově se mi zdá, že při vyučovací jednotce mluvila převážně ona.

Její hodiny vedou k zavedenému neměnnému stereotypu, na který si žáci snadno navykli a svým způsobem ho přijímají. Hodiny českého jazyka, literární a slohové výchovy se liší činnostmi žáků. Při slohové výchově dokáže relevantně pracovat se zkušenostmi, zážitky a prožitky žáků. Rozvíjí alespoň částečně jejich sociální dovednost, empatii ke spolužákům. Z výsledků dotazníkového šetření žáků vyplynulo, že v hodinách slohu dospívající pracují samostatně více než v literatuře a českém jazyce. Jsou vedeni

k vytváření vlastních slohových celků a jejich předčítání vrstevníkům. Zde mají žáci možnost hodnotit výkony spolužáků. Učit se hledat nedostatky např. v jejich projevu.

Paní učitelka připravuje úlohy pro práci ve dvojicích. Podle mého názoru dosud málo zavádí skupinové činnosti a projekty. Pokud jí kolega z pedagogického sboru navrhne jí spolupráci na projektu sloučeném z více předmětů, odvede vždy kvalitní práci. Podle mě ale nerada vymýšlí vlastní návrhy na projektovou činnost žáků. Například v literatuře spolupracovala s učitelkou výtvarné výchovy. Udivilo mě, že se svou kolegyní komunikovala převážně skrze žáky a průběžné problémy nedokázala řešit příliš konstruktivně. Literaturu vyučovala více méně podle učebnice a bez osobního zaujetí. Domnívám se, že právě projevení nadšení pro práci je nutné pro získání žáků k lásce k četbě. Jsem přesvědčená, že by se v hodinách literatury mělo častěji diskutovat nad různorodými tématy, o nichž čteme v čítankách.

Nejednou však paní učitelka dokázala získat pozornost svých žáků poutavým vyprávěním z dějin nebo vlastního zážitku. Snadno je motivovala k samostatné činnosti v hodinách slohu, protože sama posloužila jako vzor člověka s výbornými komunikačními dovednostmi a širokou slovní zásobou.

#### **5.4.1.6 Vyučovací a komunikační styl pedagožky 1**

Na základě výše zmíněné charakteristiky bych podle Čápa a Mareše [2001, s. 325] *styl výchovného působení* pozorované pedagožky označila jako „**autokratický**“. Její *komunikační a vyučovací styl* bych podle téměř odpovídajícího popisu v publikaci *Vyučovací styly učitelů* autorské dvojice Fenstermachera a Soltise [2008, s. 23-36] označila jako „**exekutivní**“.

K závěru mě dovedl zejména její důraz na výkony žáků, omezování samostatnosti a vyžadování kázně. Paní učitelka rozhodně není lhostejná k žákům a jejich výkonům. Kladené požadavky nejsou v žádném případě nízké a odpovídá jim přidělené hodnocení s malým počtem úspěšných žáků. Pozorovaní vyučující neomlouvá žáky, ale přikazuje jim, co mají dělat, aby splnili vytyčené cíle. Mezi ní a dospívajícími většinou nevzniká vztah založený na důvěře. Pro volbu exekutivního stylu jsem se rozhodla na základě zkoumání realizace vyučovací hodiny a chování paní učitelky. Zcela evidentně si zakládá na učebních materiálech, které má za svoji dlouholetou učitelskou praxi propracované. Vzhledem k tomu, že jsem měla možnost je nejen vidět, ale také s nimi pracovat, mohu je posoudit jako kvalitně připravené pro výuky v jednotlivých ročnících. Umožňují

efektivněji využít limit, který by jinak uplynul při přepisování zápisků do sešitu, např. k přímému procvičování látky. V souvislosti s tím je zřejmý důraz na čas. V jejím vyučování se minimálně vyskytují situace, při kterých se mění naplánovaná příprava a vznikají časové prodlevy. Paní učitelka zdůrazňuje učivo, znalosti a jejich ověřování, ale nezajímá se o vztahy mezi žáky, o jejich potřeby. Nepracuje ve svých hodinách s žáky jako s kolektivem, který se dobře zná, aby také rozvíjela jejich sociální dovednosti. Jsem přesvědčena, že jednostranně zdůrazňuje intelektuální vývoj na úkor sociálního i emočního rozvoje dítěte.

Na základě pozorování jsem dospěla k názoru, že si vyučující osvojila spíše autoritativní a manipulativní přístup k dítěti. Důraz zaměřuje na vnější disciplínu a poslušnost žáků na úkor vnitřní kázně. Direktivní způsob řízení rozhodně nepřispívá k osvojení seberegulace a nevede ani k přijetí zodpovědnosti žáka za sebe samého.

Myslím si, že paní učitelka má mnoho zkušeností s vyučováním. Svoji práci má ráda, ale spíše z toho důvodu, že vzdělává mladé žáky svému oboru a sama stále objevuje nové a nové informace. Svě svěhence dokáže naučit konkrétní pravidla a fakta, ale příliš se nezajímá o jejich vnitřní pocity a soukromé problémy.

## **5.4.2 Pedagožka 2**

**Pohlaví:** žena

**Věk:** 58 let

**Dosažený stupeň vzdělání a aprobace:** VŠ, FP, český jazyk, tělesná výchova

**Vyučované předměty:** český jazyk, tělesná výchova, výchova k občanství, německý jazyk

**Délka pedagogické praxe:** 25 let

**ZŠ:** Školní náměstí Chrudim

### **5.4.2.1 Charakteristika pedagožky 2: osobnost, vzhled, přístup k žákům**

Paní učitelka působí ve školství nejdéle ze všech vyučujících zapojených do empirického šetření. Na základní škole v Chrudimi pracuje již více než patnáct let. Na základě mého pozorování bych ji charakterizovala jako sympatickou ženu mající přátelský přístup ke svému okolí. Zním ji již řadu let a mám k ní jako člověku blízko. Mohu říci, že při vlastní praxi jsem se jí snažila do jisté míry napodobovat. Chtěla jsem se v konkrétních situacích zachovat identickým způsobem. Je čestná, spravedlivá, dokáže

uznat svoji chybu. Nedělá jí problém omluvit se. Nevytváří konflikty, ale stojí si za svými názory. Při výchovně vzdělávacím procesu je svědomitá a důsledná. Co se týče vlastní práce, má ráda pořádek a náležitou organizaci.

Pedagožce by nikdo nehádal její věk. Má vytříbený vkus. Ve škole ji uvidíte oblečenou jak ve sportovních kalhotách a pohodlném tričku, tak v moderním kalhotovém kostýmku nebo krátké sukni a elegantní halence. Líčí se mírně a nevýrazně, její tvář získává zdravější vzhled. Do doby, než ji rozruší a překvapí změny školních záležitostí, se cítí svěže. Dobře zná svou osobnost, temperament a chování. Oceňuji na ní, že se za každé situace dokáže ovládnout. Zvládne ji způsobem, aby nikomu neuškodila. Určitě se nemýlím, když ji řadím k extravertnímu typu osobnosti. Své soukromí neskrývá, naopak se často stává předmětem hovoru s kolegyněmi. Paní učitelka patří na první pohled k milým, povídavým lidem a v pedagogickém sboru je oblíbená. Rozhodně ji najdeme vždy ve středu dění.

Vystudovala obor český jazyk a tělesná výchova na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Podle jejích slov už za svou dlouhodobou pedagogickou dráhu vyučovala snad všechny možné předměty. Poslední dobou se však cítí unavená a je jí líto, když žáci neumí ocenit její píli a snahu. Vyučovaným předmětům rozumí. Dává najevo svůj zájem o ně. Pubescenty motivuje k učení mimo jiné i samotným přístupem k nim. Neskrývá své pocity a emoce. Z jejího vystupování je cítit pochopení a porozumění. Žáci ji oceňují a chápou jako přirozenou autoritu.

Vyučování probíhá v uvolněné a podporující atmosféře. Dospívajícím vysvětluje, že vzdělávání je pro ně důležité. Novou látku propojuje s osvojenými znalostmi. Umožňuje žákům v co největší míře zažít úspěch. Neznamená to, že by se nemuseli učit, když zrovna nechtějí nebo nemají náladu. Snaží se jim sdělit, že se učí sami pro sebe, ne pro ni, rodiče nebo za účelem získání odměny. Dospívající mají výuku sledovat z vlastního zájmu. Směřuje je k pochopení, že školní vzdělání jim usnadní dosažení vysněných cílů. Skrze něho mohou naplnit své touhy a očekávání, pracovat v plánovaném oboru. Paní učitelka jim reguluje přípravu na osobní život a zvládání společenských úkolů i problémů. Domnívám se, že jim poskytuje dostatek podnětů k potřebnému vývoji. Pubescenti sice její snahu málokdy nahlas ocení, ale z jejich postoje k ní i vyučovacímu předmětu je, až na výjimky, zřejmé, že s ní souhlasí. Jako osobnost ji přijímají a respektují. Podle mého mínění si váží její otevřenosti a upřímnosti k nim, spravedlnosti a optimismu.

### 5.4.2.2 Verbální charakteristika

Paní učitelka působí přirozeně, výrazně neupozorňuje na svůj projev. Má velkou slovní zásobu. Zná jednotlivé útvary jazyka a dokáže s nimi pracovat. Při výuce hovoří vždy kultivovaně. Starší žáci, kteří s ní strávili volný čas (např. na sportovních kurzech) vědí, že se dokáže bavit i hovorovým jazykem a používá nespisovné a slohově zabarvené výrazy. V hodinách se ovšem vyjadřuje výhradně spisovným jazykem a snaží se jít žákům příkladem. Opravuje jim jejich nedbalou výslovnost a chybné užívání literárního jazyka. Oblíbila si studium řeči a vede k němu i pubescenty. Neprojevuje se ale neustálým napomínáním nebo opravováním chyb. Hodiny komunikační a slohové výchovy jí poskytují prostor naučit své svěřence vnímavosti k jazyku. Vlastním pozorováním chce žáky dovádět k objevení a získání smyslu pro jeho užívání. Hodiny českého jazyka, slohu i literatury oživuje ukázkami slohově zabarvených textů. Snaží se, aby žáci přirozenou cestou objevování pochopili, že čeština je mnohotvárný jazyk. Jeho rozmanitost umožňuje mluvčím střídat jednotlivé útvary jazyka podle situace a míry vhodnosti.

Učivo vysvětluje srozumitelně a výstižně. Usiluje o proměnu struktury hodin, aby si žáci zjednodušeně nenavykli na dril v jejích hodinách. Chce jim předávat fakta jasně a pochopitelně a zároveň zajímavými způsoby. Je důsledná a vyžaduje plnění zadání. Využívá formu trestů a odměn. Dospívající chápou jejich aplikování a souhlasí s ní. Zásadovost a dbaní na plnění svých slibů patří k jejím významným vlastnostem.

Pozorovaná vyučující zná a zkoumá potřeby žáků. Přihlíží k individuálním rozdílům mezi nimi. V jejich hodnocení se nechce unáhlit. Rozvíjí v optimální míře sociální dovednosti pubescentů. Klade důraz na zdravé vztahy mezi nimi a podporuje je skrze promyšlenou práci v hodinách.

Je nestranná a spravedlivá. Při ověřování znalostí využívá všech dostupných prostředků. Souhrnné hodnocení na vysvědčení netvoří pouze číselné hodnocení písemných testů a úloh. Do závěrečné evaluace započítává projevenou snahu, činnost při výuce, samostatnou práci. Oceňuje i jiné formy péle projevené ve vyučování i mimo něj. Snaží se přivést své žáky k pochopení potřeby vlastního vzdělávání. Běžně číselné hodnocení spojuje se slovním pojmenováním úspěchů i neúspěchů. V průběhu výuky se obvykle setkáme s pozitivním i negativním hodnocením výkonů žáků. Dostávají individuální zpětnou vazbu.

Na základě pozorování vyučovacích hodin konstatuji, že z jejího přístupu k žákům lze vycítit pozitivní emocionální vztah k nim. Způsob, jakým s nimi komunikuje,

nasvědčuje, že má ráda svoji práci. Na žáky se snaží působit mile a přátelsky. Rozhodně se necítí zranitelná, když se jim v souladu se svým extravertním temperamentem otevře. Často mluví o osobních zkušenostech a neskrývá ani své neúspěchy a nezdary.

### **5.4.2.3 Nonverbální charakteristika**

Při pozorování nonverbálních projevů paní učitelky jsem si nevšimla něčeho neobvyklého, čím by se odlišovala od ostatních lidí. Její hlasový projev je v souladu s její osobností. Jako posluchač vnímám subjektivně barvu a výšku hlasu jako příjemnou. Hlasitost určitě přizpůsobuje podmínkám třídy. Mluví možná trochu rychleji v částech hodiny, při nichž od žáků nevyžaduje stoprocentní soustředění na předávané informace. Většinou se týkají úvodu do hodiny, vyprávění osobního zážitku, referování o konkrétní události. Srozumitelnost obsahové stránky sdělení ovšem neutrpí. S tempem řeči dokáže vědomě pracovat. Stejně tak pracuje s modulací hlasu a upozorňuje na významnost sdělení. Pro pedagogickou komunikaci je monotónní projev zcela nevhodný, proto ho omezuje na minimum

Nepostřehla jsem nápadnou gestikulaci a mimiku. Charakteristické pro ni je, že se ráda usmívá. Paní učitelka je pozitivně laděný člověk a podle extralingvistických prostředků komunikace se snadno odhalí, že něco není v pořádku. Tehdy je, stejně jako u kohokoli jiného, i její mluvený projev méně přesvědčivý.

Vyučující se běžně pohybuje po celé třídě. Jakmile se procvičuje podle učebnice, využívá možnosti posadit se za učitelský stůl. Jinak se v průběhu hodiny téměř neposadí, aby měla celou třídu stále na očích. Málokdy na sobě nechává poznat únavu.

Jistě jí záleží na svém celkovém vystupování ve třídě. Podle mého mínění chce na své okolí působit pozitivně a energicky.

### **5.4.2.4 Nejčastěji používané vyučovací metody a průběh vyučování**

Díky osobnímu temperamentu paní učitelky jsou vyučovací hodiny živé. Snad mohu o výuce českého jazyka říci poutavé a zábavné. Samozřejmě nemohou být všechny hodiny identické, pokud se mají pravidelně ověřovat dosažené vědomosti. V jejím způsobu vedení výuky se v hojně míře uplatňuje dialog. Používá ho jako nástroj pro oživení vlastního monologu nebo při výkladu. Preferuje ale také dialog žáka s žákem. Přibližuje jím obsah výuky a pozitivně ovlivňuje jejich aktivitu.



Oproti tradičnímu frontálnímu vyučování upřednostňuje práci dospívajících v párech a skupinách. Velkou část literárního a slohového vyučování žáci spolupracují ve dvojicích i různě utvářených skupinách. Učitelka věnuje velkou pozornost spolupráci v nich. Podporuje naslouchání a zapojení všech členů skupiny k splnění zadání. Reflektuje s žáky jejich činnost a podporuje jak rozvoj kompetencí týmové práce, tak např. i řešení konfliktu. Žáci se učí vést diskuzi, vyjadřovat své názory a vhodným způsobem reagovat na kritiku druhých. Různými druhy úkolů umožňuje žákům zažít pocit radosti z dobrého nápadu a nalezení správného řešení. Spolupracuje s kolegy vyučujícími odlišné předměty a tematicky s nimi propojuje výuku. Proto jí vyhovuje projektová metoda. Vítá změny ve struktuře standardních hodin. Při výuce českého jazyka a komunikační výchovy minimálně navštěvuje počítačovou učebnu. Nebrání žákům ve vyhledávání zajímavých informací k literární i slohové výchově. Jejich práci na Internetu spíše podporuje, ale varuje, že pouhé kopírování celých internetových stránek snadno odhalí.

#### **5.4.2.5 Pozorovaná vyučovací hodina vedená pedagožkou 2**

Základní škola: **Chrudim**

Třída: **šestá**

Vyučovací hodina: **literární výchova**

Vyučovací předmět: **český jazyk**

Počet žáků: 28

Pomůcky: pastelky, literární sešit, publikace Jaro<sup>2</sup>, tabule a barevné křídly

**Téma vyučovací hodiny: Přichází k nám jaro**

**Struktura vyučovací hodiny:**

Paní učitelka přišla do hodiny asi 2-3 minuty po zvonění. Před dveřmi kabinetu se totiž srazila s neukázněným žákem a opakovala mu, že po zvonění už nemá běhat na chodbě. Když vešla do třídy, žáci ještě řešili písemný test z předchozího předmětu. Vyučující je nenapomenula. Přešla ke svému stolu, odložila si věci a otevřela okno, aby vyvětrala. Žáci se zklidnili ve chvíli, když se postavila k tabuli. Vyzvala je, aby si urychleně připravili pomůcky na hodinu literární výchovy. Jinak změnil připravený plán a budou procvičovat, co zameškali v gramatice. (5 minut od zvonění)

---

<sup>2</sup> ŠOTTNEROVÁ, Dagmar. *Jaro*. 1.vyd. Olomouc: Rubico, 2007. ISBN 80-7346-074-2.

## 1) Úvodní motivační diskuze k tématu

Počkala, až se všichni usadí, a příjemným tónem se zeptala,  *které roční období nám brzy skončí? Zima. Všichni se už těšíme na teplejší období, kterému říkáme - jaro, vykřikovaly děti. Správně. A kdo si vzpomene, kterým dnem v našem kalendáři začíná jaro? 21. březen. To je už za kolik dní? Tři dny. Dneska si uděláme tedy jarní hodinu literatury. Zavzpomínáme na pranostiky, které se vážou k jaru, k jednotlivým jarním měsícům, a mám pro vás připravenou i malou soutěž. Uděláme si dneska výjimečnou jarní hodinu, přestože venku to zatím na jaro příliš nevypadá. Vidím na vás, že jste po minulém testu unavení, tak si nebudeme společnou hodinu kazit vyrušováním, ale uvolníme se a odpočneme si.*

(2-3 minuty)

## 2) Soutěž

*Na rozjezd jsem si pro vás připravila soutěž. Samozřejmě vás zajímá, jaká bude odměna. To mě nepřekvapuje. Ale počkejte, všechno se dozvíte. Nejprve se rozdělíte do skupin. V tu chvíli se již někteří žáci začali zvedat ze židlí, aby byli, s kým sami chtějí. Paní učitelka přestala mluvit a čekala. Děkuji. Nebo jste snad věděli, jak velké skupiny máte utvořit? Tak se ztište a poslouchajte. Připravíte si jeden list papíru a pero. Zvolíte si písáře, který zapíše vaše odpovědi, a mluvčího, který odprezentuje vaše odpovědi. Máte dotazy? Ano, jistě, odměna. Ta skupina, která správně zodpoví nejvíc otázek, dostane 1. Další otázky? Pokud ne, rozdělte se do libovolných čtveřic.*

1. Déšť: Běhá okolo chalupy, dělá to cupity dupity.
2. Bláto: Trochu voda, trochu zem, volá na tě. Nechoď sem!
3. Voda: Běží to v potoku od roku do roku, vždycky jen dopředu a nikdy dozadu.
4. Vrbová kočička: Jaká kočička nejí, nepije, ani nedýchá?
5. Jaro, léto, podzim, zima: Stojí vprostřed síně čtyři krásné skříně: jedna je zelená, druhá je červená, třetí je ze zlata, čtvrtá je ze stříbra, co je to?
6. Čmelák: Pruhané šatičky nosí bručoun maličký? Než vysaje vonný med, sosáčkem si změří květ.
7. Vlaštovka: Který ptáček švitořivý mouchami se nejraději živí?
8. Třešeň: Co je v květnu celé bílé a v červnu celé červené?
9. Pampeliška: Žlutne to a žlutek to není, mléko má a kráva to není, chmýří má a house to není, foukne vítr a má po čepení.
10. Žížala: Není to hádě, není to had. Půdu mi prokypří, vidím ji rád.

(12 minut)

**4)** Po vyhodnocení soutěže paní učitelka zjišťuje, jestli někdo zná básničku nebo říkadlo o jaru. Vyzve dvě hlásící se žákyně, aby je přednesly. Jejich odvalu ocení jedničkou a verbální pochvalou.

(4 minuty)

## 5) Literární teorie

Volně přejdou k tématu nazvanému: *co je pranostika?* Paní učitelka se zkusí zeptat, ale žáci ji odpovídají nesprávně. Proto se je návodnými otázkami a nakonec příkladem snaží vést k aktivnímu přemýšlení a samostatnějšímu řešení problému.

Pranostika = lidová průpovídka týkající se předpovědi počasí. Je krátká, často se rýmuje a váže se k ročním obdobím, jednotlivým měsícům nebo dnům. Místo data je v pranostice užito obvykle jméno.

- Březen- za kamna vlezem.
- Březnové slunce má krátké ruce.
- Jestli březen kožich stáhl, duben rád by po něm sáhl.
- 12. 3. na svatého Řehoře ledy plují do moře, vlaštovičky od moře.
- 19. 3. svatý Josef s tváří milou končí zimu plnou.
- Pěkný den na svatého Josefa zvěstuje dobrý rok.

Společnými silami se pokusili vzpomenout si na další pranostiky, které se nemusí týkat pouze jara, ale všech ročních období. Na základě svých zkušeností a zážitků přemýšleli, jestli mohou být a jsou pranostiky pravdivé.

- Pankrác, Servác, Bonifác - pro sadaře jsou zlí chlapi.
- Májová vlažička naroste travička; májový deštíček poroste chlebiček.
- Co červenec končí, srpen začíná.
- Co červenec neuvaří, srpen nedopeče.
- Od svatého Bartoloměje slunce již tolik nehřeje.

Společně přemýšlejí, při jaké příležitosti se s nimi mohou setkat (televize, rozhlas, průpovídky rodičů a prarodičů), kde by je mohli najít v psané podobě (kalendář, tištěná média, knihy). (14 minut)

## 6) Zápis literární teorie

Definici jim paní učitelka nadiktovala za naprostého ticha. Sami si pak měli vybrat příklad a zapsat si jej do literárního sešitu.

Pranostika je krátká lidová průpovídka, která se týká předpovědi počasí. Často se rýmuje. (3 minuty)

## 7) Zážiteková činnost - Barvy jara

Ve zbývajících minutách si povídali o proměnách krajiny a barvách. Vzpomněli také na Velikonoce. Kdo chtěl, mohl si přitom do sešitu malovat cokoli ho napadá z probouzející se jarní přírody: jarní květiny, vrbu atd. (4 minuty do zvonění)

8) **Konec hodiny** byl překvapivě klidnější než její začátek. Žáci, kteří nic nekreslili, si potichu sbalili pomůcky a v klidu čekali na zvonění, aniž by ostatní vyrušovali.

#### 5.4.2.5.1 Vlastní hodnocení výuky, které jsem se zúčastnila jako pozorovatel

Zaujal mne předem stanovený cíl vyučovací hodiny. Paní učitelka chtěla, aby si žáci osvojili jak nové vědomosti, tak se procvičili v upevňování sociálních dovedností. V hodině se dozvěděli, co je to pranostika. Některé z nich si připomněli a snad i zapamatovali. Hádankami vyučující rozvíjela kreativitu žáků. Díky krátké soutěži s hádankami je motivovala pro práci v hodině. Otestovala také jejich paměť a umožnila jim, aby přednesli báseň s jarní tematikou. Při monitorování soutěže dbala na dodržování pravidel, které na začátku společně stanovili. Úkolem dětí bylo spolupracovat, aby jejich skupina zvítězila. Při organizaci soutěže bylo na žácích znát, že jsou zvyklí pracovat ve skupinách. Rozdělili se rychle a ani se moc nedohadovali, kdo s kým bude pracovat.

Již na začátku výuky se projevila její snaha nerozhodovat sama z pozice pedagoga, ale na základě domluvy s žáky. Během výuky nikoho nenapomínala slovní formou. Stačilo, aby se na vyrušujícího podívala dlouhým pohledem, a on i celá třída věděla, že něco není v pořádku. Když vstoupila do třídy a rozhlédla se po žácích, projevila se její vnímavost k vnitřním pocitům žáků a chápavost k jejich potřebám. Viděla, že jsou unavení a rozhodla se, že dnešní výuku je nutné jim přizpůsobit.

Z povídání o pranostikách a o jaru je evidentní, že pracuje s dosavadními znalostmi a zkušenostmi žáků. Navazuje na ně a propojuje je s novými informacemi ze školy. Díky tomu si je lépe zapamatují a vybaví. Užívání dialogu při výuce je pro obě strany prospěšné. Nutí je udržet svou pozornost a vyžaduje od nich pohotovost reagovat na vzniklé podněty či otázky. Měl by se odehrávat na pozadí způsobného vystupování a vyjadřování vzájemné úcty. Kvalita dialogu také závisí na aktivitě účastníků, na jejich otevřenosti a schopnosti se dohodnout. Gavora [2005, s. 73] obecně a stručně vystihuje funkce dialogu ve školním prostředí, v němž se uplatňuje v nejrůznějších formách. Jeho prvořadou funkcí je *kognitivně rozvíjet žáky*. Dále rozvíjí *afektivní stránku jejich osobnosti*. Nakonec má také potenciality při *rozvíjení sociální stránky vyučování*. Umožňuje jak prezentaci učiva, tak motivuje žáky k vlastním úsudkům a vytváření vlastních názorů a konec konců rozvíjí i vztahy ve třídě.

Paní učitelka měla dobře promyšlený plán hodiny a střídala různé didaktické metody. Hodina díky nim a verbálním dovednostem vyučující ubíhala celkem rychle. Dovolím si pozorování vyhodnotit pozitivně.

#### 5.4.2.6 Vyučovací a komunikační styl pedagožky 2

Na základě výše zmíněných vlastností, reakcí a chování bych podle Čápa a Mareše [2001, s. 325-326] *styl výchovného působení* učitelky označila jako „**integrační**“. Podle detailních charakteristik tří stylů autorů Fenstermachera a Soltise [2008, s. 59-71] bych za osvojený *komunikační a vyučovací styl* pozorované učitelky zvolila „**facilitační**“.

Její celkový výchovný styl je určitě založený na kladném emočním vztahu k žákům. Příznačný je pro ni již zmíněný důraz na využití žakových dosavadních zkušeností a přátelská, podporující atmosféra během výchovně vzdělávacího procesu. Z hlediska Caselmannovy typologie učitele bych učitelku spatřovala spíše jako představitelku „**paidotropa**“, tj. učitele zaměřeného na žáka.

Vyučující má zájem o aktuální problematiku školních záležitostí. Její snaha porozumět a pochopit své svěřence vede ke vzniku kvalitního přátelského vztahu mezi nimi, i přestože je o dvě generace starší a zkušenější. Svou radu a pomoc nikomu z nich v žádném případě nevnucuje. Čeká, až si žák sám uvědomí, že je tady pro něho a může mu kdykoliv pomoci. Celoživotní znalosti a zkušenosti z pedagogické praxe jí také pomáhají zvládat konfliktní situace.

Jsem přesvědčená, že paní učitelka je empatická žena. Ve shodě s Gavorou [2005, s. 96] vnímám *vžívání se do pocitů a myšlení žáka jako projev pozitivního vztahu učitele k žákovi a jako předpoklad pro pozitivní vztah žáka k učiteli*. Pozorovaný subjekt neodhlíží od momentálního chování, ale pracuje s ním. Dokáže ho vhodně zpracovat a skrze verbální i nonverbální dorozumívání žákům jim sděluje, že si jich všímá a jejich potřeby jí nejsou lhostejné. Nenápadnými projevy jim vyjadřuje svou náklonnost k nim. *Příznivé osobní vztahy jsou základem výchovného působení a jeho přijímání dítětem* [Čáp, Mareš, 2001, s. 264]. Osobní příklad často působí silněji než slovní působení, odměny a tresty. Podle Čápa a Mareše [2001, s. 261 - 262] si *mladiství většinou jako svůj model volí někoho dospělého z rodiny nebo z nejbližšího prostředí. Napodobují ho v některých případech zcela nevědomě nebo i proti svému záměru*. Paní učitelka patří podle mého mínění rozhodně k „*pozitivnímu modelu*“, tj. takovému, který dítě přitahuje a snaží si jej osvojit.

### 5.4.3 Pedagožka 3

**Pohlaví:** žena

**Věk:** 37 let

**Dosažený stupeň vzdělání a aprobace:** VŠ, FP, český jazyk, dějepis

**Vyučované předměty:** český jazyk, dějepis, mediální výchova, zeměpis

**Délka pedagogické praxe:** 12 let

**ZŠ:** Rosice u Chrasti

#### 5.4.3.1 Charakteristika pedagožky 3: osobnost, vzhled, přístup k žákům

Není pro mne snadné vyučující charakterizovat. Zkusím popsat a objasnit její způsob komunikace s okolím, především se žáky. Pokusím se sdělit svůj subjektivní názor podložený o názory žáků a kolegů z pedagogického sboru.

Co se týče vzhledu, není třeba detailně komentovat její styl oblékání, účesu, líčení. Paní učitelka je sportovní typ. V oblékání se nevymyká standardu. Nepostřehla jsem žádný výrazný element, který by byl mezi učitelkami výjimečný. Běžně nosí kalhoty, rifle, svetr, mikinu, pohodlné tričko. Výjimkou nejsou ale ani sukně nebo šaty. Výběr oblečení do jisté míry odpovídá její momentální náladě. Paní učitelka na mě působila rozporuplným dojmem. Někdy byla velice aktivní, společenská, zábavná, na vyučování výborně připravená. Jiné dny se v souladu s charakteristickými rysy introvertní osobnosti chovala zamlkle. Vyvolávala ve mě nejistotu, když jsem cítila nezáměr z její strany. Upozornila bych na proměnlivou náladu. Záleželo na jejím momentálním rozpoložení. Od něho se odvíjel průběh vyučování a komunikace s žáky. Starší žáci, kteří ji znali delší dobu, bezprostředně poznali už po prvních minutách společně strávené hodiny, jakou měla náladu. Měli snahu se jí přizpůsobit a nevyvolávat nedorozumění. Výrazně negativní je podle mne nedochvilnost. Pozorovaná vyučující chodila neustále pozdě a sloužila jako nevhodný vzor pro žáky. Podle uznávaných pravidel společenského chování by měl jedinec předvídat situaci a být dochvilný.

Pedagožka podle mého pozorování ve výuce i mimo ni vhodně zachází se zpětnou vazbou. Podrobně informuje žáky o průběhu učebních činností během výuky a motivuje je k pokračování v jejich úsilí zvládnout předepsané učivo. Výsledné hodnocení nespočívá pouze ve splnění shrnujících testů za delší časové období. Hodnotí vícekrát v průběhu jedné vyučované látky. Poskytuje žákovi rychlou a detailní zpětnou vazbu o

výsledcích vzdělávání. Nejedná se pouze o číselné klasifikování. Pro každého jedince je důležité zjistit, co se správně naučil, nebo v čem by se měl zdokonalit. Motivuje ho a podporuje. *Sumativní hodnocení* má pro žáka minimální význam [volně podle Čáp, Mareš, 2001, s. 390].

#### 5.4.3.2 Verbální charakteristika

Paní učitelka vystupuje sebevědomě. Její verbální projev odpovídá vyučujícímu českého jazyka. Při výuce používá vytříbený jazyk a zakládá si na jeho spisovné formě. Její projev nepůsobí škrobeně a jen při hlubším zkoumání se někdy jeví jako formální. Žáci ho vnímají jako neutrální a spisovný. Mohou se jím inspirovat pro vlastní vyjadřování při formálních příležitostech. Své myšlenky vyjadřuje s ohledem k rozumové vyspělosti svých žáků. Zaznamenala jsem náznak logopedické vady ve slovech se zvýšeným výskytem písmene s. Jedná se o individuální poruchu řeči zvanou sigmatismus. Při zvýšeném nebo napjatém hlase jsou sykavky vyslovovány příliš ostře. Při běžném mluvním styku ale nepůsobí rušivě a neodvádějí pozornost posluchačů od obsahu sdělení. Vzhledem k verbální charakteristice bych ještě zmínila celkem hlasitý projev. I když žáci nevyrušovali a paní učitelka mluvila sama, její hlas byl zvýšený. Snažila se zřejmě předejít neklidu a udržet pozornost žáků. Většina pedagogů totiž přirozeně zvýší hlas v okamžiku, když ho žáci neposlouchají a on chce ovládnout situaci.

Zjistila jsem, že minimálně reguluje vyjadřování jedinců. Schvaluji usměrňování řeči více žáků najednou a nepopírám, že mi vadí, kdy si navzájem nedávají prostor k vyjádření celé myšlenky. Je nevhodné, když si navzájem vstupují do projevu. Zdálo se mi, jako kdyby pro ni byla komunikace s žáky natolik stereotypní nebo možná zbytečná, že jí nechtěla věnovat více své pozornosti. K řízení komunikace v pedagogických situacích bylo ale podle mého mínění mělo docházet vždy. Při skupinové práci se projevil nadměrný hluk ve třídě. Žáci se navzájem vyrušovali. Za těchto podmínek se nemohli soustředit a odvézt kvalitní práci. Často si skákali do řeči nebo nebyli ochotní navzájem se poslouchat. Při neodpovídající komunikaci trvá samozřejmě delší časový úsek, než se žáci doberou stanoveného cíle.

Pedagog nejen, že funguje jako vzor pro komunikaci žáků s druhými lidmi, ale měl by je i vést a učit zdvořilému chování při vzájemném sdělování informací. Proto je příhodné, když společně se žáky stanoví „komunikační pravidla“, jejichž dodržování vyžaduje při dorozumívání v jakékoliv situaci.

### 5.4.3.3 Nonverbální charakteristika

Pozorovanou vyučovací hodinu jsem z pohybů a gestikulace paní učitelky cítila její uvolněnost. Přestože žákům vytýkala, že opakují stále stejné základní chyby a práci s nimi v důsledku jejich opakovaných neúspěchů považuje za zbytečnou, nerozrušila se. Působila klidně a důstojně. V jejím postavení by jiní pedagogové nejednali umírněně. Situace ji nevyvedla z míry. Domnívám se, že paní učitelka svému okolí nevyjadřuje emoce. Zaznamenala jsem, že se málo usmívá. Gesta užívala přiměřeně. Při zaměření mé pozornosti na užívání neverbálních prostředků mě neupoutal žádný výrazný jev.

Dlouholeté pedagogické zkušenosti pozorované vyučující nasvědčují, že z hlediska tzv. paralingvistických charakteristik neshledáme mimořádné rozpory. Práce s dechem, přízvuk, rytmus, intonace či tempo mluvy, plynulost a správná výslovnost jsou podle mého pozorování obvyklé. Zaregistrovala jsem, že pedagožka dokázala pohotově a výstižně reagovat.

Úpravou zevnějšku se paní učitelka nesnaží upozornit na svou formálně vymezenou autoritu jako například pozorovaná vyučující č.1. Domnívám se, že díky své obratnosti v dorozumívání může paní učitelka fungovat jako vzor pro dospívající.

### 5.4.3.4 Nejčastěji používané vyučovací metody a průběh vyučování

Podle odpovědí žáků v dotaznících jsem zjistila, že mezi nimi převládá názor, že se s paní učitelkou mohou domluvit. Po delším pobytu na základní škole jsem dospěla k závěru, že žákům umožňuje podílet se na rozhodnutí z toho důvodu, že s nimi chce bezkonfliktně vycházet. Překvapivě z jejich odpovědí také vyplynulo přesvědčení, že vyučující příliš nezáleží, zdali je výuka baví. Podle nich se také málo zajímá o jejich starosti a problémy. Uvědomila jsem si, že se paní učitelka zaměřovala více na výuku předmětu než na jednotlivce. Za dobu mého pobytu zde se vyučující zúčastnila dvou vzdělávacích seminářů. Žáci mě upozornili, že mívají často suplované její hodiny. Vadilo jim, že musí dělat hodně samostatných úkolů nebo látku vysvětlují neaprobovaní učitelé. Pro ně je těžké látku vstřebávat, pokud je vykládána pokaždé trochu jinak. Každý pedagog na ně klade jiné požadavky. Pozorované třídě se často měnil vyučující českého jazyka. Každý z nich měl jiné nároky. Používal variabilní didaktické metody. Jeho přístup k předmětu i k žákům byl odlišný. Žáci jsou při opakování látky zmatení a stěžují si na



frekventované změny v minulosti. Jsem přesvědčená, že sledované třídě by vyhovoval svědomitější přístup pedagoga. Ocenili by, kdyby se jim věnoval.

Na druhou stranu jsem na základě pozorování komunikace paní učitelky se třídou vysledovala, že vyučující má snahu v žácích probouzet zájem o český jazyk a literaturu. Podle vyučovacích hodin, které jsem navštívila, soudím, že s oblibou užívá aktivizační didaktické metody. Práci ve skupinách užila i pro výuku, již následně popisuji. Komentáře k ní poskytnu níže v hodnocení. Nejednou dokázala rozpoutat zajímavou diskuzi. Díky ní se seznámila s názory a zkušenostmi žáků. Zároveň jim poskytla možnost, aby se učili utvářet si vlastní názory a posuzovali názory ostatních.

Metoda skupinové práce teoreticky umožňuje zaměstnat všechny žáky. Minimálně ty, které téma práce zaujalo. Při skupinové činnosti zaznamenané níže je názorně vidět, že i při oddělené práci žáků musí učitel veškerou svoji pozornost věnovat výhradně jim. V opačném případě jejich aktivita závisí na motivaci k práci a jejich vůli. Diskuze po týmové spolupráci umožňuje i dále udržet pozornost dospívajících. Pubescenti rádi diskutují a umí ocenit pedagogy, kteří jim k debatování dávají příležitost. Když každá ze skupiny řeší jiný nebo podobný úkol, je nutné nechat v závěru zaznít výsledky všech. Poskytnout dostatek prostoru pro každou z nich. Diskuze je vhodným přechodem od skupinové organizační formy. Dialogické metody můžeme taktéž zařadit před rozdělením jednotlivců do různorodých skupin, v nichž se nepracuje se stejnou tematikou. Poslouží nám k uvedení do společného tématu. Pokud je využijeme ke shrnutí činnosti, mezi učitelem a žákem se otevře prostor pro zpětnou vazbu. Pedagog může verbálně i neverbálně vyjádřit pochvalu i pokárání. Může také dojít k výměně informací mezi zkušenostmi či zážitky vrstevníků.

Pozorovaná vyučující preferuje činnosti, při nichž jsou žáci nuceni aktivně přemýšlet a vyvozovat důsledky (např. při procvičování slohových útvarů, četbě literatury). Jsem přesvědčena, že klade důraz spíše na kvalitu než kvantitu učiva. Podle mého pozorování žákům její přístup k učivu spíše vyhovuje. Souhlasím, že je lepší probrat méně učiva do hloubky a vést žáky k pochopení souvislostí než probrat kvantum učiva, které nejsou schopni propojit a užít v praxi. Chápání vztahů a spojitostí mezi novými poznatky a již probranou učební látkou výrazně napomáhá zapamatování informací.

### 5.4.3.5 Pozorovaná vyučovací hodina vedená pedagožkou 3

Základní škola: **Rosice u Chrastí**

Třída: **devátá**

Vyučovací hodina: **český jazyk**

Vyučovací předmět: **český jazyk**

Počet žáků: 18

Pomůcky: vytvořené domino na vyjmenovaná slova, Pravidla českého pravopisu, tajenka s tématem hodiny

**Téma vyučovací hodiny: Opakování učiva, výhradně vyjmenovaných slov**

**Struktura vyučovací hodiny:**

Paní učitelka přišla do výuky hned po zvonění. Podle překvapené reakce dospívajících jsem usoudila, že se s jejím včasným příchodem do učebny běžně nesetkávají. Naopak spíše přichází se zpožděním.

Nejprve žáky za chůze ke svému stolu pozdravila a pokynula, že vstávat nemusí. Než zapsala do třídní knihy, seznámila je s tématem dnešní hodiny a zadala první úkol.

**1.** Vyučující úvodními slovy kárala své svěřence, že přestože jsou v devátém ročníku a mají dávno znát základní pravidla českého pravopisu, dělají stále stejné pravopisné chyby. Překvapivě i v jednoduchých slovech. *Připravila jsem pro vás opakovací cvičení. Náplň další práce dnešní hodiny se dozvíte z tajenky.* Vyučující nereagovala na poznámky žáků. Dokončila svoji myšlenku bez zaváhání a náznaků shovívavosti. Poprosila upovídanou slečnu z poslední lavice, aby spolužákům rozdala cvičení tak, aby ho zatím neviděli.

(7 minut od zvonění)

**2. Motivační tajenka s opakováním** z probraného učiva. Cvičení vysvětluje obecné pojmy z oblasti jazyka. *Žádám vás, abyste přemýšleli každý sám. Máte svou hlavu, nenechte si napovídat, neopisujte od sousedů. Zjistěte, co všechno si pamatujete. Kdo z vás bude mít jako první správně vyluštěnou tajenku, u něho si poznamenuji jedničku za aktivitu v hodině.*

(7 minut)

## Co nás dnes v hodině českého jazyka čeká? ..... s l o v a.

									x	x	x	x	x
x	x							x	x	x	x	x	x
									x	x	x	x	x
x	x	x	x	x									x
x	x	x							x	x	x	x	
x	x	x	x						x	x	x	x	
x	x	x								x	x	x	
x	x									x	x	x	
x	x	x											
x	x	x											
x	x	x	x										
x	x	x	x										
x	x	x	x							x	x	x	

1. Nejdůležitější útvar národního jazyka, kterým se píší knihy a noviny. Jazyk, kterým se vyučuje ve škole, nazýváme ....
2. Systém a soubor vyjadřovacích prostředků nebo také orgán v ústech označujeme jako ...
3. V češtině rozlišujeme přízvuk hlavní a ....
4. Jednotlivé druhy vět mají zvláštní ..., kterou v psaní nahrazují interpunkční znaménka na konci vět (.,?!).
5. Nejběžnější útvar jazyka, kterým se mluví na území Čech, se nazývá ..... čeština.
6. Hlásky r, l, m, n, ň, j jsou z hlediska znění pouze....
7. Jevu, při kterém se skupina hlásek vyslovuje buď zněle nebo nezněle, říkáme ..... znělosti. (nízký)
8. Jazyková příručka českého jazyka, kterou používáme ke kontrole správné formy slov a pravopisu, se jmenuje ... (pouze první slovo z názvu).
9. Nauka o druzích slov, o tvarech slov a o významech slov se nazývá ... .
10. Větě, ve které melodie vět na konci klesá, říkáme ... (Kočka spokojeně předla u babičky v náručí.).
11. Všichni obyvatelé ČR nemluví spisovnou češtinou, ale na mnoha území nalezneme ....

Správné řešení.

S	P	I	S	O	V	N	Ý						
		J	A	Z	Y	K							
V	E	D	L	E	J	Š	Í						
					M	E	L	O	D	I	I		
			O	B	E	C	N	Á					
				Z	N	Ě	L	É					
			S	P	O	D	O	B	A				
		P	R	A	V	I	D	L	A				
			T	V	A	R	O	S	L	O	V	Í	
			O	Z	N	A	M	O	V	A	C	Í	
				N	Á	Ř	E	Č	Í				

**4. Procvičování vyjmenovaných slov.** Postupně vyvolaní žáci připomněli všechna vyjmenovaná slova, která by měli umět zpaměti. Při odřikávání nenastal žádný problém, jen jsem měla dojem, že vyvolaného sleduje jen polovina žáků. Druhá polovina se věnovala počasí venku a paní učitelka si toho snad ani nevšimnula. (4minuty)

**5. Domino.** Žáky nechala samostatně rozdělit do 6 skupin po třech. Díky malé velikosti seskupení měl každý možnost si co nejvíce vyzkoušet doplňovat i/í/y/ý. Mezi vyjmenovaná slova zařadila vyučující také slova s mě/mně a s/z/vz v předponách slov. Pro každou skupinu měla připravenou sadu domina. Zástupce z jednotlivých skupin měl dojít pro pravidla českého pravopisu, aby si mohli kontrolovat doplněná písmena.

Domino hráli až do konce vyučovací hodiny. Paní učitelka jen občas prošla kolem žáků a prohlédla si jejich práci. Pokud si náhodou všimla, že v řetězci doplňování udělali chybu, upozornila je, ať si dávají větší pozor. Ke kontrole sloužila výhradně Pravidla českého pravopisu. Jen několikrát si žáci nebyli jistí, nebo se jim nechtělo správnou odpověď hledat v pravidlech a šli přímo za paní učitelkou. Ona seděla u stolu a opravovala písemné práce jiné třídy. (22minut)

**4. Závěr hodiny.** Pět minut před koncem hodiny začala už většina žáků poměrně hlasitě vyrušovat. Paní učitelka práci ve skupinách ukončila. Pokynula žákům, ať se vrátí do lavic. Vyzvala je, aby každý řekl, která slova mu dělala potíže. Ostatní měli naslouchat, aby se poučili z chyb spolužáků.

#### ***5.4.3.5.1 Vlastní hodnocení výuky, které jsem se zúčastnila jako pozorovatel***

Domnívám se, že paní učitelka není v některých situacích dostatečně důsledná. Nevyžaduje vždy stoprocentní splnění úkolu, činnosti nebo slibu. Myslím si, že pokud je pedagog hned od okamžiku seznámení důsledně nekontroluje, žáky omlouvá, umožní jim samotným se vmlouvat (proč nemohli úlohu splnit aj.), zvyknou si a úkoly plnit nebudou. Je samozřejmé, že má přihlížet k momentálním individuálním potřebám nebo problémům jednotlivce. Ale vždy by měl jemu i ostatním důrazně vysvětlit důvody, které ho k rozhodnutí vedou. Jsem přesvědčena, že vyučující v žádném případě naznačit svým svěřencům, že je mu lhostejná práce, výuka nebo vztah s nimi. Neměl by dát najevo, že je mu jedno, co se děje ve škole nebo ve třídě. Měl by naopak projevovat zájem o školní dění. Ale k takovému přístupu má paní učitelka podle mě daleko.

Na vyučovací hodinu, které jsem se zúčastnila, měla pedagožka připravená pouze dvě opakovací cvičení. Zdá se mi, že pro devátý ročník je dvěma aktivitám povolen poměrně dlouhý časový limit. Navíc se mi jeví celkem nenáležitě, že vyučující při hodině opravuje testy jiné třídy. Práce by se žákům jevila jako důležitější, kdyby se jim vyučující věnovala po celou dobu. Ona nemá jen zadávat samostatnou práci. Závěrečné shrnutí

bych více využila ke zdůraznění obecných mluvnických pravidel. Chybná slova mohla na tabuli psát pravopisně správně buď sama, nebo vyzvat žáka. Ostatní by měli vizuální představu, jež by jim usnadnila zapamatování.

Zdá se mi, že žáci si chování paní učitelky vyložili po svém a reagovali přiměřeně pubescentnímu období. Pokud se jim pozorovaná vyučující nevěnovala, pak ani oni se nevěnovali výuce. Když nemuseli a nikdo na ně přísně nedohlížel jako v jiných předmětech, neměli důvod se namáhat. Jejich jednání zcela odpovídalo vývojovému období dospívajícího. Celkově pojali pozorovanou hodinu nejen jako opakovací, ale také jako odpočinkovou. Zároveň bylo ale možné upozorovat zvýšenou aktivitu žáků v částech hodiny, kdy k nim paní učitelka promlouvala. Sledovali ji, když se jich dotazovala a plánovala následující hodinu. Proto nelze tvrdit, že by žáci neměli chuť pracovat. Dokáží poslouchat a být pozorní. Jenže pokud je podle jejich očekávání vyučující nenapomínala, že byli hluční, k sobě navzájem drzí a nedodržovali pravidla aktivity, nebyli nuceni chovat se opačným způsobem. K vyučování a probírané látce přistupovat s jiným zájmem.

Nelze vycházet z pozorování jedné vyučovací hodiny a usuzovat z něho na významné nedostatky ve vedení třídy nebo vedení výchovně vzdělávacího procesu. Sama mohu říci, že někdy se hodina povede, jindy nikoli. Nevládnutí situace nebo konfliktu není vždycky vinou pedagoga. Jedná se o souhru okolností. Úspěšnost v plnění plánovaných cílů závisí na vnitřních i vnějších podmínkách. Odvíjí se od momentálních potřeb a pocitů žáků. Je podmíněna časem výuky v režimu školního dne. Velký vliv na žáky má únava. Záleží, jestli se jedná se o první vyučovací hodinu dopoledne nebo poslední před obědem. Do jisté míry závisí také na počasí a dalších podmínkách. I zkušený pedagog přizná, že někdy může být na výuku sebevíc připravený a výsledek přesto nebude odpovídat vynaloženému úsilí. Musíme také počítat s zařazením „oddechového programu“. Učitel se může stát, že neměl dostatek času na důkladnou přípravu hodiny, že je indisponován, proto žákům zadá samostatnou práci. Pozorovaná paní učitelka podle mne zvolila zábavnou formu opakování látky, která oběma stranám navíc umožnila odpočinek. Pokud zmíněnou práci nevyužívá příliš často na úkor probírání nové látky a dodržování plánu učiva, schvaluji ji.

#### **5.4.3.6 Vyučovací a komunikační styl pedagožky 3**

Na základě výše zmíněných vlastností, popisu jednání a chování pedagožky bych její styl výchovného a vyučovacího působení podle Fenstermachera a Soltise [2008, s. 59-

71] označila jako „**liberální**“ a podle Čápa a Mareše [2001, s. 325] jako „**laskavý liberální**“.

Nejprve bych chtěla upozornit na odlišnosti jednotlivých autorů v chápání pojmu „*liberální přístup učitele k žákovi a jeho potřebám, vyučovacím metodám, oborovým znalostem a vědomostem*“ (viz 4.5 Komunikační a vyučovací styly učitelů).

Je náročné přiřadit pedagoga k jednomu ze tří typů výchovného vedení. K zařazení pozorované učitelky k jednomu z nich mi pomohly názory žáků zúčastněných empirického šetření. Především její přístup ke kontrole plnění pracovních povinností žáků směřoval mou orientaci k „liberálnímu“ stylu. K podtypu „laskavý“ jsem dospěla na základě sledování výuky a jejího vztahu se žáky i mimo prostor vyučovací hodiny. S ohledem mimo jiné i na odpovědi jejích žáků v dotaznících jsem se rozhodla zvolit „**laskavý liberální styl**“. Žáci usoudili, že jejich vyučující českého jazyka patří k typu pedagoga, který *na žáky klade málo požadavků. Snaží se, aby byli samostatní. Nic jim nepřikazuje, ani nezakazuje. Jen výjimečně dává domácí úkoly a málokdy je kontroluje, ...* (viz dotazník pro žáky).

Přesvědčila jsem se, že důsledně nekontroluje plnění požadovaných úkolů. Ohodnocení paní učitelky mě přesto udivilo. Čekala jsem, že dospívající jsou výrazněji kritičtí a nepřipustí si, že by na ně mohla paní učitelka klást přiměřené množství nebo spíše méně požadavků, než od ní očekávají. Jejich chápání role pedagoga vypovídá o tom, že se v minulosti naučili přizpůsobovat autoritativnímu řízení a i nadále ho v základním vzdělávání respektují, dokonce snad i požadují. Pro dominantní vedení je totiž typické, že pracovní aktivita vždy závisí na dohledu pedagoga. Pokud vyučující nekontroluje jejich činnost, pak jí nepřisuzují význam a aktivně nepracují.

Vyučující sice dobře plánuje výchovně vzdělávací proces a dokáže ho vhodně organizovat, zpracovává také odpovídající podmínky, ale svým nedůsledným přístupem a slabým vedením žáky vyžadující autoritativní řízení motivuje nedostatečně.

Přestože schvaluji preferování aktivizačních didaktických metod, zapojování žáků do diskuzí, práci se zpětnou vazbou a hodnocení s motivačním účinkem, nepovažuji za optimální výchovné vedení pozorovaných žáků liberální přístup pedagoga.

#### **5.4.4 Pedagožka 4**

**Pohlaví:** žena

**Věk:** 26 let

**Dosažený stupeň vzdělání a aprobace:** VŠ, FP, český jazyk, hudební výchova

**Vyučované předměty:** český jazyk, hudební výchova, výchova ke zdraví

**Délka pedagogické praxe:** 1 rok

**ZŠ:** Rosice u Chrasti

##### **5.4.4.1 Charakteristika pedagožky 4: osobnost, vzhled, přístup k žákům**

Charakteristiku vyučující začnu nejprve popisem dosažených pedagogických zkušeností z působení na šetřené základní škole. Až poté se budu věnovat charakteristice její osobnosti.

Nejmladší ze zúčastněných vyučující je čerstvou absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Do základní školy v Rosicích u Chrasti nastoupila v září tohoto školního roku a nahradila paní učitelku, která odešla do důchodu. Stala se hned třídní učitelkou poměrně problematické osmé třídy.

Do pracovního procesu ve škole ji uvádí zkušená kantorka. Jako začínající pedagožka měla podle mého názoru štěstí, že se bývalá paní učitelka nabídla s pomocí. Půjčila jí své materiály a předala zkušenosti, jak si se třídou poradit v obtížných situacích. Sděbila jí, jak pracovala s žáky, čemu je dokázala naučit od šesté třídy. Jiné praktické zkušenosti pozorovaný subjekt nemá. S výjimkou vysokoškolské praxe absolvované na základních školách spolupracujících s fakultou.

Mladá paní učitelka je velice živá, rázná, temperamentní žena. Umí svému okolí sdělit, čeho chce dosáhnout. Dokáže se poměrně rychle rozhodovat. O okamžitých reakcích svědčí situace vyžadující rychlý nápad, řešení, jednání. V nich ona přináší nové nápady a návrhy. Ať už se týkají realizace školních projektů, výletů, nebo nepředvídatelných konfliktů dětí na chodbách. Přestože je, dalo by se říci, „nezkušená“, zvládne smysluplně zakročit do konfliktu a vyřešit ho bez sebemenšího zaváhání. Žákům urychleně poskytne zpětnou vazbu a dá najevo, kdo „je“ v této situaci „pánem“. Myslím si, že si tímto chováním a jednáním získává u dospívajících respekt. Podle mého pozorování soudím, že ji již po krátkém působení ve škole dobře poznali a bezpochyby ji přijali jako autoritu a rozhodnou osobnost. Co se týče školních záležitostí jeví se paní

učitelka jako energická a vytrvalá bytost. Do školy chodí sportovně oblečená. Cítí se dobře v pohodlném a zároveň vkusném oblečení.

Začínající učitelka si díky svým vlastnostem a charakteru poměrně rychle zvykla na nový životní režim, který se od dob studia podstatně odlišil. Je vytrvalá, svědomitá, pracovitá. Sama o sobě říká, že je v mnoha záležitostech až přehnaně precizní.

Má ráda pobyt ve společnosti. Protože zatím nemá vlastní děti, svůj volný čas věnuje přípravám aktivit. Pořádá je pro žáky a některé také pro rodiče, prarodiče i veřejnost. Nemám na mysli jen běžné školní výlety, exkurze nebo kurzy v přírodě. Žáci s ní zažili např. spaní ve škole přes noc. S některými jedinci byla v osobním kontaktu na cyklistickém výletě. Díky volnočasovým aktivitám se mezi ní a žáky, i mezi vrstevníky zlepšují vztahy. Poznávají se navzájem mimo výuku, třídu a někdy i mimo budovu školy. Mnohdy se stává, že se v neobvyklých podmínkách projeví jejich skutečná povaha a druzí jsou pak buď mile, nebo nepříjemně překvapeni. Nepřímo se díky nim učí odhalovat charaktery svých spolužáků.

Na začátku školního roku předstoupila vyučující před svou třídu s návrhem, že spolu vytvoří vlastní třídní „řád – neřád“. S ohledem na schválený školní řád se mohou domluvit a vymyslet si svá pravidla soužití ve třídě, která budou platit za všech situací a podmínek. Nabídla jim, že dojedná s ostatními vyučujícími, aby ho taktéž akceptovali. Žáci souhlasili. Společně sestavili desatero vhodného chování ve třídě, soubor možných trestů za neplnění povinností a nekázeň aj. Zapojením žáků do vytváření pravidel vzájemného soužití ve třídě podnítila jejich zodpovědnější přístup k nim. Dala jim smysluplnou příčinu k uznání základních práv a povinností. Vzbudila zájem o jejich dodržování a vzájemnou kontrolu. Žáci sami vyhodnocují, zdali pravidla chování porušili. Vnější ukázkování jedinců učitelem nahradila pozitivní sebekontrolou a sebekázní.

#### **5.4.4.2 Verbální charakteristika**

Mladá učitelka má hluboké odborné znalosti. Informace, které při mnou pozorované hodině sdělovala, dokázala podat poutavým literárním jazykem. Díky svižnému tempu a střídání jednotlivých krátkých úseků hodiny výuka rychle „utekla“. Je veselá a při výuce umí využít humorné situace k odlehčení atmosféry. Uvolnění během vyučování oceňují především její svěřenci.

Schvaluji její tematický plán v hodinách literatury (s jinými jsem neměla možnost se setkat). Chtěla bych vyzvednout její úsilí přiblížit literaturu a sloh dospívajícím žákům.



Zařazuje do nich učivo s tematikou, která je žákům blízká, a upozorňuje je na jeho praktické využití. Například během svého výkladu oznámila žákům, že se v blízké době odehraje v nedalekém městě představení Divadla Járy Cimrmana. Vypravovala jim, jak jejich představení jednou navštívila a jak se bavila nad vtipnými dialogy herců.

Během 45 minut vyučování mi scházelo jen vyžadování větší kontroly aktivity žáků. Paní učitelka byla zaujatá svým výkladem. Snažila se vzbudit jejich zájem a získat jejich pozornost. Ale i v pozorované třídě se našli jedinci, kteří měli na práci něco jiného. Nerušili ji nahlas. Věděli, že by následoval postih. Ale vyučované látce se nevěnovali více než bylo nutné. Upozornila bych ji, že má více přezkoumávat pozornost všech žáků a snažit se zapojit je všechny. Když zjišťovala, jaké informace její svěřenci o probírané látce mají, mohla se například ptát konkrétních žáků. Dotazy směřované celému kolektivu neburcují k aktivitě všechny jedince. Jedná se ale pouze o zkušenosti z praxe. Jsem přesvědčená, že paní učitelka je spolehlivá, poctivá vyučující. Svým žákům se věnuje dobrovolně víc než na „plný úvazek“.

Souhlasím s paní učitelkou, že svým svěřencům poskytuje prostor, aby se v určitých situacích sami rozhodovali. Také podle reakcí žáků, kteří se téměř jednomyslně (88%) shodli, že s paní učitelkou se mohou domluvit. Uvědomuji si, že se během výkladu třídní učitelky nesmí rozptylovat a povídat si. Rušili by ji i spolužáky. Snaží se co nejvíce snížit vlastní monolog a nahrazuje ho dialogem s žáky. Podle mě by se měla záležitost odstraňování monologu pedagoga mělo týkat všech pracovníků v současném vzdělávání.

#### **5.4.4.3 Nonverbální charakteristika**

Protože je paní učitelka mladá, temperamentní a energie má „na rozdávání“, nepřekvapí nás, že její neverbální projevy jsou nápadné. Jen těžko bychom se bez nich při komunikaci s ní dokázali obejít. Ale platí o lidském dorozumívání obecně, že soubor mimoslovních prostředků doplňuje verbální složku komunikace.

Mezi nejcharakterističtější nonverbální vyjadřování pozorované vyučující bych zařadila jednoznačně mimořechové (extralingvistické) prostředky. Živá gestikulace, důmyslná práce s očima, výrazná mimika působí vždy přirozeně. Práce rukou (ukazování) a prstů (počítání na prstech jedné nebo obou rukou), pohyby v celém prostoru místnosti doprovázely verbální projev (výklad, vyprávění aj.). Myslím si, že např. její užívání gest nebo pohyby celého těla nebyly nadbytečné nebo přehnané a odváděly příjemcovu pozornost od verbálního projevu. Upoutala mě pouze jedna činnost, kterou konala mladá

paní učitelka opakovaně. Nevědomě si často sahala do krátkých vlasů a opakovaně je upravovala. Nepřičítám její gesto třeba snaze zakrýt své rozpaky. Podle mě se jedná vyloženě o naučený pohyb rukou.

Její celkový projev na mě působil příjemným dojmem. Myslím si, že je po verbální i neverbální stránce naprosto v pořádku. Každý z nás užíváme „oblíbená“ výplňková slova, uvozovací výrazy, množství ukazovacích zájmen apod. Pedagog vyučující český jazyk a komunikační výchovu by se jich měl ovšem vyvarovávat. Kde jinde než ve škole a obzvláště u učitelů českého jazyka se setkají se správnými vyjadřovacími návyky. Žáci vnímají pedagogy jako vzory, proto musí každý vyučující dbát jak na svůj nonverbální, tak verbální projev.

#### **5.4.4 Nejčastěji používané vyučovací metody a průběh vyučování**

Pozorovaná vyučující nejraději pracuje se zkušenostmi a zájmy žáků, protože díky nim dokáže upoutat pozornost svých svěřenců. Skrze poznání zájmů, prožitků a zážitků žáků snadněji proniká do jejich soukromí. Zajímá se o ně a žáci její zájem vítají. Zvláště spokojení jsou jedinci, kteří do školy přicházejí z nedalekého dětského domova v Přestavlkách. Rádi přijímají snahu někoho, kdo jim chce rozumět a věnuje se jim. Usiluje o propojení dosavadních empirických znalostí dospívajících. Věřící, že každý z nich přichází do školy vybaven jinými zkušenostmi a může je předávat dál. Proto do výuky zařazuje úlohy poukazující na reálné využití učiva v běžném životě. Souhlasím s jejím nápadem, který realizovala v hodinách slohu. V rámci procvičování slohových útvarů a postupů zadávala žákům psaní skutečné korespondence a učivo procvičovala prakticky. Spolužáci si mezi sebou vyměňovali reálné obálky a skutečné dopisy. V nich charakterizovali blízkého člověka (kamaráda, spolužáka, rodiče, sourozence), vypravovali zážitky z dovolené nebo prázdnin, líčili oblíbené místo (jídlo, zvíře, hru), popisovali a radili, jak uvařit pudink (batikovat tričko, ulovit rybu), aniž by dopředu věděli, kdo jejich dopis bude číst a také na něj odpovídat. V důsledku komických vyprávění byla zpětná vazba zábavná. Kolektiv se navíc navzájem lépe poznával.

Paní učitelka má smysl pro pořádek a čistotu. Je šikovná a nápaditá, vymýšlí různorodé tematické projekty. Do hodin literatury zavádí neobvyklé úkoly založené na propojení výtvarných a vyjadřovacích schopností. Vzniklými výtvary zdobí plochy stěn. Rozvíjí žákovo estetické cítění. Prezentace jeho aktivit a kreseb nejen vizuálně zpřijemňuje prostředí třídy, ale umožňuje mu také zažít radost z demonstrace jeho vlastní

práce. Příjemné prostředí je vhodným stimulem pro pozitivní vnímání školy jako instituce vzdělávání. Působí samozřejmě také na rodiče, kteří třídu navštěvují o třídních schůzkách a konzultačních dnech. Vzhled třídy upoutá na první pohled. Je samozřejmě lépe, když okouzlí než zastraší nebo nevyvolá žádné reakce a emoce. Pohled na čistou a upravenou třídu každého rodiče ujistí, že paní učitelka věnuje svůj čas přípravě útulného prostředí, v němž jejich dítě tráví často více než polovinu dne.

Když paní učitelka nastoupila, s chutí přijala práci na školním časopise. Nenechala se odradit prací navíc. Umožnila všem, kterým měli chuť se zapojit, realizovat své nápady, návrhy. Přijímala komentáře ke své práci a řídila se radami zkušenějších. Dala všem volný prostor pro tvořivost. Díky němu poznala některé žáky hned ze začátku důvěrněji. Touto činností zvýšila zájem a povědomí žáků i jejich rodičů o dění ve škole. Vytvořila novou cestu, jak s rodiči alespoň jednosměrně komunikovat. Prostřednictvím časopisu může např. pořádat ankety pro rodiče i žáky, žádat o pomoc při plánování školních aktivit, vyzývat k uspořádání společných akcí apod. S některými rodiči se začala více dorozumívat a celkově podnítila obecný zájem obce o školu.

#### **5.4.4.5 Pozorovaná vyučovací hodina vedená pedagožkou 4**

Základní škola: **Rosice u Chrásti**

Třída: **sedmá**

Vyučovací hodina: **literární výchova**

Vyučovací předmět: **český jazyk**

Počet žáků: 28

Pomůcky: okopírovaný text<sup>3</sup> pro dvojice žáků, velké obálky s indiciemi o Zdeňku Svěrákovi, fotografie Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře (obr. 1, 2), tabule a barevné křídly

**Téma vyučovací hodiny:** **Zdeněk Svěrák**

#### **Struktura vyučovací hodiny:**

Paní učitelka doslova přiběhla do třídy asi 2 minuty po zvonění. Většina žáků seděla ukázněně v lavicích, jiní si celkem tiše povídali. Vyučující je nenapomenula, jen zavřela dveře, odložila pomůcky na stůl a s žáky se vestoje přivítala. Prostřednictvím neverbálních posunků a gestem ruky jim naznačila, že teď bude mluvit ona.

( 4 minuty od zvonění)

---

<sup>3</sup> Čítanka 6. Olomouc: Prodos, 1998. s. 140.

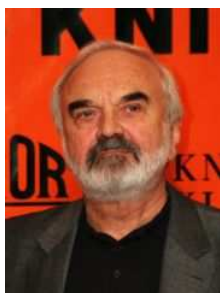
## 1) Úvodní slovo k motivační aktivitě

Vyučující se postavila mezi první lavice, aby viděla dozadu třídy, protože se zde začali bavit tři chlapci. Zvýšeným hlasem získala jejich pozornost a začala sdělovat pokyny k následující činnosti. *O kom si dnes budeme povídat, se dozvíte z následující soutěže. Radím Vám, pánové vzadu, abyste dávali pozor, jinak nebudete vědět, jak bude soutěž probíhat. Ano?* Neochotně se otočili k sobě do lavice a znuděně naznačili, že teda už poslouchají. *Nejprve vás na začátku hodiny rozdělím do skupinek. Dnes nebudete losovat, ale můžete se rozdělit do libovolných čtveřic. Tak prosím. Rychle.*

Během vytváření skupin se žáci dohadovali, kdo s kým chce být. Dvě dívky k sobě nikdo do čtveřice nechtěl. Paní učitelku situace nevyvedla z jistoty a nabídla jim, že mohou být spolu, pokud chtějí, nebo utvořit s někým vícečlennou skupinu. Každá z děvčat se přiřadila k jednomu seskupení. Vznikly nesourodé týmy (2 po pěti, 3 po čtyřech a 2 po třech). (3 minuty)

## 2) Motivační hra s indiciemi

*Zvolte si zodpovědného zástupce a vyšlete ho ke mě. Ostatní se ztiší, zvolí si zapisovatele a připraví si papír a tužku.* Všem zástupcům u tabule prozradila cíl hry (skupina, která jako první uhodne, o kom se dnes budeme bavit (celé jméno), dostane jedničku do žákovské knížky), pravidla (zástupce odpověď přinese čitelně napsanou na papíře, nesmí jméno vyslovit nahlas, aby nenapověděl soupeřům). A předala jim velkou obálku, v níž byly indicie, a pokynula, že je odstartováno.



Indicie, které byly na jednotlivých listech: obrázek mapy ČR, DAMU, \* 1936, pohled z Prahy, obrázek z filmu Kolja (na fotografii malý Kolja a Zdeněk Svěrák), slovy napsáno: Lotrando a Zubejda, Jára Cimrman, film Tři veteráni, píseň Není nutno.

Během samostatné aktivity žáků paní učitelka zapsala do třídnice. V zápětí už u ní stál zástupce první skupiny s lístkem, na němž měl napsané pouze příjmení. Zatímco běžel k ostatním ze skupiny, aby jméno dopsal, k paní učitelce přiběhli další dva zástupci jiných týmů. První z nich měl jméno špatně, druhý už celé správně. Proto soutěž ukončila a vyzvala vítězné seskupení, ať ostatním sdělí správné jméno. Jenže první chlapec se rozčlilil, že to není spravedlivé, protože oni ho měli jako první. Vyučující se zeptala

ostatních zástupců, jestli může vyhrát jeho skupina, pokud odpověděla sice jako první a správně, ale na lístečku měli napsané pouze příjmení. Všichni s ní souhlasili, že pravidlo znělo: „Na papír napsat celé jméno a příjmení a potichu ho donést ukázat paní učitelce.“ Proto vyhrát nemůže. Chlapec se urazil. Jedničky do ŽK vítězům zapsala až o přestávce.

(5 minut)

### 3) Reflexe hry, výklad o Zdeňku Svěrákovi

*Dnes se dozvíte základní informace o Zdeňku Svěrákovi. Povím vám něco o jeho životě, zaměstnání a především jeho tvorbě. Sami uvidíte, kolik toho o něm už víte. Zůstaňte sedět tam, kde jste, jen se otočte k tabuli. Vítězný tým nám půjde před tabuli říct, jak uhodl, koho se indicie týkají. Kladla otázky typu: Co vám nejvíce napovědělo? Je nějaké tvrzení, o němž nevíte, proč je k ostatním zařazeno. Rozuměli jste všemu? Postupně prošli všechny listy a zdůvodnili si, jak se týkají Zdeňka Svěráka. Paní učitelka stručně vysvětlila, co nevěděl, nikdo z žáků (proč je mezi nimi indicie DAMU > herec, mapa ČR > Čech). Z diskuze volně přešla k výkladu.*

Nejprve všem ukázala fotografii Jana Svěráka (barevný obrázek velkého formátu) a zeptala se, kdo by věděl, v jakých filmech hrál. Asi předpokládala, že si jich žáci vybaví víc, ale kromě několika již zmíněných věděli pouze nejnovější Vratné lahve. Zřejmě proto, že na ně běžela kdysi reklama.

Upozornila je na několik informací z jeho života a zaměstnání (původně učitel, filmový a divadelní herec, režisér, společně s Lad. Smoljakem vymyslel postavu fiktivního českého génia Járy Cimrmana a založil divadlo s jeho jménem v názvu. Je scénáristou. Sám napsal k filmům scénáře (Vrchní, prchni, Tři veteráni, Vesničko má středisková, Obecná škola, Kolja, Lotrando a Zubejda, Tmavomodrý svět, Vratné lahve), společně se Smoljakem napsal scénáře k filmům *Jára Cimrman ležící, spící; Rozpuštěný a vypuštěný; Nejistá sezona*), na některých scénářích spolupracoval s Ladislavem Smoljakem (Jáchyme, hoď ho do stroje, Na samotě u lesa, Marečku, podejte mi pero!, Kulový blesk aj.). Připomněla také, že získal cenu za scénář k filmu Kolja (Oskar) a je autorem textů k písním večerníčků (Příběhy včelích medvídků aj.).

V zápětí se zeptala, jestli si někdo vzpomíná, s kým taky ještě spolupracoval. Že je mohli vidět společně v tv pořadu pro děti (spolupráce s Jaroslavem Uhlířem a jejich společné zpívání). Jedna žákyně řekla, že má doma audiokazetu s písníčkami z Hodin zpěvu, tak se domluvili, že ji přinese na příští hodinu literatury a poslechnou si ukázkou a zazpívají, když budou chtít.



Hodina zpěvu je tv pořad, v němž za klavírního doprovodu autora hudby Jaroslava Uhlíře zní písně ze známých pohádek Ať žijí duchové, Princové jsou na draka, S čerty nejsou žerty, Lotrando a Zubejda, Tři Veteráni i písně nové.

(16minut)

#### 4) Ukázka, diskuze k ní: tematický a stylistický rozbor básně

Vyučující vybrala žáka, o němž věděla, že čte plynule, a nechala ho básněn zarecitovat. Ostatní zatím text neměli a byli nuceni naslouchat. Paní učitelka se mezitím postavila k oknu a poslouchala. Po recitaci žákovi poděkovala a s otázkou, jestli někomu text něco připomínal, přešla k nové práci.

##### Dospělej není zlej

Dospělý je jako ty  
má jen větší trampoty  
Bolejí ho klouby  
nerostou mu houby  
má starosti rodinné  
to ty nemáš, to ty ne

Dospělej není zlej  
když, tak jenom některej  
Je to jen odrostlý dítě  
mračí se, ale nesní tě

Dospělej není zlej  
klidně si ho pošimrej  
aby se vesele kouk  
nechodil světem jak brouk

Dospělý je jako ty  
má jen větší trampoty  
Je vyššího věku  
a má delší deku  
Pod ní sčítá potají  
jak mu léta prchají

(Dělání všechny smutky zahání)

*Neznáte někdo tuto básněn jako písničku? Rozdám vám do dvojic text básněn, přečtete si ji a zkuste mi říct, co vás na ní zaujalo na první pohled. (cca 1minuta samostatné práce)*

*Když se podíváte na jednotlivé řádky. Četla se vám dobře, věděli jste, kdy klesat hlasem?*

*Čím to bylo způsobeno? (interpunkční znaménka) Všimli jste si nějakého výrazu, který není spisovný? (dospělej x dospělý) Jaký výraz používáte častěji, za jakých okolností by se neměl nespisovný jazyk používat? Opakují se tu některé verše? Kdo nám zopakuje, co je verš? Jak se říká pravidelnému opakování v básni? (refrén) Prohlédněte si konce veršů,*

*jak se verše rýmují?* (2+1+11minut)

#### 5) Zápís do sešitu napsala na tabuli a žáci si ho přepisovali do literárního sešitu.

(3minuty)

Zdeněk Svěrák \* 1936 Praha

- český herec (Kolja, Na samotě u lesa)

- dramatik (Divadlo Járy Cimrmana), scénárista a režisér

- autor písňových textů (Není nutno, Ať žijí duchové, Dělání)

- spolupráce s L. Smoljakem (Jára Cimrman, ležící, spící), J. Menzelem (Vesničko má středisková) a J. Uhlířem (Hodina zpěvu)

**6) Závěr hodiny** byl velice rychlý. Zazvonilo, když paní učitelka dopsala zápisek na tabuli. Řekla, ať si ho dopíše a pak si mohou odejít na chodbu, aby nerušili spolužáky. Když se za krátký časový limit dva chlapci ze zadních lavic začali zvedat, vyzvala je, ať jí přinesou ukázat zápisek v sešitě. Samozřejmě ho neměli. Upozornila je, že si jej mají dokončit a přinést jí ho ukázat znovu. Pak teprve pro ně skončí hodina.

#### ***5.4.4.5.1 Vlastní hodnocení výuky, které jsem se zúčastnila jako pozorovatel***

Hodina literární výchovy byla podle mě promyšlená a dobře připravená. Zajímavé téma žáky motivovalo, protože jim bylo blízké. Dozvěděli se nové informace, které rozšířily jejich vědomosti. Paní učitelka vystřídalala několik metod práce. Na začátku hodiny při práci ve skupinkách procvičila komunikativní a personální kompetence žáků. V nich museli žáci společně diskutovat a přijít na řešení úkolu, který dostali. Byli nuceni spolehnout se na zvoleného „zástupce“, který nesl zodpovědnost za všechny členy skupiny. Zároveň dokázala motivovat pro příští hodinu. Naznačila, že mohou poslouchat ukázky písňových textů Zdeňka Svěráka a zazpívat si s doprovodem Jaroslava Uhlíře. Nenápadným způsobem napověděla, že chce společné hodiny literární výchovy strávit příjemně. Při skupinové aktivitě procvičila také pracovní kompetence. Žáci museli dodržet pravidla, která jim na začátku byla sdělena. Oceňuji, že dokázala vhodně reagovat na stížnost jednoho žáků a vyřešila ji zapojením ostatních.

Otázky pokládala celé třídě, nevyvolávala jednotlivce. Pro některé aktivity je forma otázek pro všechny vhodná, ale v tomto případě se domnívám, že je měla klást střídavě přímo jednotlivcům. Zabránila by zvýšenému hluku ve třídě a mohla trochu ztišit svůj hlas. Zároveň by neumožnila líným nebo slabším žákům, aby přenechali iniciativu několika aktivním jedincům.

Řekla bych, a není to jen můj dojem, že z energické pedagožky přímo sálá optimismus. Jako každý jiný, je velmi spokojená, když se jí daří. Ve chvíli, kdy se jí něco nedaří a je rozmrzelá, zatne zuby a pokouší se problém vyřešit. Chce jít dál a věnovat se novým úkolům. Přestože třídu vede teprve půl roku, žáci ji přijímají. Je rázná a pevná ve svých rozhodnutích. Její jistota, kterou cítím z jejího vystupování před žáky, mne u začínající pedagožky mile překvapila.

Dospěla jsem k názoru, že se jí jako třídní učitelce daří vytvářet příjemnou pozitivní atmosféru i ve třídě, která byla dříve označovaná jako problematická. Žáky naučila mít k sobě respekt. Důvěrné vztahy podporuje vhodnými aktivitami a žákům dává

najevo, jak si váží jejich snahy vycházet si vzájemně vstříc. Jednotlivce učí vnímat pozitivně sebe sama, hledat a rozvíjet osobnostní kvality. Přispívá k rozvoji zdravé osobnosti. Vyhledává hry podporující na jednu stranu rozvoj empatie a altruismu, na druhou také sebevědomí a vlastní sebeprosazení. Nikdy ne na úkor svých spolužáků, ale postupně se učí nenásilnou formou asertivním pravidlům. Vychovává je tak, aby dokázali v životě obstát. Aktivitu na rozvoj sociálních dovedností zařazuje obzvlášť do výuky předmětu nazvaného *výchova ke zdraví*. Myslím si, že právě v něm má paní učitelka dostatek prostoru věnovat se rozvíjení vztahů ve třídě.

#### 5.4.4.6 Vyučovací a komunikační styl pedagožky 4

Na základě mého pozorování jsem dospěla k názoru, že si paní učitelka snaží osvojit „**facilitační**“ styl vyučování podle Fenstermachera a Soltise [Vyučovací styly učitelů, 2008, s. 39-56], zvaný obvykle také jako „**demokratický**“. Na základě výše popisovaných reakcí a chování bych ji podle Čápa a Mareše [Psychologie pro učitele, 2001, s. 325] zařadila spíše k „**laskavému liberálnímu**“ učiteli.

V určitých situacích se její chování vyznačuje prvky typické pro exekutivní styl. Snaží chovat dominantně a prvky autokratického výchovného působení jí nelze upřít. Domnívám se, že žáci pozorované třídy potřebují i schvalují takového učitele, jehož přístup k nim je zároveň jak přátelský, založený na důvěře a vzájemném poznávání se, tak dominantní, vyžadující kázeň a disciplínu, uposlechnutí varování.

Jsem přesvědčena, že její celkový výchovný styl je založený na kladném emočním vztahu k žákům. Příznačný je pro ni již zmíněný důraz na využití žákových dosavadních zkušeností a přátelská, podporující atmosféra během výchovně vzdělávacího procesu. Z hlediska Caselmannovy typologie učitele bych paní učitelku charakterizovala spíše jako představitelku „paidotropa“, tj. učitele zaměřeného na žáka. Její činorodost, ráznost a důslednost naznačuje žákům, že jí nemají pokoušet, ale poslouchat. Dává jim na oplátku osobní prostor k vlastní realizaci. Ale ona je vždy ten, kdo vede a řídí výuku. Řekla bych, že usiluje o poměrně přísné dodržování pravidel. Z něho vyplývá i průběh vzájemného dorozumívání mezi ní a žáky.



### 5.4.5 Komunikační a vyučovací styly pozorovaných pedagožek

Komunikační a vyučovací styly učitelek jsem určovala na základě zúčastněného pozorování a kazuistik. Výsledky výzkumu jsou založené na mých postřehách, subjektivním postoji k pozorovaným výukám a opřené taktéž o teoretické poznatky z psychologie, pedagogiky a didaktiky, které jsem získala při studiu na pedagogické fakultě. Vlastní určení stylů jsem opřela o výsledky odpovědí jednotlivých učitelek a jejich žáků v nestandardizovaných dotaznících *Komunikace ve škole* (Příloha 1, 2).

Komunikační a vyučovací styl učitelky 1 jsem označila jako *exekutivní*, učitelky 2 jako *facilitační*, učitelky 3 jako *liberální*. Začínající učitelka 4 se podle mého názoru snaží osvojit si *facilitační styl*, ale v její komunikaci se žáky se mísí i prvky *stylu exekutivního*. Z hlediska výchovného působení jsem určila styl učitelky 1 jako *autokratický*, učitelek 2 a 4 jako *integrační* a učitelky 3 jako *laskavý liberální*.

Z hlediska kvalitativního výzkumu komunikačních a vyučovacích stylů pedagožek mého vzorku lze konstatovat, že jsou natolik variabilní, že čímž se sjednocujícího uspokojivého výsledku nelze dobrat. Uvědomuji si, že jsem si zvolila náročný cíl diplomové práce. Dospěla jsem k závěru, že takto stanovený cíl je nerealizovatelný.

### 5.4.6 Závěrečné poznatky z empirického šetření a doporučení

Začínající učitelé stojí před rozhodnutím, jakým směrem chtějí více působit a na co se ve výchovně vzdělávacím procesu chtějí zaměřit. Pokud se pedagog rozhodne, že nejdůležitější jsou pro něho vynikající kognitivní znalosti a vědomosti žáků, tedy jejich výsledky učební činnosti, pak by měl být ve výchovně vzdělávacím procesu dominantní, přísný a důsledný. Rozhodně by si měl dobře osvojit strategie řízení třídy.

Pokud však chce být spíše partnerem svým svěřencům, rádcem v obtížných situacích, pak by se měl zaměřit více na poznání konkrétních žáků. Měl by se zajímat o afektivní stránku dospívajících. Zejména o jejich city a potřeby, problémy, zkušenosti, touhy a přání. Důležité by podle mě pro něho bylo motivování žáků k učení.

Po studiu odborné literatury týkající se pedagogické komunikace jsem přesvědčena, že učitel by neměl klást důraz vyloženě pouze na svůj obor a předměty, které vyučuje. Domnívám se, že pedagog působící v základním vzdělávání má mít všeobecný přehled. Měl by mít samozřejmě také vědomosti v oboru psychologie a pedagogiky, aby rozuměl žákům a vhodně reagoval na jejich potřeby. Vlastním studiem

by svým svěřencům dokazoval, co jim má v souladu s RVP sdělovat. Vést je k pochopení, že celoživotní vzdělávání a hledání nových poznání přispívá k rozvoji osobnosti.

Myslím si, že pedagog by na sobě neměl nechat znát nervozitu a vlastní nejistotu. Stává se, že z počátku praxe je působení na žáky častěji nejisté, ale s praktickými zkušenostmi ve školství se změní. Každý pedagogický pracovník by měl usilovat o pochopení jednotlivců a respektovat jejich individuální potřeby a odlišnosti. Vhodné je zapojuje všech žáků do vytvoření pravidel společného soužití. Napomáhá totiž k vzájemné kontrole jejich dodržování. Učí dospívající způsobnému chování, zodpovědnějšímu přístupu k oprávnění druhých a vzájemné vymáhání povinností obou stran.

Jak se bude vyučovací styl vyvíjet během pedagogické praxe, záleží podle mého mínění ve velké míře nejen osobnosti vyučujícího. Závisí na vnitřních i vnějších podmínkách. Zapůsobí jistě vliv a zkušenosti učitelů v pedagogickém sboru, podpora vedení školy, další vzdělávání v aprobačních předmětech i psychologii, pedagogice a didaktice. V neposlední řadě také chování samotných žáků.

## 5.5 Výsledky dotazníkového šetření pedagogů na ZŠ

Na dotazníkovém šetření ochotně spolupracovaly čtyři učitelky ze dvou základních škol. Na základě jejich odpovědí popíšu jejich zkušenosti z praxe. Pokusím se vyhodnotit jejich komunikační styl, užívání sociálních a interaktivních metod při výuce českého jazyka a literatury. V následující části práce se budu zabývat jejich zkušenostmi v komunikaci s rodiči a analyzuji jejich vzájemné vztahy.

### 5.5.1 Komunikační styl podle zkoumaných učitelů

Učitelky odpovídaly na otázku *Jaký komunikační styl a přístup učitele k žákům je podle vás vhodný pro současné vzdělávání na 2. stupni základních školy?* zaškrtnutím jediné odpovědi. Na výběr měly ze tří možností, jež zahrnovaly charakteristiku tří vyučovacích a komunikačních stylů učitele podle Fenstermachera a Soltise (2008). Pro přehlednost uvádím v tabulce pouze jejich název.

	EXEKUTIVNÍ	FACILITAČNÍ	LIBERÁLNÍ
<b>Učitelka 1</b>	X	-	-
<b>Učitelka 2</b>	-	X	-
<b>Učitelka 3</b>	-	-	X
<b>Učitelka 4</b>	-	X	-
<b>Celkem</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

**Tabulka 3: Vhodný komunikační styl pro současného učitele.**

#### 5.5.1.1 Diskuze

Z tabulky 3 lze vyčíst, že dotázané učitelky označily všechny odpovědi. Není výjimečné ani překvapivé, že se v odpovědích neshodují. Každý komunikační styl má své přednosti a nedostatky. Žádný z nich nelze ze zásady považovat za naprosto nevhodný. Vždy je nutné zaměřit se také na celkové pojetí vzdělávání a filosofii školy (ŠVP) i na osobnost, charakter a temperament konkrétního učitele. Každý ze stylů vyzdvihuje jako dominantní jinou součást výuky a výchovy žáků.

Dotázané pedagožky v první otázce odpovídaly podle vlastních zkušeností a je zřejmé, že zaškrtnly styl, jenž mají samy osvojený. Domnívají se o něm, že je vhodný pro současné vzdělávání. Při četbě odborné literatury a vyhodnocování dotazníků jsem si uvědomila důležitost vědomě vytvořeného vlastního vyučovacího stylu každého pedagoga. Učitel by se nad ním měl kriticky zamýšlet. Vytvořit si individuální způsob komunikace, o němž se domnívá, že mu „sedí“ a umožňuje mu naplnit očekávané vzdělávací cíle. Nemám na mysli výsledky školní práce a aktuální znalosti a dovednosti v určité části školního roku nebo docházky. Měl by zajisté vyhovovat jemu i svěřeným žákům. Pouze na učiteli je rozhodnutí, jak bude probíhat jeho interakce s žáky nebo rodiči. Záleží na něm, kolik času chce věnovat osvojování konkrétních faktů a znalostí. Jakým způsobem bude zohledňovat potřeby žáků a rozvíjet jejich sociální dovednosti.

Pro současné vzdělávání je dle rámcového vzdělávacího programu vhodný demokratický styl výchovy snažící se vést děti k samostatnosti, důvěře k blízkým lidem v jejich okolí. Neužívá donucující prostředky, zákazy a příkazy, tresty. Klade na ně přiměřené požadavky, kontroluje jejich splnění. Chválí je a povzbuzuje. Žáci si váží učitelů, kteří mají přirozenou autoritu formovanou celkovým přístupem a vztahu k nim. Pedagog si získává sympatie především vstřícnou interakcí. Upoutá hlubokými znalostmi, které dokáže předávat zajímavým způsobem.

Dospívající oceňují, když jim učitel dá najevo, že si jich váží a respektuje je. A zároveň mezi nimi dokáže udržet vymezenou hranici vzájemné úcty a tolerance [volně podle Vališová, 1998, s. 127]. Demokratizace výchovy ve výchovně vzdělávacím procesu se podle Vališové [1998, s. 27] dotýká práv a povinností učitelů i žáků. *Ze strany učitele je to právo zasahovat do učiva a určovat jeho konkrétní podobu. Rozhodovat o způsobech dosahování cílových standardů ve vzdělávání. Ze strany žáka je to právo využívat všech nabízených možností vzdělávání a svobodu v rozhodování a volbě vzdělání ve všech případech, které tuto volbu umožňují. Je to respektování pravidel vzájemného soužití.*

## **5.5.2 Formy vyučování a vyučovací metody v současném vzdělávání na 2. stupni ZŠ**

Téma „Formy vyučování a vyučovací metody“ se v dotazníku objevilo v šesti položkách. V šetření se zaměřuji opět pouze na výuku českého jazyka, slohu a literatury. Výsledky zobrazím ve čtyřech následujících podkapitolách s názvy *Forma vyučování*;

*Didaktické metody; Skupinová práce; Interaktivní metody* a přehledně je uvedu v tabulkách.

### 5.5.2.1 Forma vyučování

Nejprve dotázané učitelky odpovídaly na otázku, *jaká forma vyučování jim jako pedagogům na druhém stupni základní školy nejlépe vyhovuje*. Volily opět ze tří možností, ale mohly zaškrtnout více odpovědí.

	<b>KOOPERATIVNÍ</b> SKUPINOVÉ, PÁROVÉ, PROJEKTOVÉ	<b>INDIVIDUALIZOVANÉ</b>	<b>AUTODIDAKCE</b> DOMÁCÍ ÚKOLY, VÝUKA NA PC, ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ, VYHLEDÁVÁNÍ INFO
<b>Učitelka 1</b>	-	X	X
<b>Učitelka 2</b>	X	-	X
<b>Učitelka 3</b>	X	-	-
<b>Učitelka 4</b>	X	-	X
<b>Celkem</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

**Tabulka 4: Forma vyučování, která vyhovuje dotázaným pedagogům.**

#### 5.5.2.1.1 Diskuze

Všechny dotázané shodně odpověděly, že jim jako pedagogům vyhovuje kooperativní vyučování. Přesto učitelka 1 podotkla, že ji občas stojí velké úsilí udržet ve třídě klid na práci a soustředění. Na stejném místě ve frekvenci užívání se umístila také autodidakce. Žák se učí samostatnosti, pokud ke splnění výchovně vzdělávacího cíle používá výukové programy. Vypracovává promyšlené domácí úkoly a je při nich donucen sám vyhledávat informace z různých zdrojů a médií nebo řešit připravené problémy. Předpokládám, že pro učitelky není obtížné promýšlet vhodné domácí úkoly, díky nimž rozvíjí naučené znalosti a dovednosti žáků. Výsledek lze vykládat tak, že uplatňováním autodidakce přispívají pedagogové k získání klíčových kompetencí v oblasti učení, řešení problémů i personálních a pracovních dovedností. Skrze zadávání domácích úkolů,

samostatných projektů je žák pobízen k přijetí zodpovědnosti za výsledky vlastní práce a k plnění svých povinností a závazků.

Výukové softwary občas využívá každá učitelka z mého vzorku respondentů. Pouze jedna s nimi má dobré zkušenosti a zařazuje je do výuky s oblibou. Žáky práce na PC baví a hlavně jim přináší změnu v režimu obyčejného školního dne. Výukové programy na PC se v hojné míře využívají při suplování za účelem opakování a procvičování učební látky. Žáci většinou pracují samostatně a mají možnost si nezávazně vyzkoušet své znalosti. Setkala jsem se ale také s tím, že paní učitelka využívala výukový program pro psaní testů na známky, jimž přikládala stejnou váhu jako známkám z opakovacích prověrek. Výukové programy na PC v oblasti českého jazyka jsou různorodé a slouží k procvičování znalostí gramatických jevů psaním diktátů, doplňováním interpunkčních znamének, hláskových skupin, velkých a malých písmen atd. Některé obsahují bohaté možnosti nastavení, umožňující individuálně přizpůsobit programy znalostem a věku dítěte. Jsou adekvátní i pro žáky se specifickými poruchami učení. Pro vyšší ročníky druhého stupně jsou vhodné programy s přípravou na přijímací zkoušky.

Na obou základních školách žádná z pedagožek mého vzorku nevyužívá individualizovanou formu vzdělávání, typické např. pro daltonskou školu. Dá se předpokládat, že prvky individualizovaného a diferencovaného vyučování na obou školách užívají. Individualizace a vnitřní diferenciaci se ve frontálním způsobu vedení výuky běžně uplatňuje při samostatné práci či problémových situacích různé míry náročnosti. Každý pedagog by se měl snažit co nejméně využívat hromadnou výuku a nahrazovat ji individuálním přístupem k žákovi. Bohužel k tomu má podle mého názoru učitel v současném vzdělávacím systému stále málo prostoru. Pokud je na celou třídu sám a nepomáhá mu žádný asistent nebo pomocník, jako je tomu např. ve vzájemném vyučování, nestihne se věnovat všem žákům podle jejich potřeb.

Učitelé vždy volí nejvhodnější organizační formu vyučování v souvislosti s cílem práce, charakterem látky, s přihlédnutím k připravenosti žáků a jejich individuálním zvláštnostem a k možnostem školy. Stejným způsobem vybírají i vhodné didaktické metody.

### 5.5.2.2 Didaktické metody

V následující otázce měly dotázané učitelky seřadit didaktické metody podle frekvence jejich užívání ve výuce. Vyhodnocení uvedu v tabulce 5.

	DISKUZNÍ, DIALOGICKÉ METODY	PRÁCE S TEXTY A SE ZDROJI INFORMACÍ	POZOROVÁNÍ, OBJEVOVÁNÍ, ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ	INSCENAČNÍ METODY, DRAMATIZACE	SITUAČNÍ METODY, REÁLNÉ ŽIVOTNÍ PŘÍPADY	ČINNOSTNÍ, TVOŘIVÉ UČENÍ, PROJEKTY
<b>U 1</b>	3.	1.	6.	5.	2.	4.
<b>U 2</b>	2.	1.	5.	6.	3.	4.
<b>U 3</b>	5.	4.	6.	2.	3.	1.
<b>U 4</b>	3.	1.	6.	5.	4.	2.
<b>Celkové pořadí</b>	<b>4.</b>	<b>1.</b>	<b>6.</b>	<b>5.</b>	<b>3.</b>	<b>2.</b>

**Tabulka 5: Nejčastěji používané metody vyučování.**

#### 5.5.2.2.1 Diskuze

Nejvíce se učitelky mého vzorku shodly v druhém bodě. Všechny používají metodu práce s různými druhy textů, s médii, Internetem, rozhlasem. Výsledek mohu vysvětlit tak, že při hodinách českého jazyka, literatury i slohu mohou žáci pracovat s různými texty kdykoliv, aniž by k tomu potřebovaly moderní techniku, které je na školách obvykle nedostatek. Práce s texty může probíhat samostatně i ve skupinách. Učitelky aktivní činností se zdroji informací vedou žáky ke kritickému čtení a myšlení.

Jako druhou nejčastější variantu zvolily činnostní učení žáků. V tradiční škole převládal „trend“, kdy učitel látku žákům „naservíroval“ a nenechával je, aby si dané téma osvojili vlastním zkoušením a poznáváním. Mnozí učitelé se i dnes mohou domnívat, že je lepší formou, protože výklad jim zabere méně času. V současné době se potvrzuje, že opak je pravdou. Zkoumáním si žáci dané téma lépe a déle zapamatují. S frekventovaným bádáním žáků jsem se při svém šetření nesetkala. Umím si představit, že jej lze snadno realizovat v jiných vyučovacích předmětech (např. matematice, laboratorní práce ve fyzice). Při hodinách literatury a látkách zaměřených na literární druhy a žánry lze vycházet z ukázek v čítankách nebo kopiích úryvků knih. Žáci sami vyhledávají charakteristické rysy. Pedagog je může směřovat a monitorovat jejich aktivní činnost.

Žáci objevující informace prostřednictvím vlastní činnosti bývají ve školních výsledcích úspěšnější. Do hodin gramatiky bych zaváděla častěji zkoumání a hledání možných řešení. Např. při vykládání shody přísudku s podmínkem. Jednoduchou formou by bylo předložit žákům několik gramaticky správných vět. Nechat je samostatně podtrhat nejprve přísudky, poté podmínky a dát jim čas na bádání. Ve skupinách nebo společně s učitelem se mohou pokusit přijít na poučku, ve kterých případech se píše i/y/a.

Na třetím místě v pořadí se umístila práce s osobními zkušenostmi a reálnými případy ze života žáků i učitelů. Překvapující je, že dialogické metody se umístily v pořadí až na čtvrtém místě, přestože podle mého pozorování každá vyučující při své výuce vedla s žáky dialog. Domnívám se, že si zřejmě představují vhodnější uplatnění diskusních metod v jiných vyučovacích předmětech. Zcela obvyklé jsou v hodinách rodinné a občanské výchovy, zdravotědy. Obor „Český jazyk a literatura“ je ovšem v RVP zařazen do vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“. Právě zde se má vytvářet prostor pro kvalitní osvojování jazyka a komunikačních kompetencí.

Podle dostupných informací dotázané učitelky minimálně využívají dramatizací. Dá se předpokládat, že nacvičování na skutečné divadelní představení může probíhat mimo výuku českého jazyka, např. v dramatickém kroužku. V hodinách literatury ale žáci běžně zkouší číst dramatické ukázky po promluvách jednotlivých postav s přiměřeným procítěním, aby se postihl umělecký záměr autora.

Z výsledků šetření jednoznačně vyplynulo, že každý učitel využívá metody práce, které nejlépe splňují jeho požadavky a vyhovují mu pro jeho předmět, téma hodiny. Přizpůsobuje je podmínkám školy, možnostem a potřebám žáků.

### **5.5.2.3. Skupinová práce v hodinách českého jazyka a literatury**

Následující otázka se vztahovala k používání skupinové práce žáků. Učitelky měly říci, jak často používají ve výuce českého jazyka, slohové a literární výchovy skupinovou práci žáků. Jejich úkolem bylo zhodnotit, jak se jim osvědčuje. Frekvenci zavádění skupinových činností do výchovně vzdělávacího procesu uvádím v tabulce 6 společně s jejich hodnocením.



	<b>FREKVENCE UŽITÍ</b>	<b>HODNOCENÍ</b>
<b>Učitelka 1</b>	<b>jednou za 14 dní</b>	SP lze použít pouze na některé typy cvičení, záleží na probíraném učivu. Žáky baví, ale jsou při ní hluční. Může se stát, že nepracují ve skupině všichni. Většinou se pak nestihne probrat plánované učivo. Mezi klady SP řadím rozvoj sociálních dovedností, utužování přátelských vztahů, pokud je na ně třída naučená a je vhodně připravené rozdělení do skupin.
<b>Učitelka 2</b>	<b>minimálně 2-3krát týdně</b>	SP používám v různých částech výuky, především při tvorbě projektů, soutěžích apod. Při soutěžích a hrách jsou motivováni podat dobrý výkon. Projevuje se v nich soutěžní duch. Pro některé učivo mívám připravené 2 verze a vytvářím skupiny s nadanějšími žáky, kteří mají těžší úkoly, a pro slabší žáky, s nimiž mohu více spolupracovat či jim látku znovu vysvětlit.
<b>Učitelka 3</b>	<b>co nejčastěji: vícekrát týdně</b>	SP mě s žáky baví. Připravuji pro ně taková cvičení, která je zaujmou. Hodnotím jejich společné výkony a slabší žáci mají šanci zažít úspěch. Při prezentaci jejich prací, např. při projektech se učí vystupovat před publikem. Ostatní se mohou ptát, posléze výkon ohodnotit. Žáci znají pravidla pro práci ve skupinách. Nevyrušují, ale relativně mají také možnost si odpočinout (záleží na cvičení).
<b>Učitelka 4</b>	<b>dvakrát týdně</b>	Žáci si procvičují své znalosti, poslouchají se navzájem, učí se přijímat jiné názory a domluvit se na společném řešení. Hodnotím je velice pozitivně. Využívám rozmanitosti výkonů žáků a očekávám, že si budou navzájem pomáhat. Já jsem v roli rádce a pomocníka, na řešení si musí přijít sami.

**Tabulka 6: Skupinová práce (SP) v hodinách českého jazyka.**

### **5.5.2.3.1 Diskuze**

Všechny dotázané učitelky ovládají metodu a formu skupinové práce a při výuce ji používají. Většinou se práce žáků v uměle vytvořených seskupeních osvědčila. Jejich odpovědi se lišily ve frekvenci užívání. Zatímco dvě učitelky ji uplatňují plánovaně dvakrát do týdne a jedna i vícekrát týdně. Učitelka 1 s ní pracuje pouze v situacích, kdy chce zpestřit stereotypní výuku a jeví se jí vhodná pro téma učiva.

Respondentky se shodují v tom, že se v určité části hodiny osvědčila. Potvrzují, že se při skupinových činnostech rozvíjí sociální kompetence a vzdělávací dovednosti žáků. Přestože se odpovědi dotázaných učitelek liší, každá je podle mého názoru pravdivá. Zdůrazňují, že se při skupinových činnostech musí dodržovat předem smluvená pravidla. Aby byly činnosti přínosné, musí po nich vždy následovat reflexe. Každá učitelka je uplatňuje jiným způsobem a v jiné části výuky. Pro některého vyučujícího je snazší využívat skupinovou práci v nižších ročnících, které ještě lze snadněji motivovat a nadchnout pro splnění zadání. Jiný dokáže i u starších pubescentů vzbudit zájem tak, aby spolupracovali všichni alespoň v podobné míře. Důležitá je obtížnost úkolu. Záleží také na způsobu rozdělování do skupin. Často je efektivnější nechat žáky samotné vybrat si členy skupiny. Ochotněji pak pracují.

Začínající učitelé, kteří jsou plni entuziasmu, s oblibou připravují práci ve skupinách. Ale někdy se stává, že jejich očekávání skutečnost nenaplní. Skupinová práce musí být promyšlená do detailů, bývá obtížná na monitorování a bývá časově náročná. Myslím si, že pokud je dobře promyšlená, dokonale připravená a při hodině dostatečně organizovaná, vykonávaná podle stanovených pravidel v podporujícím klimatu třídy, pak je prospěšná. Žáci zlepšují své sociální a komunikační dovednosti. Lze využít silnějších a úspěšnějších žáků, aby pomáhali slabším. Pokud pedagog nemá promyšlený cíl hodiny nebo skupinové práce, může dojít k situaci, že slabší žáci přenechávají iniciativu silnějším. Jsou málo motivováni a nesnaží se. Nabízí se jim možnost „vézt se“ s žáky nadanějšími.

Dotazované pedagožky potvrzují, že současné pojetí vyučování českého jazyka plní jeden z devíti hlavních cílů základního vzdělávání. Jím je rozvoj komunikativních schopností a dovedností žáků. Reakce jedné vyučující potvrdila mou domněnku, že samozřejmě záleží na jednotlivých pedagožkách, jejich vyučovacím stylu a přístupu k předmětu. Stanovený cíl se v mnoha činnostech plní zcela automaticky. Domnívám se, že problém spojený s nácvikem a osvojením komunikativní dovednosti žáků vzniká již v rodinách samotných. V mnohých z nich je verbální sdělování zanedbáváno a ve škole ho nelze plně nahradit. Díky tomu bývá většina dětí málo uzpůsobená vyjadřovat se souvisle, věcně a srozumitelně. Navíc jsou čím dál méně ochotné naslouchat jeden druhému, což úkol rozvíjet dorozumívací kompetence ještě více ztěžuje.

Při skupinové práci se rozvíjí komunikační kompetence žáků. Dvě respondentky ovšem dodaly, že rozvoj je individuální. Konečný výsledek závisí na souhře mnoha faktorů. Je podmíněn individualitou žáka, pedagoga, jeho organizací vyučování.

Skupinová práce vyhovuje požadavkům RVP. Klade důraz na aktivitu samotného žáka a jeho individualitu. Při tomto druhu činnosti lze vytvářet podmínky odpovídající individuálním rozdílům mezi žáky. Plní se zároveň cíl základního vzdělávání, který je v RVP formulován. Žák je veden k *všestranné, účinné a otevřené komunikaci*, rozvíjí se u něho *schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých*; a schopnost *žít společně s ostatními lidmi*, být tolerantní a ohleduplný [Rámcový vzdělávací plán, 2005, s.12- 13].

#### 5.5.2.4 Interaktivní metody v hodinách českého jazyka a literatury

Dotazníkovou metodou jsem také zjišťovala, jaké mají dotázané učitelky zkušenosti s interaktivními metodami. Zajímalá jsem se mimo jiné, jaké metody používají běžně, jaké nepoužívají vůbec a proč. Dotázaným jsem nepřipravila žádné možnosti, abych zabránila zaškrtnutí i metod, které ve skutečnosti vůbec neuvžívají.

<b>INTERAKTIVNÍ METODY PŘI VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA, SLOHU A LITERATURY</b>		
<b>Učitelka 1</b>	gramatika jazyka	výukové programy na PC, dataprojektor
	sloh	články z časopisů a novin, práce s texty
	literatura	magnetofon, CD a video, DVD přehrávač
<b>Učitelka 2</b>	gramatika jazyka	dataprojektor, jazykové hry
	sloh	vyhledávání informací na Internetu, časopisy a noviny
	literatura	projekt, vyhledávání informací na Internetu
<b>Učitelka 3</b>	gramatika jazyka	výukové programy na PC a Internetu, interaktivní tabule
	sloh	interaktivní tabule
	literatura	interaktivní tabule, CD a DVD přehrávač
<b>Učitelka 4</b>	gramatika jazyka	prezentace, interaktivní tabule, soutěže a hry se slovy
	sloh	interaktivní tabule, vyhledávání informací na Internetu
	literatura	interaktivní tabule, Internet, CD přehrávač

**Tabulka 7: Interaktivní metody ve vyučování českého jazyka.**

#### 5.5.2.4.1 Diskuze

Interaktivní výuka je jednou z moderních metod vyučování. Využívá soudobé technologie a postupy. Zábavnější a méně obvyklá forma výuky pomáhá zvyšovat motivaci dětí a aktivně je zapojovat do procesu vzdělávání. Dotázané učitelky si pod pojmem „interaktivní“ představily veškeré alternativní činnosti obohacující výklad a běžné procvičování učiva. Ve skutečnosti se však jedná především o moderní přístupy k žákům a látce, aktivování žákovy myšlení a jeho bezprostřední zapojení do výuky. Z šetření vyplynulo, že pouze dvě paní učitelky mají zkušenosti s interaktivními tabulemi a používají je při výuce jazyka, slohu i literatury. Pomocí tzv. smartboard tabule oživují výuku, motivují žáky, zapojují více žáků najednou. Výsledek mě nepřekvapil. Chápu, že pro věkově starší učitele je náročné ovládat PC a připravovat si vyučování s využitím interaktivní tabule.

Mnohem častěji už respondentky mého vzorku počítají při přípravě vyučovacích hodin s prací žáků na počítačích s přístupem na Internet. Svěřenci pracují s výukovými programy na PC nebo sami vyhledávají nové informace. Dále učitelky při výuce promítají prezentace na počítačích nebo používají dataprojektor. V hodinách často využívají DVD přehrávač a CD přehrávač. Připravují úlohy zaměřené na práci s tištěnými médii.

Dnes již neexistuje pouze interaktivní tabule, ale odborníci připravují multimediální interaktivní učebnice podporující aktivitu jednotlivých žáků. „Novinka“ udržuje jejich pozornost a obohacuje vyučování o zajímavosti. Práce s multimediálními učebnicemi je netradiční inovace. Vyžaduje náročnou přípravu učitele. Odměnou pro něho je snadnější výklad učiva. Ve výsledku vzniká výuka, která může zaujmout celou třídu. Díky názornosti také žákům ulehčí zapamatování probírané látky.

Podle mého názoru je pro společnost užitečné, že se inovuje výchovně vzdělávací systém na českých školách. Potrvá však ještě mnoho let, než školy získají dotace a granty na zakoupení interaktivních tabulí a pomůcek a než se učitelé vyškolí na odborných seminářích a naučí se pracovat s novými technologiemi.

### **5.5.3 Komunikace učitelů s rodiči žáků v současné době**

Rodiče nepochybně nesou osobní zodpovědnost za výchovu a osobnostní a sociální rozvoj svých dětí. V současné době však pociťují stále větší tlak na vlastní angažování se také v jejich školním vzdělávání. V posledních letech dochází k prolínání dvou oblastí utvářejících nového jedince. Jedná se o rodinu a školu. Vzniká představa rodičů, kteří se školou a učiteli spolupracují. Učitelé podmiňují úspěšnost své práce a splnění vytyčených ideálů náležitými vztahy s rodiči. Zajímá mě, jak hodnotí současný stav pedagožky zúčastněné mého šetření.

Druhá část dotazníku se věnuje problematice komunikace školy s rodinou žáka. Zajímám se výhradně o komunikaci probíhající mezi učitelem a rodiči v současné době. Jistotu, zdali mínění pedagožek interpretuji správně, jsem získala prostřednictvím volného rozhovoru, jenž proběhl při předávání vyplněného dotazníku.

Předpokládám rozdíly ve zkušenostech městských a vesnických učitelek. Proto budu jejich odpovědi analyzovat a následně zachycovat v tabulkách. Jsem si vědoma, že minimální počet dotázaných respondentek mě neopravňuje k vytváření závěrečných soudů o současném stavu komunikace rodičů s učiteli. Získala jsem názory pouze čtyř vyučujících různé věkové kategorie a rozmanitých zkušeností.

#### **5.5.3.1 Komunikace učitelů s rodiči žáků v současné době podle pedagožek zúčastněných šetření**

Sled dotazů s novou tematikou otevřela otázka *Jak byste charakterizovali komunikaci rodiče s učitelem a se školou v současné době?*. Respondentky měly možnost vybírat ze čtyř formulovaných odpovědí, z nichž měly vybrat pouze jednu. V průběhu realizace šetření jsem ale zjistila, že skutečnost není jednoznačná a vybrat pouze jednu formulaci není možné. Prostor pro reakci pedagožek mého vzorku tudíž byl neomezený. Vždy jsem vyžadovala zdůvodnění vybraných možností.

		RODIČ SE NEZAJÍMÁ	INTERAKCE JE MINIMÁLNÍ	RODIČ PŘÍJDE JEN NA VYZVÁNÍ, KOMUNIKACE S NÍM JE KOMPETITIVNÍ	RODIČ PŘÍJDE JEN NA VYZVÁNÍ, KOMUNIKACE S NÍM JE KOOPERATIVNÍ	VLASTNÍ FORMULACE	ZDŮVODNĚNÍ: KOMUNIKACE RODIČŮ S UČITELEM A ŠKOLOU V SOUČASNÉ DOBĚ ...
Chrudim	U1	X	X	-	-	-	upadá, rodiče nemají čas jít do školy.
	U2	-	X	-	-	-	nelze paušalizovat. Sami od sebe se málokterí rodiče zajímají.
Rosice	U3	-	-	-	-	RODIČ SE O ŠKOLNÍ ZÁLEŽITOSTI ZAJÍMÁ	je individuální podle potřeb dítěte, podle zaměstnání rodičů. Všeobecně nelze říci.
	U4	-	-	-	X	KOMUNIKACE JE OPTIMÁLNÍ	víceméně vyhovuje mým požadavkům
Celkem		1	2	0	1	2	

**Tabulka 8: Komunikace rodičů s učitelem a školou v současné době dle názoru vyučujících.**

### 5.5.3.1.1 Diskuze

Od počátku mého zamýšlení nad problematikou soudobé komunikace učitele s rodinou jsem předpokládala značné rozdíly ve zkušenostech pedagogů ve městě a na venkově. Potvrdily se. Odpovědi respondentek mého vzorku se lišily. Všechny se ovšem shodly, že je možné jen stěží odpovědět generalizovaně. Jednotlivé rodiny se odlišují a stejně variabilní je i jejich vztah ke škole a dorozumívání s ní. Každá ze spolupracujících učitelek zvolila jinou odpověď. Dvě dotazované využily eventuality formulovat vlastní odpověď. Možnost, že rodič přijde do školy jen na vyzvání a komunikace s ním je kompetitivní, nezvolila ani jedna z nich.

Výsledné zjištění mě překvapilo. Očekávala jsem, že nejčastěji bude volena možnost *rodič přijde jen na vyzvání a komunikace s ním je kooperativní*. Ani jednou nebyla zvolena varianta, že *rodič přijde jen na vyzvání a komunikace s ním je kompetitivní*. Učitelka 2 mi však vypověděla o domyšlivých rodičích, kteří považují své

dítě za nejlepší. Nepřipouští, že by ve škole mohlo být pod vlivem vrstevníků a chovat se jinak než v rodinném prostředí. Snaží se pedagogům za každou cenu dokázat, že se v jeho hodnocení mýlí.

Z tabulky 8 jsou patrné rozdílné názory učitelek. Zatímco respondentky mého vzorku vyučující v městské škole (U1 a U2) považují komunikaci s rodiči za neefektivní, protože rodiče o ni neprojevují zájem, učitelky z vesnické školy v Rosicích u Chrasti si na vztahy s rodiči výrazně nestěžují. Komunikaci s nimi charakterizují jako optimální (U4) nebo definují rodiče jako zajímaví se o výchovu a výuku žáků ve škole (U3). Všechny dotazované využily volného prostoru k doplnění informací a zdůvodnění své volby. Zkráceně je uvádím v tabulce 8. Jednoznačně se shodly, že kvalitní spolupráce funguje s rodiči úspěšného a bezproblémového žáka. Jak vesnické, tak městské učitelky obecně říkají, že více sporadická kooperace je s rodiči méně úspěšného nebo problémového žáka. Dorozumívání s rodinou je vždy individuální. Přístup rodičů ke škole nelze podle dotazovaných generalizovat.

Je možné říci, že ve třídě a skupině žáků nalezneme všechny čtyři alternativy zájmu rodičů o školu a školní vzdělávání svých dětí. Stále ještě jsou rodiče, kteří se o výsledky vzdělávání svého dítěte zajímají a se školou rádi a vytrvale spolupracují. Podporují ji, pomáhají s organizací projektů a významných školních akcí pořádaných během roku. Setkáváme se s vyučujícími, kteří, až na výjimky, nemají žádné konflikty s rodiči. Poznala jsem i učitele zklamané chováním některých rodičů a jejich názory na školství. Z výpovědí pedagožek vyplynula dvě základní stanoviska k současné komunikaci mezi rodinou a školou na základě jejich zkušeností z praxe.

- a) *Komunikace mezi rodinou a školou je stále dobrá a v současné době se ještě zlepšuje.*
- b) *Komunikace mezi rodinou a školou spíše vázne.*

Podle dlouholetých zkušeností zúčastněných učitelek z Chrudimi bylo dříve dorozumívání s rodiči jednodušší. Rodiče si vážili učitele jako osobnosti. Pro ně byl učitel autoritou. V domácnosti platilo, co řekl pan učitel. Ve škole se bral ohled na hodnoty rodiny. Dnes se učitelky mého vzorku setkávají častěji s nezájmem rodičů o výsledky výchovně vzdělávacího procesu a se zesměšňováním jich samých, znevažováním jejich práce a pozice v systému vzdělávání. Jako by učitel vyučující na druhém stupni základní školy nebyl vůbec důležitý. Rodiče chovající se tímto způsobem vedou své děti k přesvědčení, že učivo, na které učitelé kladou důraz, je k ničemu. Sami ho v životě nepotřebovali nebo se bez něho obešli. Ani jejich dítě nemusí být nuceno učit se dle pedagogické veřejnosti významná fakta. Obdobné názory podrážejí autoritu učitele a jeho

snahu naučit žáky základním vědomostem. Rodiče pohlížejí na vzdělání jako na prostředek, díky němuž se dítě uplatní v budoucnu. Učitelé se naopak více soustředí na aktuální výsledky ve výchovně vzdělávacím procesu. Z odpovědí chrudimských učitelek vyplynulo, že současní rodiče se příliš nezajímají o to, co děti ve škole dělají nebo jak si vedou ve školním prospěchu. Naopak většinu negativ a problémů dítěte svalují spíše na školu či učitele, než aby hledali příčiny ve svých dětech nebo u nich v rodině. V chrudimské základní škole se učitelky s rodiči žáků setkávají plánovitě o třídních schůzkách. Rodiče nenavštěvují učitele ve svém vlastním zájmu, ale přímá komunikace s ním je častěji vynucena problémy dítěte. Manipulativní rodič mívá snahu vyjednat svému potomkovi individuální přístup učitele k němu a očekává jeho podřízení. Probíhající komunikace je oběma stranám nepříjemná. Vztah mezi nimi bývá narušen.

Zkušenosti mladších učitelek z Rosic vypovídají o jiné realitě. Podle nich je komunikace mezi rodinou a školou řádná a odpovídající požadavkům společnosti. V současné době dochází dokonce k jejímu zlepšení. Svě stanovisko dokládají vzájemnou podporou. Rodiče jsou do jisté míry považováni za součást školního života. Podílejí se na pořádání školních akcí, jsou vítáni na kurzech pořádaných školou. Přístup zkoumaných učitelek k rodičům žáků je na venkově méně formální, protože se znají mimo jiné také jako sousedé a obyvatelé jedné vesnice a okolí. Rodiče si málokdy dovolí soudit je před dětmi a poškozovat jejich autoritu. Vzniká mezi nimi vztah založený na oboustranném respektu. Jsem přesvědčena, že právě úctu k učitelům někteří rodiče postrádají. Nelze však potvrdit, že se problém s ní a uznáním dotýká výhradně městských škol a učitelů mimo venkov.

### **5.5.3.2 Zájem rodičů o výsledky vzdělávání svých dětí podle názoru dotázaných pedagožek**

Poslední položka dotazníku zjišťovala, *jaký mají současní rodiče zájem o výsledky vzdělávání svých dětí*. Předpokládala jsem významné individuální rozdíly, proto jsem respondentky žádala, aby se pokusily svůj názor zobecnit. Nabídla jsem jim čtyři odpovědi, z nichž měly vybrat pouze jednu. Výsledné zjištění uvádím níže v tabulce.



		TĚMĚŘ ŽÁDNÝ	MINIMÁLNÍ	PŘÍMĚŘENÝ	VELKÝ
ZŠ Chrudim	Učitelka 1	-	X	-	-
	Učitelka 2	-	-	X	-
ZŠ Rosice	Učitelka 3	-	-	-	X
	Učitelka 4	-	-	X	-
<b>Celkem</b>		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

**Tabulka 9: Zájem rodičů o výsledky vzdělávání svých dětí.**

### 5.5.3.2.1 Diskuze

Z výsledků, jež jsou znázorněny v tabulce 9, vyplývá, že spokojenější se zájmem rodičů o vzdělávací výsledky svého dítěte jsou vyučující z Rosic u Chrasti. Zájem rodičů je podle nich adekvátní. Samozřejmě jmenovaly individuální rozdíly v jejich přístupu ke škole. Uváděly, že s nezájmem o výsledky dětí se setkávají u romské populace a málo vzdělaných rodičů. Dá se předpokládat, že obě varianty rodičů mají negativní vztah ke škole a neradi se do ní vrací. Jejich děti většinou nebyvají příliš úspěšné a rodiče se vyhýbají setkání s učitelem a vedením školy, aby unikli zprávám o problémech a nezdarech svých dětí. Přetrvává u nich skepticismus vůči škole a vzdělávání. U „zklamaných“ rodičů je třeba vyprovokovat zájem a především v nich vzbudit důvěru.

Příznivé hodnocení spolupráce rodiny se školou v Rosicích u Chrasti vyplývá do jisté míry z koncepce školy. Rodiče jsou vítáni. Podílí se na organizaci mnoha školních akcí, pomáhají při realizaci projektů. Někteří poskytují granty a zajišťují finanční a materiální podporu. Jak už zaznělo v úvodu, díky spolupráci základní školy se školou komunitní mají rodiče i senioři možnost navštěvovat různé druhy zájmových vzdělávacích kroužků a výtvarných technik. Přicházejí často i s dětmi. Návštěva nabízených kroužků rodiče stmeluje a mění jejich vztah ke škole. Nebrání se vstupu do školy a spolupráci s ní. K diplomové práci přikládám jako přílohu Informace pro rodiče žáků rosické školy. Zaujalo mě, jak mají téměř dokonale promyšlený systém, se kterým rodiče souhlasí a podle něhož se řídí (Příloha 3).

V chrudimské základní škole výzkum potvrdil menší zájem rodičů o výsledky edukace dětí a také méně frekventovanou spolupráci se školou. Zúčastněné pedagožky uvádějí mnoho individuálních příčin. Na základě své dosavadní praxe potvrzují, že dnešní rodiče mají jiné priority a staví na nich i své hodnoty. Jsou jimi např. peníze. Rodiče jsou

zaneprázdnění prací. V zaměstnání tráví hodně času, na děti jim ho zbývá podstatně méně než dříve. Měli by ovšem přijmout fakt, že jsou spoluodpovědní za vzdělávání dětí a v žádném případě by neměli přenechávat odpovědnost pouze škole. Úkolem rodičů je vychovávat dítě k pochopení a přijetí celospolečensky uznávaných hodnot a usnadňovat mu výchovně vzdělávací proces. Úkolem rodičů je poskytovat dítěti optimální podmínky pro učení.

Na závěr bych stručně shrnula důvody pro vytváření podmínek pro efektivní komunikaci. Pokud rodiče se školou spolupracují a poskytují jí podporu (nejen finanční, ale především morální), přispívají k příznivé atmosféře ve škole i k pozitivnímu chápání vzdělání a školy doma. Jejich dítě ji pak nemusí chápat jen jako nutné nebo povinné zlo.

Jedním ze složitých úkolů školy je motivovat ke kooperaci nejen žáky, ale i jejich rodiče. Škola by měla vznést požadavek, aby přijali školu jako autoritu. Musí pro to ovšem něco udělat. S diferencním postojem k navázání kontaktu s rodinou žáka jsem se setkala v prováděném empirickém šetření. Je evidentní, že chrudimská základní škola v dostatečné míře nevnímá rodiče jako složku ovlivňující výchovně vzdělávací proces žáka. Naproti tomu rosická základní škola vytváří prostor pro neformální setkávání učitelů s rodiči i žáky současně a umožňuje jim angažovat se v jejím chodu. Škola by jistě měla rodičům poskytovat možnost zapojit se do dění školy, sblížit se.

V metodickém listu se pokusím zformulovat návrh, jak zlepšit spolupráci rodiny se školou, aby mezi nimi fungovala kvalitnější komunikace. Využiji podněty ze své pedagogické praxe a inspiřuji se zkušenostmi učitelek zúčastněných v mém empirickém šetření.

## **5.6 Závěr empirické části**

Cílem šetření bylo zjistit, jak probíhá komunikace mezi účastníky vzdělávání na druhém stupni základních škol. Jakým způsobem se dorozumívají žáci s učiteli a vedením školy i mezi sebou samými. Setkávají-li se učitelé s rodiči, kteří chtějí získat informace o vzdělávání svých dětí. Rozhodla jsem se pro kvalitativní formu a přístup ke zkoumání reality. Praktická část diplomové práce se věnovala současným komunikačním stylům učitele. Zaměřila se na využívání sociálních a interaktivních metod ve výuce českého jazyka, literární a slohové výchovy. Druhým hlavním cílem bylo prozkoumat probíhající

komunikaci mezi dvěma vybranými základními školami a rodinami jejich žáků. Úkolem bylo popsat vzájemnou spolupráci či nespoleupráci a zhodnotit její význam pro vzdělávání dětí.

Z průzkumu vyplynulo, že v mém vzorku čtyř pedagožek nepřevažuje žádný **komunikační a vyučovací styl**. Každá z pozorovaných učitelek si vytvořila svůj osobitý styl. Na základě zúčastněného pozorování jsem je zařadila k jednotlivým typům vyučovacího stylu definovaného Fenstermacherem a Soltisem (2008). Podle přístupu zúčastněných pedagožek k didaktickým metodám, vlastnostem a potřebám žáků, znalostem učiva, cílům a záměrům vyučování a interakce a vztahu s žáky jsem identifikovala jednotlivé styly vyučování a to: exekutivní, facilitační a liberální. Z dotazníků vyplynulo, že si všechny vyučující uvědomují, které součásti výchovně vzdělávacího procesu považují za dominantní.

Nelze vymezit nejvhodnější styl vyučování, ale v současném vzdělávání dominuje představa nejvhodnějšího pedagoga osvojujícího si „demokratický“ nebo podle Čápa a Mareše [2001, s. 326] „integrační“ styl. **Komunikační styly pozorovaných subjektů** jsou různorodé. Proto se také přístup k vyučovanému předmětu odlišuje. Zatímco je jedna z učitelek českého jazyka a literatury přímá a důsledná, vyžaduje naprostý klid a soustředěnost žáků, jiná svým svěřencům dovolí větší volnost, poskytuje jim více prostoru pro diskuze a podíl na rozhodování. Dodává však, že si to smí dovolit jen díky svým znalostem o konkrétních žácích. Její vztah s nimi je založený na důvěře, vzájemné toleranci a vytyčených hranicích, jež nelze překračovat bez sankcí. Z dotazníků pro žáky vyplývá, že dospívající na druhém stupni základní školy oceňují přátelského učitele, který naslouchá jejich problémům. Má porozumění pro jejich potřeby, je k nim laskavý a otevřený. Takový pedagog u nich mívá respekt. Představují si ho jako člověka, který od nich vyžaduje kázeň, ale nepoužívá k jejímu zajištění jen formu příkazů a zákazů. Více než polovina žáků mého vzorku v dotazníku uvádí, že jim učitelky poskytují prostor pro vyjádření vlastních názorů, pro navrhování nových řešení problémů. Jejich kladné stanovisko mě mile překvapilo. Dalo by se předpokládat, že žáci druhého stupně jsou výrazně kritičtí ke svému okolí. Proto budou nespokojení mimo jiné s komunikací s učiteli. Jejich odpověď považuji za pozitivní změnu v pohledu žáka druhého stupně na současného učitele.

V nestandardizovaném dotazníku se ověřilo používání různých forem práce a obměňování didaktických metod při výchovně vzdělávacím procesu. Svůj **monolog** nebo monolog žáků omezují pedagožky mého výzkumného vzorku do přijatelné míry a

využívají ho nejčastěji u činností, jež se na něm zakládají. Jedná se například o výklad složité látky a nového učiva, zadávání pokynů a úkolů nebo vysvětlování postupu činností. Některé učitelky ho využívají pro seznámení s cílem hodiny a pro shrnutí probrané látky. Shodují se, že ho užívají maximálně v jedné třetině vyučovací jednotky. Spíše se snaží dávat prostor žákům, jejich samostatnému nebo skupinovému poznávání. Všechny čtyři upřednostňují při výuce dialogickou formu výuky. Z dotazníku vyplynulo, že se pedagožky snaží neomezovat svou činnost ve výuce pouze na frontální předávání vzdělávacího obsahu, ale s oblibou užívají ve svých hodinách osvědčené **kooperativní formy vyučování**. Znají pravidla umožňující efektivní vedení skupinové práce žáků. Uvědomují si nutnost nácviku a rozvoje komunikativní dovednosti žáků. Dále užívají autodidaktiku samotných žáků (formu individualizovaného vyučování). Zadávají promyšlené domácí úkoly a samostatné práce. Zejména v hodinách slohové a literární výchovy se uplatňuje práce s různými druhy textů, odbornou literaturou, médií a Internetem. Žáci jsou vedeni k samostatnému vyhledávání požadovaných informací. Pedagožky využívají diskusní a dialogické metody, své svěřence vedou k poznávání a experimentování. Další ve frekvenci užívání se umístila metoda činnostního a tvořivého učení. Zjištění potvrdily výpovědi dotázaných žáků. Uvědomují si, že se výuka proměňuje v závislosti na vyučujícím a vyučovaném předmětu. Jako nejčastěji užívanou metodu práce určili skupinové vyučování. Takto jednoznačný výsledek jsem neočekávala. Podle účasti na několika vyučováních bych usoudila, že zvolí buď samostatné učení nebo práci ve dvojicích. Mezi obvyklé metody zařadili diskuze, soutěže a různé typy her. Za nejoblíbenější činnost při výuce určili práci ve skupinách. U pubescentů na druhém stupni má úspěch tvorba projektů a aktivity spojené s projektovými dny třídy i celé školy. Při výuce je baví samozřejmě soutěže, hry i sledování naučných dokumentů. Žáci v nadpoloviční většině (62%) potvrdili, že se u učitelek prosazuje tendence pracovat se svými svěřenci zábavnou formou, která je dokáže zaujmout a snad i nadchnout pro splnění pokynů.

Z odpovědí pedagožek v mém vzorku vyplynulo, že všechny při výuce českého jazyka, slohu a literatury používají **skupinovou práci** žáků. Vždy záleží na konkrétní třídě a konkrétním učiteli, ale dá se obecně shrnout, že pro některé předměty a témata je skupinová práce žáků vhodná více (občanská výchova, výchova ke zdraví, český jazyk a literatura, cizí jazyk a další) a pro jiné méně. Všechny dotázané se shodly v názoru, že se při skupinové činnosti nacvičují a rozvíjí sociální a komunikační kompetence žáků. Jejich osvojení je proces individuální.

V současném vzdělávání mají pedagogové široké možnosti, jak ozvláštnit výuku nejen na druhém stupni základních škol. Vyhodnocení odpovědí potvrdilo, že respondentky užívají **interaktivní metody**. Pouze dvě učitelky používají interaktivní tabuli, která nabízí řadu možností a druhů práce. Dotázané ji používají jako snazší motivaci žáků. Často slouží k opakování a procvičování látky, k promítání prezentací a obrázků doplňujících jejich verbální projev. Všechny respondentky používají při výchovně vzdělávacím procesu počítače s přístupem na Internet, CD a DVD přehrávače, tištěná i zvuková média. Z mého šetření vyplynulo, že se mnou zkoumané pedagožky snaží zpestřit výuku, aby nebyla stereotypní. Chtějí žáky zaujmout, motivovat je, vhodně je inspirovat a vést k sebevzdělávání. Usilují o dosažení základních cílů stanovených v RVP a „Bílé knize“.

Z dotazníkového šetření a následných nestrukturovaných rozhovorů s učitelkami vyšlo najevo, že problematika **komunikace školy s rodinou žáka** je a bude stále aktuální. Předpokládané rozdíly ve zkušenostech městských a venkovských učitelů mého vzorku se potvrdily. Pedagožky z městské školy uvedly, že interakce s rodiči je minimální. Rodiče zřejmě nemají čas zajímat se o výsledky vzdělávání svého dítěte. Podle jejich dlouholeté praxe bývá komunikace s rodiči obtížnější než dříve. Naproti tomu učitelky z venkova si na dorozumívání s rodiči výrazně nestěžují. Průzkum potvrdil, že existují značné individuální rozdíly v **přístupu rodičů ke škole**. Je třeba zamyslet se nad příčinami, proč s pedagogy spolupracuje v současnosti tak málo rodičů. Může se jednat o problémového žáka, jehož rodiče se málo zajímají o jeho výchovně vzdělávací výsledky ve škole. Nebo o dítě i jeho prospěch zájem mají, ale stydí se jít do školy ke konkrétnímu učiteli a opakovaně poslouchat o nezdarech, neúspěších nebo nevhodném chování svého dítěte. Druhou možností je, že se naopak jedná o žáka nadaného a úspěšného. Jeho rodiče předpokládají, že jim dítě samotné poskytuje všechny důležité informace o sobě i o škole, většinu informací o něm mají, výchovu zvládají. Školní výsledky jsou podle nich odpovídající a nepotřebují tedy nic konzultovat s jeho pedagogy.

Vesnické učitelky, spolupracující se mnou na empirickém šetření, mě upozornily na fakt, že současným úkolem vedení školy a pedagogického sboru je vytvářet prostor pro neformální setkávání s rodiči i žáky. Jedině skrze otevření se veřejnosti a přijetí odpovědnosti rodičů za mimoškolní vzdělávání dětí může dojít k nápravě dnešního stavu. Ředitelé by měli rodičům umožnit angažovat se v řízení chodu instituce např. vytvořením rady školy. Rodiče i pedagogy společně zapojit do pořádání školních akcí, jež by jim poskytly příležitost pro sblížení.

## **6 Metodický list: Způsob komunikace školy a rodičů**

### **6.1 Úvod**

Škola přestává být pouze místem realizace výchovně vzdělávacího procesu. V současné době se snaží zastávat funkci partnera rodičů i žáků. Postavení rodiny se stává ve výchovně vzdělávacím procesu klíčovým. Ukazuje se, že dobrý vztah mezi rodinou a školou je fundamentem pro úspěšnost žáka. Pouze vzájemnou spoluprací mohou dosáhnout vytyčeného cíle: zajištění kvalitní výchovy a vzdělání dětí. Je podstatné, jak rodiče školu vnímají. Jak chápou svou roli v komunikačním procesu a jak na jejich účast v komunikačních situacích nahlíží škola, resp. pedagog. Žák je ovlivněn přístupem rodiny k učitelům, ke škole i vzdělávání samotnému. Rodiče si často neuvědomují, jak svou orientací na prospěšnost vzdělávání nebo naopak určují vztah žáka ke škole a k učiteli. Stejně to funguje i naopak: *škola ovlivňuje nejen děti, ale i celé rodiny* [Čáp, Mareš, 2001, s. 64].

Iniciativa a snaha o dobré vztahy školy s rodiči musí vycházet v první řadě od škol. Jedná se zejména o podobu komunikace školy s rodiči, jejich podporu ze strany školy a zapojování rodičovské veřejnosti do života školy. Pouze tak mohou rodiče a škola vytvořit klima otevřenosti, respektu a podpory, které potřebují obě strany. Kooperace rodiny a školy vždy pozitivně ovlivňuje výkony dětí. Lze očekávat, že děti z rodin, které se školou aktivně komunikují, dosahují větších úspěchů ve vzdělávání.

### **6.2 Rodina a škola**

*Rodina odedávna plní důležité funkce v životě společnosti i jednotlivého člověka* [Čáp, Mareš, 2001, s. 60]. Dítě je ve vztahu rodič - škola - dítě příslušníkem jak instituce školy, tak rodiny.

Komunikace dítěte s dospělým je nástrojem socializace člověka, jeho přeměny biologického jedince v kulturní bytost. V průběhu primární socializace se naučí poznávat sebe sama, své prostředí a pravidla soužití. Během školní docházky pak pokračuje sekundární socializace (školská), při které si jedinec osvojuje hodnoty a normy školy jako vzdělávací instituce [volně podle Gavora, 2005, s. 14].

Rodina je pro něho vzdělávacím prostředím, kde se vyučuje společnou činností, soužitím, sdílením životních hodnot a morálních, osobních norem. Je třeba, aby fungoval soulad mezi normami rodiny a pravidly okolního prostředí (např. školy). V učebnici *Psychologie pro učitele* rozlišují autoři Čáp a Mareš [volně podle Čáp, Mareš, 2001, s. 61] pět základních funkcí rodiny, které se v různých dobách plnily v odlišné míře a formě:

+ *zajišťuje biologickou i sociální reprodukci člověka: narození dítěte, péče o něj, jeho socializace*

+ *ekonomickou,*

+ *poskytuje svým členům ochranu a pomoc v každodenním životě,*

+ *kontroluje chování a jednání svých členů,*

+ *dává svým členům důležité osobní vztahy apod.*

V průběhu historického rozvoje společnosti se rodina podstatně proměňuje. Mění se její společenské postavení, zátěž i příležitosti, vztahy uvnitř ní samé. Postupně dochází k transformaci hodnot a hodnotové orientace, životního stylu celé rodiny. Škola jako instituce a učitelé jsou po rodičích a rodině nepostradatelnými činiteli ovlivňujícími vzdělání, výchovu, názory a postoje žáků na celý život. Efektivní dorozumívání a vzájemné předávání a sdílení informací mezi rodiči a učiteli napomáhá zkvalitnění výuky a pozitivně ovlivňuje výchovu jedince. Rodinnou atmosféru zajisté ovlivňuje také postoj rodičů ke školním výsledkům dítěte.

Škola k rodičům žáků může přistupovat různými způsoby. Rabušicová [2003, s. 144- 148] rozlišuje čtyři základní varianty.

- **Škola pohlíží na rodiče jako problém.** Přístup rodičů vyjadřuje spíše tradiční pohled na rodiče ve vztahu ke škole.  
„Problémový“ rodič může mít tři základní podoby:
  - nezávislou (se školou komunikují minimálně, snaží se rozvíjet individualitu dítěte, často zajišťují i alternativní zdroje vzdělání),
  - špatnou (nejeví zájem o vzdělání dětí, se školou téměř nekomunikují),
  - snaživou (komunikují ve velké míře, učitel se může kvůli jejich iniciativě cítit ohrožen jako profesionál).
- **Škola pohlíží na rodiče jako zákazníky.** Rodiče komunikují se školou. Vybrali si ji záměrně, přejí si kvalifikované učitele a mít dostatek informací o výchovně vzdělávacím procesu jejich dítěte. Škola na žáka nahlíží jako na „zákazníka“, kterému poskytuje službu. Zákaznický přístup je podle Šedřové [2003] na českých školách nejčastější. Uplatňuje jej 82% městských škol a 77% škol venkovských.

- **Škola pohlíží na rodiče jako partnery.** Existuje rovnoprávný vztah mezi oběma stranami, které vzájemně uznávají přínos druhého partnera pro rozvoj dítěte. Jedná se spíše o ideální vztah. Ve skutečnosti je to dlouhodobý proces neustálého vytváření vztahu, ke kterému je třeba otevřené a respektující komunikace.
- **Škola pohlíží na rodiče jako občany.** Obecně lze přístup vymezit jako vztah občana a státní instituce. Rodiče uplatňují svá práva a své odpovědnosti vůči škole. Náhled na rodiče jako občany je podmíněn jejich aktivitou. Východiskem pro budování přístupu může být „vzájemná závislost“. Jí se přístup odlišuje od zákaznického. V podstatě se jedná o prohloubení a rozšíření principu partnerského vztahu rodičů se školou.

Podle Rabušicové [2003, s. 149] má v sobě největší potenciál budování dobrých vztahů model partnerství a model rodičů jako občanů, přičemž není nutné je od sebe oddělovat. Učitel by se měl snažit o navázání partnerského vztahu a s rodičem jednat jako s rovnocenným partnerem.

Pol a Rabušicová [1997, s. 21- 23] navrhují a shrnují konkrétní standardní aktivity a principy škol vůči rodičům:

- *Vítání a přijímání rodičů po celou dobu školní docházky napomáhá k tvorbě přátelské atmosféry.*
- *Dvousměrná písemná zpráva. Škola by měla minimálně dvakrát ročně informovat rodiče o dítěti písemně.*
- *Individuální konzultace, které se konají po vyjádření školy i rodičů dítěte.*
- *Pololetní rodičovské schůzky. Rodiče se informují o tom, jakým způsobem mohou dětem ke zvládnutí výchovně vzdělávacího procesu pomoci.*
- *Sdružení rodičů vytváří efektivní vztahy mezi rodiči a učiteli.*
- *Rada školy, která není totožná se sdružením, přestože se činnostně vzájemně podporují. Rodiče v ní musí být zastoupení.*
- *Školní publikace. Škola pravidelně vydává časopis nebo letáky, které informují nejen žáky, ale i rodiče o záležitostech školy.*
- *Právo rodičů vidět záznamy o dítěti, např. by měly být k dispozici při individuálních konzultacích.*
- *Respektování přání rodičů a zásadní rozhodnutí týkající se dítěte by měli pedagogové konzultovat s rodiči.*
- *Návštěvy v rodinách (pro výjimečné případy).*
- *Školní výchova jako služba rodičům i partnerství s nimi. Působení učitele by mělo odpovídat přáním rodičů a být propojeno s jejich výchovnými a vzdělávacími aktivitami.*
- *Odpovědnost rodičů učitelům. Rodiče by měli být stejně odpovědni učitelům, jako jsou učitelé odpovědni jim.*

Když se pokusím zobecnit výše řečené, zainteresování rodičů do dění školy může a mělo by probíhat na několika rovinách. Jedná se o komunikaci s rodiči o jednotlivém



dítěti, budování vztahů na úrovni školní třídy a aktivizaci rodičů na úrovni školy. Potřeba aktivní spolupráce rodičů a školy je nutná. Dobrý rodič by měl podporovat své dítě ve školním vzdělávání, k čemuž by mu škola a další instituce měly poskytovat celou řadu příležitostí. Zdůrazňuji, že vždy záleží na konkrétním vedení školy, plánu, který připraví a na němž se dohodnou. A v neposlední řadě také na konkrétních učitelích, kteří s rodiči jednají. Záleží na nich, kolik individuálního času věnují přípravě akcí pro žáky a rodiče.

Během posledních desetiletí se vyvíjely názory na zapojování rodičů do školního vzdělávacího procesu. V českých školách dítě často působilo a stále působí jako aktivní komunikační prostředník: rodiče i učitelé si po něm předávají informace, vzkazy a komunikace mezi nimi se tak dostává do nepřímé roviny. Vztahy mezi rodičem a školou bývají tradičně omezovány na jednosměrný přenos informací od učitele k rodiči. K intenzivnějšímu kontaktu docházelo nebo dochází pouze v případě řešení problému (docházka, chování, výsledky dítěte). Forma nepřímého dorozumívání komunikujícím neumožňuje dostatečnou reflexi a potřebnou zpětnou vazbu. Postupně pedagogové vyzývají rodiče k větší aktivitě a ke spolupráci s nimi i školou. Vyžadují častější docházku rodičů do školy, již ne pouze za účelem formálních diskuzí o prospěchu žáků. V posledních letech učí rodiče zapojovat do aktivního dění ve třídě/škole a zastávat odpovědnější roli ve vztahu ke školní výchově a vzdělávání dětí. Od devadesátých let došlo v řadě zemí k legislativním změnám, které rozšířily rodičovská práva a umožnily rodičům zapojit se do spolurozhodování o dění ve škole nad rámec běžných konzultací o prospěchu žáka. Zejména ze strany státu se objevují tendence a tlaky k posílení vztahu a spolupráce školy a rodičů, který je základem úspěšné komunikace.

V současné době se uskutečňují ustálené aktivity školy umožňující i podporující efektivnější komunikaci školy s rodiči. Běžně se setkáváme s klasickým modelem třídních schůzek a konzultačních dnů (učitelé mají často stanovené pravidelné konzultační hodiny pro rodiče). Je možné poskytnout rodiči informace na požádání i v jiný termín dostupný oběma. Většina škol dává informace rodičům pravidelně také na začátku roku. Obvykle se rodiče informují o změnách či aktivitách pomocí záznamů v žákovských knížkách. Jen některé školy využívají možnosti podávání informací pomocí tištěných médií. Při seznamování s ŠVP několika škol jsem se setkala s používáním internetového softwaru (Bakaláři), který vedení školy, učitelům i rodičům usnadňuje vzájemné spojení. Výjimkou dnešních dnů není v žádném případě užívání emailové korespondence.

Některým školám se osvědčilo fungování dne otevřených dveří. Rodiče mají možnost přijít se podívat, jak probíhá výuka v různých předmětech, jak děti tráví volný

čas o přestávkách, nebo si prohlédnout odborné učebny apod. Den otevřených dveří se mi jeví jako vhodná příležitost pro rodiče, aby poznali inovativní didaktické metody a na vlastní kůži poznali prostředí, v němž tráví jejich potomci více než polovinu dne.

V české společnosti se dosud téměř nesetkáme s tím, že by školy samotné zjišťovaly názory rodičů např. pomocí anket. Málokterá vzdělávací zařízení pořizují pro rodiče videonahrávky, jež by zachycovaly jejich dítě nebo celou třídu při výchovně vzdělávacím procesu. Učitelům se teoreticky otevírá také možnost návštěvy rodiny v domácím prostředí. Tato alternativa mi ovšem připadá těžko realizovatelná, pokud třídní učitel má na starosti až třicet žáků. Pak není v jeho silách navštěvovat rodiče doma. V některých případech si ale umím představit, že by pohovor ve zcela neformálním prostředí mohl rodičům napomoci najít cestu do školy a zvýšit zájem o vzdělávání svého dítěte. Co se týče školní komunikace s rodiči většina škol bohužel stále standardně spoléhá nejvíce jen na zápisy do žákovských knížek a setkávání při třídních schůzkách. Výjimečně jednotliví pedagogové nabízí konzultační hodiny a individuální setkání. Přitom mají všechny otevřený prostor realizovat své nápady a postřehy ze soudobé praxe. Uplatňuje se RVP umožňující školám zformulovat školní vzdělávací plán (ŠVP) podle vlastních návrhů. Učitelé mají jedinečnou možnost obhájit požadavek na změnu tradičního konceptu třídních schůzek tak, aby odpovídal jim, škole i rodičům žáků. Podle výsledků mého šetření si pedagogové uvědomují, že je třeba změnit přístup rodičů ke škole. Navrhují několik řešení, jak uskutečnit bližší kontakt rodičů se školou. Jednou z cest - dovolím si říci „velice snadnou“ - jak dosáhnout efektivní komunikace mezi oběma stranami, je změnit dosavadní model třídních schůzek.

Při tvorbě metodického listu jsem se inspirovala prací uveřejněnou na Metodickém portále RVP (Příloha 4), jejímž autorem je Lukáš Istenčin. Zaujal mne jeho návrh na průběh a realizaci třídních schůzek učitele s rodiči. Donutil mě přemýšlet nad systémem jejich vzájemné komunikace a motivoval mě pro hlubší zaobírání se danou problematikou. Pedagogové si uvědomují změny probíhající v současném školství. Mění se celý systém vzdělávání, ale dochází např. i k proměnám vyučovacích metod. Běžně rodiče nemají možnost se setkat se sociálními metodami, které učitelé při výuce běžně užívají. Měli by dostat možnost poznat, jak se jejich děti vzdělávají, aby pochopili např. smysluplnost užívání skupinových prací.

### 6.2.1 Třídní schůzky: pedagog, rodič, žák

Všichni rodiče spolu málokdy komunikují jako celek. Většinou se neznají a nezajímají o sebe navzájem. Pro pedagoga je velice těžké udržet jejich pozornost, zejména v případě podávání obecných informací nebo informací o jednotlivých žácích. Většině rodičů vyhovuje komunikace ve dvojici, osobní konzultace na třídních schůzkách, či konzultačních hodinách, kdy je tématem hovoru pouze jejich dítě. V takovém případě lépe přijímají i obecné informace o dění ve škole. Mají tak pocit, že se např. plánované akce týkají jejich dítěte konkrétněji. Zajímavá a podporující je atmosféra schůzek, u kterých jsou přítomny kromě rodičů či jejich zákonných zástupců také děti, resp. žáci. Rodiče mají možnost konzultovat prospěch, chování, snahu či problémy svého dítěte přímo s pedagogem a dítětem zároveň. Zatímco při běžných třídních schůzkách čekají na návrat rodiče domů a bojí se, s jakými informacemi o něm přijde, při setkávání učitelů s rodiči i žáky zároveň mají děti možnost přímo se obhájit. Nebo jsou pozitivně motivovány pochvalou pedagoga v přítomnosti rodiče.

Na druhém stupni ZŠ jsou třídní schůzky pořádány pravidelně a jejich podoba je neměnná. Konají se čtyřikrát do roka v souvislosti s čtvrtletní klasifikací žáka. V první části setkání poskytuje učitel všem rodičům většinou obecné informace o škole, o nových aktivitách a akcích. Druhá část schůzek je věnována individuálním konzultacím s jednotlivými rodiči o prospěchu a chování žáka. Účast na třídních schůzkách bývá většinou dobrá, přestože se jim někteří vyhýbají. Jedná se zejména o ty rodiče, se kterými potřebuje pedagog mluvit nejvíce (rodiče problémových žáků). Pokud se totiž má uskutečnit rozhovor mezi pedagogem a rodičem ve skupině, chuť rodičů k dialogovému rozhovoru je omezená. Obávají se přihlížejících rodičů a jejich přítomnost jim je nepříjemná.

Zajímavá je zkušenost základních škol, které se již od roku 1996 účastní či účastnily programu „**Začít spolu**“ (**Step by step**). V něm mají třídní schůzky charakter „posezení u kávy“ a to i za přítomnosti dítěte. Hlavní rozdíly v základních principech mezi programem *Začít spolu* a *Základní škola* jsou uvedeny v přehledu níže.

Program/Aktivita	Základní škola	Začít spolu
<b>První setkání s rodiči</b>	zápis, schůzka v průběhu prvního měsíce docházky	<b>před prvním školním dnem, během prvního týdne</b>
<b>Schůzky</b>	výhradně s rodiči	<b>za účasti dítěte</b>
<b>Přítomnost rodičů ve vyučování</b>	ve dnech „otevřených dveří“	<b>kdykoliv má rodič zájem</b>
<b>Oslovování učitele</b>	vykání	<b>když rodič souhlasí, tykání</b>
<b>Poznání rodinného prostředí dítěte</b>	z vyprávění dětí či sdělení rodičů	<b>při návštěvě v rodině</b>
<b>Mimoškolní akce s rodiči</b>	velmi omezené, většinou školní výlet (rodič jako pomocník)	<b>pravidelné, organizované samotnými rodiči</b>
<b>Znalost rodičů navzájem</b>	jen sporadicky	<b>dobrá, mj. z přípravy akcí pro děti a účasti na nich</b>
<b>Vzdělávací a výchovný cíl</b>	<b>stanoví učitel v souladu s učebními osnovami</b>	<b>stanoví učitel v souladu s učebními osnovami</b>

**Tabulka 10: Přehled rozdílů v základních principech programu *Začít spolu* a *Základní škola*<sup>4</sup>**

### 6.2.2 Další možnosti komunikace mezi školou a rodinou

V současné době se rozšířilo využívání nového komunikačního kanálu. Novodobou formu nepřímé komunikace poskytuje internet. Většina základních škol má vytvořeny vlastní webové stránky, ale ne všechny na nich aktuálně informují o dění ve škole po celý rok. Součástí některých internetových stránek bývá i diskusní část, kde mají rodiče možnost komunikovat jak s jednotlivými učiteli, tak i s vedením školy. Jedná se o možnost dnes dostupnou většině rodičů, dětí a učitelů, usnadňující realizaci vztahu rodiče s učitelem. Na několika školách jsem se setkala také s webovými blogy jednotlivých učitelů a tříd. Zde mají registrovaní účastníci příležitost komunikovat přátelskou formou. Často na nich nalezneme např. fotografie a videa ze školních akcí, informace o blížících se třídních nebo školních aktivitách. Jak žáci, tak rodiče mají možnost se okamžitě

<sup>4</sup> Zdroj: Matýsková, D., Pohled rodičů na spolupráci ze školou – srovnání programů *Základní škola* a *Začít spolu* in *Klima současné české školy* (Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS), Brno: Konvoj, 2003, ISBN 80-7203-064-5

vyjádřit a vést tak plnohodnotný dialog. Uplatnit své návrhy a nápady na realizaci konkrétní činnosti.

Jako další možnost komunikace navrhuji jednoznačně již zmíněné individuální konzultační hodiny. Většina pedagogů je dnes nezavrhuje, ale vítá. Někteří mají své pravidelné konzultační hodiny např. jedno odpoledne - večer v pracovním týdnu, s jinými je možnost domluvy individuální. Zúčastněné učitelky si jsou vědomé časové zaneprázdněnosti rodičů. Jedním dechem ale dodávají, že by si rodiče měli vyhradit volnou dobu jen pro své děti. Najít si čas, který by věnovali jen jim. Pedagog má možnosti, jak je na spolupráci s potomky včas upozornit. Jako zcela nenápadná varianta se mi jeví domácí úkoly. Forma domácích prací je totiž na druhém stupni základní školy snadno realizovatelná. Učitel je může „donutit“ jen tím, že žákům zadává domácí úkoly vyžadující jejich přítomnost. Jedná se o úlohy, na nichž musí rodiče spolupracovat. Rozhodně tím není naznačeno, že by je měli vlastní děti přezkoušet z vědomostí. Nabízí se např. vypracování rozhovorů na zadaná témata, vyhledávání informací, spolupráce na projektech aj.

Snadno se budují vztahy mezi školou a rodinou především na společných školních a mimoškolních akcích, jejichž příprava vyžaduje pomoc rodičů. Pořádání společných akcí typu „*Vánoční jarmark školy*“, „*Velikonoční posezení*“, *Posezení u ohně na školní zahradě*“, „*Podzimní drakiáda*“, umožňuje jejich sblížení. Zde v neformálním prostředí mají pedagogové příležitost vést s rodiči přátelský rozhovor. Nenucené setkávání ve vhodné dobu (při posezení u táborové ohně školy/třídy) poskytuje prostor k seznámení všech stran a vede k většímu zájmu o dítě/žáka. Standardní škola může nabízet rodičům a žákům společné akce, výlety a exkurze, návštěvu divadla apod. Je pouze na vedení školy, aby poskytlo rodičům dostatek příležitostí k jejich realizaci.

Společnost si dnes již navykla na nabídku mnoha tematických seminářů, celoživotní vzdělávání a návrat prarodičů do škol. Napadá mě, proč snahy rodičů a prarodičů dále se vzdělávat nevyužít i na základní škole. Škola by mohla pořádat tematické kurzy nebo přednášky dostupné pro rodiče i širší veřejnost. Spolupracující rodiče lze zapojit do dění školy různým způsobem. Mnoho základních škol spolupracuje s rodiči pomocí „*rady školy*“, v níž se setkává vedení školy s dalšími zástupci komunity (např. zastupitelstvo obce). Tato podoba kooperace rodičů se školou je funkční právě na jedné ze škol, kde proběhlo šetření k mé práci. Vedení školy potvrzuje, že se zlepšila komunikace alespoň s některými rodiči. Osobně jsem poznala, že někteří rodiče s učiteli nadšeně spolupracují a pomáhají mu. Školám se otevírá také možnost využít rodiče jako

odborníky z oblasti jejich profese a řešit s nimi konkrétní problémy školy. Rodiče se vzhledem ke svému vzdělání či zkušenostem mohou stát členy různých skupin nebo organizací a pomáhat při výchovné prevenci (protidrogové, předcházení kriminálním činům apod.). Podobně mohou rodiče napomáhat kontaktovat rozličné firmy v záležitostech oprav a vybavení škol nebo nabídnout pomoc a své služby. Častou podporou škole je poskytnutí finančních prostředků či sponzorských darů.

Pokusila jsem se shrnout dostupné informace o možnostech dnešní základní školy, která by se měla snažit budovat kvalitní vztahy s rodiči žáků, aby dorozumívání s nimi fungovalo efektivněji než doposud. Pro každou školu je přínosem její prezentace nejen mezi rodiči, ale také u širší veřejnosti. Dnešní společnost závislá na reklamách snadno přijme informační letáky o škole. Z nich by se široká veřejnost dozvěděla o základních pilířích vzdělávání žáků, celoročních organizačních záležitostech a pořádaných aktivitách, významných událostí, ocenění apod. Na zvýraznění školy se podílejí také rodiče. Nejen aktivně, ale pasivně již tím, že jí dělají „dobré jméno“.

Přestože si všichni zúčastnění uvědomují, že spolupráce nebude nikdy dokonalá, je třeba se o ni snažit.

## Závěr

Vypracováním diplomové práce *Proměny komunikace na druhém stupni ZŠ ve vztahu k RVP a ŠVP* jsem získala nové teoretické i praktické poznatky o dorozumívání v pedagogické oblasti. Při zpracování teoretické části jsem čerpala z odborné literatury a snažila jsem se podat ucelený pohled na lidské dorozumívání. Zabývala jsem se verbální a nonverbální komunikací, pedagogickou komunikací a jejím pojetím v RVP pro základní vzdělávání.

Problematika komunikace mládeže, jejího vzdělávání a výchovy je v současnosti stále aktuální. Výstižně je to v poslední době vidět i na vydávání publikací zaměřených na teorii komunikace, hry rozvíjející komunikační kompetenci žáků i dospělých. Vydávají se knihy s výchovnou a vzdělávací tematikou pro rodiče a pedagogické pracovníky. Existuje mnoho publikací určených výhradně pedagogům. Jejich prostřednictvím se mohou dále vzdělávat a rozšiřovat si své teoretické poznání, učit se novým vyučovacím formám a metodám.

Nejen z ekonomického a společenského hlediska je nutné intenzivně se zabývat dospívajícími jako budoucím pokolením. Dospělí jedinci by měli být schopni využívat své potenciality a dosahovat svých maximálních vzdělávacích úspěchů. Měli by přijmout odpovědnost za sebe a výsledky své práce, za kvalitu celoživotního vzdělávání. Škola je odpovědnou institucí společnosti, jež na své jedince působí různými požadavky a nutí je vyvíjet se a proměňovat. *Žádné mediální vzdělávání nemůže ani při aplikaci vynikajících vzdělávacích programů nahradit školu v začleňování dětí do lidské komunikace a spolupráce, do lidského společenství* [Číhalová, Mayer, 1999, s. 7].

Dobrý pedagog usiluje o to, být dovedným učitelem a vychovatelem dětí, které jsou mu svěřeny. Je nutné, aby se učitelé zamýšleli nejen nad vedením školních činností. Měli by se zaměřit také na svou osobnost, působení a komunikaci ve školním prostředí. Vědět o nových pojetích dorozumívání a svůj kritický pohled soustředit na vzájemné působení jedinců ve škole. Zamýšlet se nad podstatou lidské komunikace jako významného činitele ovlivňujícího každodenní život jedince. Měli by také uvažovat o praktické aplikaci vzájemného dorozumívání, aby předcházeli situacím, jež komunikaci mezi dospělým vychovávajícím a dítětem komplikují.

Učitelé před sebou mají těžký problém, ale pokud si žáci osvojí myšlenku, že komunikačním dovednostem se lze učit a naučit, budou na sobě pracovat, vědomě

korigovat své chování a jednání a získávat nové zkušenosti, pak směřují k důležitému kroku, přijmout celoživotní významný úkol, tj. trvale se vzdělávat.

Z výzkumného šetření, které bylo součástí diplomové práce, vyplynulo, že pedagogové na sobě neustále pracují, výuku se snaží přizpůsobovat individuálním potřebám žáků. Chtějí je zaujmout a motivovat, pomáhat jim poznávat vlastní schopnosti. Využívají k tomu různých forem a metod práce při vyučovací jednotce. Volí interaktivní a sociální metody, aby žáky ve třídě stmelovali v kolektiv a učili je spolupracovat a rozvíjet jejich citlivé vztahy k druhým lidem.

Z výzkumného šetření je patrné, že komunikace pedagogů s rodiči žáků má stále své meze. Zaváděním školních vzdělávacích plánů má škola možnost více se otevřít pro veřejnost, využívat rodičovského potenciálu a stmelovat svoji práci s rodiči, aby se zvýšila spolupráce s nimi. Otevírá se diskuze, jak více zapojit rodiče do chodu školy, jak v nich obecně vzbudit zájem o školu jako prostředí, ve kterém jejich děti tráví často více než polovinu dne. Každá škola řeší komunikaci s rodiči po svém, některá je více úspěšná, jiná méně. Pokládám za nutné změnit zájem rodičů o školu a to je především úkol samotné školy a přístupu k třídním schůzkám a konzultačním dnům.

Problematiku dorozumívání školy s rodiči by podle mého názoru řešilo navázání intenzivnějších vztahů mezi nimi, větší otevření se školy rodičům. Neochota spolupracovat nevychází jen ze strany rodičů. Přestože se ukazuje, že rodiče mají tendenci školu pouze kritizovat, ale nic pro ní a své děti nedělat. Je to pro ně snadnější než se do ní zapojit a věnovat jí čas. Pedagogové mají příležitosti, jak neformálně navázat vztahy s rodiči a měli by jich využívat. Současná škola by měla rodičům poskytnout dostatek možností, aby se mohli zapojit do dění školy. Rodiče by se mohli ve škole angažovat jako dohled na školních a mimoškolních akcích jako jsou výlety, exkurze, zábavná odpoledne apod. nebo by se mohli přímo podílet na organizaci těchto akcí. Škola by mohla pořádat besedy a přednášky pro rodiče na témata dotýkající se jejich dětí. Lze se domnívat, že spolupráce rodiny se školou nebude nikdy dokonalá, ale na obou stranách o ni musí existovat snaha.



## Shrnutí

Diplomová práce se zabývá komunikací v podmínkách druhého stupně základní školy. Přináší stručný náhled do problematiky komunikace mezi učiteli a žáky na druhém stupni základní školy.

Teoretická část specifikuje základní pojmy jako je komunikace, komunikační kompetence. Popisuje verbální a neverbální komunikaci a analyzuje pedagogickou komunikaci. Zaměřuje se také na uplatnění komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu.

Praktická část zjišťuje komunikační úroveň mezi učiteli a žáky na základě vytvořeného nestandardizovaného dotazníku a zúčastněného pozorování. Zkoumá způsob dorozumívání školy s rodinou a navrhuje nový přístup učitelů k rodině.

## Resumé

The thesis focuses on the communication in condition of secondary school education. It brings the succinct overview of basic conception in the area of the communication among teachers and pupils in secondary school.

The theoretical part specifies basic conceptions as the communication, communication skills. It describes the verbal and nonverbal communication and it analyse the pedagogical communication. It also takes notice of applicability of the communication in The General education program.

The practise part surveys the communication level among teachers and pupils with use of the unstandardized questionnaire and involved observation. It recognizes the suggestion of the new approach to teachers' communication with families is included as well.

## Seznam použité literatury

BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

Národní program rozvoje a vzdělávání a v České republice. *Bílá kniha*. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání, Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

CANGELOSI, S. James. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČÍHALOVÁ, Eva, MAYER, Ivo. *Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci*. 1.vyd. Praha: STROM, 1999.

DeVITO, A. Joseph. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-7169-988-8.

FENSTERMACHER, D. Gary, JONAS F. Soltis. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

GAVORA, Peter, et al. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.

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

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-283-6.

ISTENČIN, Lukáš. *Setkání s rodiči- výukové metody* [online]. [cit. 26-11-2009]. Dostupné na Internetu: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2603/SETKANI-S-RODICI-%E2%80%93-VYUKOVE-METODY.html>>.

JANOUSEK, Jaromír. *Společná činnost a komunikace*. Praha: Svoboda, 1984.

KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.

KŘIVOLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.

- KULKA, Jiří. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1983.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.
- MAREŠ, Jiří, KŘIVOLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MÜLLEROVÁ, Stanislava. *Komunikace ve škole*. Liberec, 2002.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- NIKL, Jiří. *Pedagogická komunikace*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta v Hradci Králové, 1990. ISBN 80-7041-000-0.
- PASCH, Marvin, et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- PLAŇAVA, Ivo. *Průvodce mezilidskou komunikací. Přístupy – dovednosti – poruchy*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0858-2.
- POL, Milan, RABUŠICOVÁ, Milada. *Rozvoj vztahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací*. In Sborník prací FF Brněnské univerzity, Brno: MU, 1997. ISBN 80-210-1753-8.
- POLÁK, Milan. *Učitel českého jazyka a současná základní škola (se zaměřením na edukační materiály předmětu)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 90-244-0585-7.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978- 80- 7376-503-5.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [zip]*. Ministerstvo školství České republiky [cit. 29-10-2009].  
Dostupné na Internetu: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>.
- RABUŠICOVÁ, Milada, ČIHÁČEK, Vlastimil, EMMEROVÁ, Kateřina, ŠEĐOVÁ, Klára. *Role rodičů ve vztahu ke škole-empirická zjištění*. In Časopis Pedagogika, roč. 53, č. 3, Praha: UK, 2003.
- RABUŠICOVÁ, Milada, EMMEROVÁ, Kateřina. *Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty*. In Časopis Pedagogika, roč. 53, č. 2, Praha: UK, 2003.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitu vyučování*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.

SMÉKAL, Vladimír, MACEK, Petr. *Utváření a vývoj osobnosti*. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-83-8.

SVATOŠ, Tomáš. *Pedagogická cvičení ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995. ISBN 80-7041-301-8.

ŠOTTNEROVÁ, Dagmar. *Jaro*. 1.vyd. Olomouc: Rubico, 2007. ISBN 80-7346-074-2.

VALIŠOVÁ, Alena, et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální PSYCHOLOGIE žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie 1.: dětství a dospívání*. Praha. Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.

VOPALECTKÁ, Lenka. *Neverbální komunikace ve slohovém vyučování*. Brno: MU, 2005. ISBN 80-210-3889-6.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA ROSICE U CHRASTI. *Informace pro rodiče: Práva a povinnosti zákonných zástupců* [online]. [cit. 29-11-2009]. Dostupné na Internetu: <<http://skola-rosice.net>>.

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

## Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník *Komunikace ve škole: učitel – žák – rodina* pro pedagogy.

Příloha 2: Dotazník *Komunikace ve škole: učitel – žák – rodina* pro žáky 2. stupně.

Příloha 3: Základní škola Rosice u Chrásti. *Informace pro rodiče: Práva a povinnosti zákonných zástupců.*

Příloha 4: Lukáš Istenčín, *Setkání s rodiči – výukové metody.*

# Příloha 1

## DOTAZNÍK Komunikace ve škole: učitel – žák – rodina

Vážení pedagogové, obracím se na vás s žádostí o vyplnění dotazníku Komunikace ve škole: učitel – žák – rodina. Dotazník je anonymní. Bude vyhodnocen a jeho výsledky použiji pro praktické šetření v rámci mé diplomové práce. Velmi vám děkuji za ochotu a čas věnovaný vyplnění dotazníku.

Lenka Košnarová, studentka 5. ročníku FP  
Technické univerzity v Liberci

1. Pohlaví: MUŽ - ŽENA
2. Věk: .....
3. Vzdělání, aprobace, vyučované předměty: .....
4. Počet let učitelské praxe:.....
5. Jaký komunikační styl a přístup učitele k žákům je podle vás vhodný pro současné vzdělávání na 2.stupni ZŠ?

a) Učitel klade důraz na práci, plnění povinností. Vyžaduje od žáka odpovědnost za jeho výsledky. Nesnese, když ho někdo neposlouchá. Pozornost žáků si vynutí. Nerad se nechá vyrušit. Používá různé druhy trestů. Příliš nerespektuje názory žáků a výuku řídí vždy sám. Využívá příkazy a zákazy. V jeho výuce se málokdy objeví nový prvek. Klade důraz na správné odpovědi. Čas v jeho výuce je maximálně organizován. Žáky dokáže hodně naučit.

b) Učitel má zájem o osobnosti žáků, jejich zájmy, potřeby, problémy, které řeší. Ve výuce málo zakazuje a přikazuje, snaží se v žácích probudit samostatnost, chválí je a povzbuzuje. Jeho postoj k chybám je benevolentní. Připouští široké hranice výkonů mezi jednotlivými žáky. Žáci k němu mají důvěru. Nechává jim značný podíl na rozhodování. Podporuje rozvoj každého jedince.

c) Učitel na žáky klade málo požadavků. Nenutí, ale snaží se, aby byli samostatní a zvládli základní znalosti vyučovaného oboru. Nic nepřikazuje, nic nezakazuje. Nedává úkoly, nekontroluje je. Klade důraz na obsah učiva. Důkladně se zabývá svým oborem. Žákům jde vzorem, napomáhá rozvíjet jejich myšlení a morální jednání.

6. V jaké části výuky užíváte monolog. Odhadněte, kolik pedagog. času zabere. Zdůvodněte.

.....

7. Vyberte formu vyučování, která vám jako pedagogovi nejlépe vyhovuje.

- \* kooperativní vyučování (skupinové, párové, projektové)
- \* individualizované vyučování
- \* autodidakce (promyšlené DÚ, vyhledávání info, řešení problémů, výukové programy na pc)

8. Podle kterých učebnic se vaši žáci učí? Kým byly vybrány? Používáte v hodinách ČJ a literatury i jiné publikace, časopisy, slovníky?

.....

9. Domníváte se, že současné pojetí vyučování českého jazyka plní svůj hlavní úkol, rozvoj komunikativních schopností a dovedností žáků?

.....

10. Zaškrtněte, jaké didaktické metody využíváte ve svých vyučovacích hodinách nejčastěji. Seřadte od nejčastějších 1 po nejméně užívané 6.

- diskusní metody a dialogické metody - problémový výklad, heuristický rozhovor
- práce s texty a se zdroji informací (médiá, Internet, knihy, tisk, rozhlas, video ve výuce)
- pozorování, experimentování, objevování, řešení problémů, brainstorming (burza dobrých nápadů)

- inscenační metody – hraní rolí (dramatizace), modelové situace
- situační metody – reálné případy ze života
- činnostní, tvořivé učení – volné psaní, hledání alternativ, zvažování důsledků, projekty

11. Používáte při výuce skupinové práce žáků? Pokud ano, jak často a jak se vám osvědčují?

.....

.....

12. Zkuste stručně říci, jak probíhá vaše komunikace s žáky při skupinovém/ projektovém/ párovém vyučování? .....

.....

13. Využili jste ve výuce některou z interaktivních metod vyučování? Pokud ano, kterou a proč?

.....

.....

14. Liší se váš styl komunikace při výkladu literatury, slohu a gramatiky jazyka? Pokud ano, jak postupujete? .....

.....

15. Označte vaši obvyklou reakci v situaci, kdy vás žáci neposlouchají, komunikují spolu a ruší výuku.

- a) Nechám je vypovídat. Až si řeknou nutné, sami začnou dávat pozor.
- b) Změním činnost, abych je zaměstnala nebo upoutala.
- c) Přestanu mluvit, pohledem se je budu snažit pokárat.
- d) Rozdám těm, kterých se to týká, trest.
- e) Upozorním je, že pokud nepřestanou, napíšu si k sobě poznámku, že vyrušují.
- f) Reaguji jiným způsobem. Jak?.....

16. Jak byste charakterizovali komunikaci rodiče s učitelem a se školou v současné době?

- a) rodič se nezajímá
- b) interakce je minimální
- c) rodič přijde jen na vyzvání a komunikace s ním je kompetitivní (soutěživá)
- d) rodič přijde jen na vyzvání a komunikace s ním je kooperativní (spolupracuje)
- e) .....

Zdůvodněte proč.....

17. Pokuste se na základě své dosavadní praxe zhodnotit současnou komunikaci mezi rodinou a školou. Domníváte se, že v současnosti spíše vážne nebo odpovídá vašim požadavkům?

.....

.....

18. Odhlédněte od individuálních rozdílů jednotlivých žáků a pokud možno zobecněte, jaký mají rodiče zájem o výsledky vzdělávání svých dětí?

- a) téměř žádný
  - b) minimální
  - c) přiměřený
  - d) velký
- Zdůvodněte proč.....
- .....

19. Předpokládejme, že se současným stavem spolupráce s rodiči žáků nejste spokojeni. Podejte, prosím, návrh na zkvalitnění kooperace učitelů s rodiči žáků. Co by podle vás mohlo pomoci, aby se zájem rodičů zvýšil?

.....

.....

.....

## Příloha 2

### DOTAZNÍK

#### Komunikace ve škole: učitel – žák – rodina

Milý žáku, obracím se na tebe s prosbou o vyplnění dotazníku s tématem komunikace ve škole. Pozorně si přečti následující otázky a podle vlastního názoru na ně odpověz. Dotazník je anonymní, proto odpovídej, prosím, podle pravdy. Odpovědi využiji do své diplomové práce. Mnohokrát ti děkuji za tvé přemýšlení a pravdivé odpovědi.

Lenka Košňarová, studentka 5. ročníku FP  
Technické univerzity v Liberci

1. Pohlaví: CHLAPEC - DÍVKA

2. Věk..... a třída.....

3. Základní škola:.....

4. Z následujících charakteristik vyber učitele, jehož způsob vedení výuky považuješ za vhodný a správný.

a) Učitel nesnese, když ho někdo neposlouchá. Vynutí si naši pozornost. Používá různé druhy trestů a využívá příkazy a zákazy. Příliš nerespektuje můj názor. Výuku řídí sám a nenechá se vyrušit.

b) Učitel má zájem o problémy žáků. Málo zakazuje a přikazuje. Snaží se v nás probudit samostatnost. Chválí a povzbuzuje nás. Je nerad, když mezi námi vznikají neshody. Mám k němu důvěru. Víím, že kdybych řešil nějaký problém, můžu se mu svěřit a on mi bude chtít poradit.

c) Učitel na nás klade málo požadavků. Snaží se, abychom byli samostatní. Nic nám nepřikazuje, ani nezakazuje. Nedává nám úkoly, jen výjimečně. Málokdy je kontroluje, jsou důležité pro nás, ne pro něho.

\* Zkus svého učitele českého jazyka a literatury zařadit k nějakému typu. Zakroužkuj: a) b) c)

5. Jak by se měla podle tebe chovat učitelka ke svým žákům?

a) Měla by být zřetelnou autoritou a zachovávat si dostatečný odstup od žáků. Může používat různé tresty, aby nás donutila poslouchat. Její výuka je každou hodinu skoro stejná.

b) Měla by být přátelská, otevřená mým problémům, aby ji každý respektoval. Máme možnost se s ní poradit, když potřebujeme.

c) Chci, aby byla učitelka součástí našeho kolektivu, jsem rád, že ji mohu tykat. Myslím si, že je mým vzorem.

6. Používáte v hodinách ČJ a literatury pouze učebnice, nebo i jiné materiály, časopisy, slovníky? Vzpomeň si na některé. ....

7. Zkus posoudit, v čem se liší výuka gramatiky jazyka od hodin slohu a od hodin literatury. Ve kterých předmětech mluvíte více vy žáci?  
.....  
.....

8. Používá paní učitelka nějaké formy trestů? Pokud ano, jaké? Myslíš si, že jsou přiměřené a zasloužené? .....

9. Dostáváte ve výuce prostor pro vyjádření vlastního názoru nebo zkušenosti, návrhu řešení apod.? Vyjmenuj příklady: .....



10. Je rozhodování pouze v rukách učitele nebo mezi vámi funguje domluva?  
 a) ano. S učitelem se můžeme domluvit.  
 b) ne. Učitel nám diktuje podmínky a požadavky. Nelze s ním diskutovat. Rozhoduje sám.  
 c) minimálně. Jsou případy, kdy se domluvíme. Uveď které. ....  
 .....
11. Jaké vyučovací metody nejčastěji používá paní učitelka na ČJ? Očísluj od nejčastějších, od 1 do 8.
- pouštění filmů z DVD, hudby z CD
  - hrajeme různé hry
  - předvádíme scénky, hrajeme divadlo
  - pracujeme ve skupinách
  - pracujeme ve dvojicích
  - diskutujeme
  - vytváříme projekty
  - učíme se samostatně
12. Které z nich tě nejvíce baví? Opět očíslej od 1- nejvíce mě baví do 9 - vůbec mě nebaví.
- sledování filmů a dokumentů z DVD, tv, poslouchání hudby z CD
  - hrajeme různé hry
  - předvádíme scénky, hrajeme divadlo
  - pracujeme ve skupinách
  - pracujeme ve dvojicích
  - diskutujeme s celou třídou
  - vytváříme projekty
  - řešíme problémovým způsobem, experimentujeme a hledáme různá řešení problémů
  - učíme se samostatně
13. Připouští učitelka v hodinách českého jazyka, literatury a slohu domluvu mezi žáky? Kdy?  
 a) Většinou si můžeme povídat, kdy chceme. Učitelka nás málokdy napomíná.  
 b) Rozhodně si nesmíme povídat při jejím výkladu. Pouze tehdy, když máme pracovat třeba ve dvojicích nebo skupinách.  
 c) Skoro nikdy při hodinách nemluvíme, vše vykládá sama učitelka. Žáci odpovídají nejčastěji jedním slovem, abychom toho stihli co nejvíce.  
 d) jiná odpověď .....
14. Záleží učitelce na tom, jestli vás výuka zajímá a baví vás?  
 a) Učitelka preferuje spíše hodnotu předávaných informací. Upozorňuje nás, co musíme umět, co bude zkoušet a známkovat.  
 b) Učitelka si látku připravuje tak, aby nás zaujala. Většinu informací nám říká pro zajímavost, nemusíme se vše učit nazpaměť.  
 c) Učitelce nezáleží na tom, jestli nás výuka baví a zajímá.
15. Snaží se s vámi učitelka navázat kontakt i mimo výuku? Má o vás zájem? Ptá se, jestli nemáte problém, nepotřebujete s něčím pomoci, nechcete poradit? .....
16. Navštěvují tvoji rodiče nebo jeden z rodičů učitele ve škole ze své vlastní vůle?  
 a) ano  
 b) ne  
 c) nevím, nejsem si jistý/á
17. Jak často?  
 a) Rodiče chodí na všechny třídní schůzky. Někdy i mimo ně, aby se o mně informovali.  
 b) Rodiče chodí na několik třídních schůzek, ne všechny.  
 c) Rodiče nechodí na žádné třídní schůzky.  
 d) Rodiče přijdou jen na vyzvání učitele nebo ředitele.

Proč myslíš, že tvé učitele navštěvují/ nenavštěvují? .....

.....

## Příloha 3

### Informace pro rodiče: Práva a povinnosti zákonných zástupců<sup>5</sup>

#### 1) Znáte žákovský řád?

Vedou-li rodiče žáky v duchu žákovského školního řádu, pak by neměly vznikat mezi školou a rodinou vážné rozdíly v působení na dítě. Rodiče dbají na přípravu žáků do školy, pravidelně kontrolují jejich školní práci - oceňují úspěchy a podpoří při neúspěchu. Vhodně reagují na zápisy v žákovské knížce a její pravidelnou kontrolu potvrzují podpisem.

#### 2) Rodiče mají právo se zúčastnit vyučování

Rodiče mají právo se zúčastnit vyučování, být seznámeni s nároky a s hodnocením a klasifikací žáků. Při návštěvě školy svým jednáním přispívají k pozitivní atmosféře ve škole. Na požádání učitele či ředitele školy se dostaví do školy.

#### 3) Rodiče odpovídají za školní docházku svých dětí

Rodiče zajistí, aby žáci přicházeli do školy na vyučování a školní akce včas, správně vybaveni a připraveni, nebyli infikováni, nemocni a intoxikováni.

#### 4) Dodržujte pravidla omlouvání nepřítomnosti žáka ve škole a na školních akcích:

Nemoc - omlouvat osobně, telefonicky nebo písemně do 24 hodin od začátku absence (nejpozději však do 3 dnů) a po ukončení nepřítomnosti písemně v žákovské knížce. V průběhu nemoci informujte školu o nástupu žáka do školy. Uvolnění z hodin v průběhu vyučovacího dne - písemnou žádost rodičů v žákovské knížce uvolňuje třídní učitel.

Absence: krátkodobé (1-2 dny)- na písemnou žádost rodičů v žákovské knížce uvolňuje třídní učitel; dlouhodobé - písemná žádost na ředitelství školy prostřednictvím třídního učitele, na kterou ředitelství školy odpovídá pouze v případě zamítnutí žádosti. V každém pololetí povolí ředitel školy maximálně jednu dlouhodobou nepřítomnost mimo termín výjezdních akcí školy. Nezapomeňte, že je důležité si po dobu nepřítomnosti průběžně doplňovat zameškané učivo.

#### 5) Škola má oznamovací povinnost - chráníme děti!

V případě neomluvené absence, časté nepřítomnosti žáka ve škole a při pozdních omlouvách absencí je škola povinna informovat o docházce žáka Oddělení péče o dítě Úřadu města Chrudim. V souladu s klasifikačním řádem může být žákovi při velké absenci a chybějících klasifikačních podkladech odložena klasifikace.

#### 6) Třídní schůzky a konzultace

Pravidelně jsou svolávány třídní schůzky nebo konzultační dny, při kterých mají všichni rodiče právo uplatňovat své připomínky a návrhy. Kromě konzultačních dnů mají rodiče možnost informovat se o chování a prospěchu svých dětí po předchozí dohodě s vyučujícím, a to zásadně v době mimo vyučování - je lepší si schůzku předem domluvit. Aktuální informace o dění ve škole získáte ve školním časopise, na nástěnce ve vstupní hale školy a na Internetu.

#### 7) Máme RADU ŠKOLY

Při škole pracuje Rada školy tvořená zástupci rodičů, pracovníků školy a zřizovatele školy. Rada školy se řídí svým jednacím řádem. Rada školy má právo kontrolovat a schvalovat práci školy, školní družiny, školní jídelny, vedení školy předkládá tomuto orgánu ke schválení výroční zprávu, návrh rozpočtu a výsledky hospodaření. Rada školy kontroluje zápisy ze třídních schůzek a řeší podněty rodičů.

#### 8) Rodiče, podporujte školu, kam chodí vaše děti!

Jak? Např. aktivně se účastnit akcí školy, věnovat škole věcný nebo finanční dar, být nápomocný radou a odbornými znalostmi, nabídnout škole náměty pro obohacení výchovně vzdělávacího procesu (exkurze, návštěvy, výlety...) a podobně. Více informací o škole získáte ve školním časopise a na Internetu - <http://skola-rosice.net>. Děkujeme Vám.

<sup>5</sup> Základní škola Rosice [cit. 29.11.2009]. Dostupné na Internetu: <<http://skola-rosice.net>>

## Příloha 4

### Lukáš Istenčín: Setkání s rodiči

Hlavním cílem popisované třídní schůzky je přiblížit rodičům způsob výuky jejich dětí a seznámit se s jejich názory na tuto problematiku. Pohled rodičů na výuku je často zkreslený. Je tomu tak z různých důvodů. Rodiče mohou výuku hodnotit pouze na základě svých vlastních zkušeností, a ty již v naprosté většině případů neodpovídají dnešní praxi ve školách. Jejich obraz o dění ve škole přitom může být sám o sobě také zkreslený. Pouze malé procento rodičů využívá možnost jít se podívat přímo na výuku, samotné školy se liší v tom, do jaké míry tuto možnost nabízí a propagují. Rodiče jsou tak odkázáni na pohled svých dětí a velice často jej nekriticky přejímají - v podstatě jim ani nic jiného nezbyvá. Dejme tedy rodičům možnost nahlédnout na školní dění a zamyslet se nad ním.

#### Program setkání

Rodiče jsou na třídní schůzky zváni různými způsoby. Informace o jejich konání jsou předávány pomocí školních internetových stránek, žákovských knížek, vývěskami, prostřednictvím různých tištěných informačních zpravodajů. Seznámit rodiče s podrobným programem třídní schůzky není nutné, doporučuji však informovat rodiče, že to co je čeká, možná naruší dosavadní zvyklosti. Zcela postačující je informace, že třídní schůzka bude vzájemnou diskusí, nikoli jednosměrným předáváním informací od učitele k rodičům. Moment překvapení by jinak mohl být u rodičů zdrojem nepříjemných pocitů z „něčeho nového“ a mohl by představovat zbytečnou překážku, kterou bychom byli nuceni již v úvodu setkání překonávat.

#### Očekávání

**Popis aktivity:** Účastníci sedí v kruhu. Posíláme dokola plyšovou hračku, nebo jiný předmět tak, aby bylo zřejmé, kdo má právě slovo. Tak, aby měl každý z účastníků svobodnou volbu, zda a jak dlouho chce mluvit k ostatním. Úkolem rodičů je zformulovat svá očekávání od třídní schůzky. Tj. rodiče odpovídají na následující otázku „Co očekávám od dnešního setkání?“ Odpovědi mohou být různé - informace o školních akcích, o známkách, o způsobu výuky apod. Slovo má samozřejmě také učitel, a je vhodné, aby svá očekávání zformuloval podobně jako rodiče.

**Poznámka:** Toto úvodní seznámení s názory a „zájmy“ ostatních mj. uvolní atmosféru a do určité míry může ovlivnit také způsob práce a pojetí dalších aktivit. Záleží na zkušenostech učitele, do jaké míry případně zasáhne do předem připraveného programu. Do jaké míry zohlední očekávání rodičů a do jaké míry bude v dalším programu improvizovat.

#### Cíl setkání

**Popis aktivity:** Vyučující seznámí rodiče stručně s tím, jaké jsou hlavní cíle třídní schůzky, setkání s rodiči. Oznámi, které skutečnosti a oblasti výchovně vzdělávacího procesu ovlivnily tvorbu programu. Cílem setkání v této podobě je seznámit rodiče se způsoby práce dětí v hodinách, s běžně používanými výukovými metodami a získat přehled o jejich názorech na tuto problematiku (hodnocení efektivity používaných výukových metod z pohledu rodiče). Ukázat souvislost mezi způsoby práce v hodinách, osvojováním si klíčových kompetencí a oprávněným požadavkem na změnu způsobu hodnocení, který s tímto velmi úzce souvisí (navodit problematiku slovního hodnocení jako možného tématu pro další setkání).

#### Co je hlavním cílem školy?

**Popis aktivity:** Úkolem rodičů je zformulovat odpověď na následující otázku. „Co je podle vás hlavním cílem školy?“ Můžeme nabídnout i několik příkladů - připravit žáky ke studiu na středních školách, vychovat slušného člověka, dát dětem co nejvíce vědomostí, rozvinou silné stránky, vychovat sebevědomého člověka, vytvořit kladný vztah k celoživotnímu vzdělávání apod. Rodiče napíší svou odpověď na lísteček a položí jej do středu kruhu textem dolů. Podle uvážení mohou použít více lístečků - v případě, že nejsou schopni nalézt prioritu a mají potřebu napsat více formulací. Na jeden lísteček píše jednu formulaci. Tyto formulace později použijeme jako

východiska pro aktivitu nazvanou „Senát“. Rodičům je dobré tuto skutečnost oznámit již nyní a upozornit, že rozhodně budou mít možnost vysvětlit a případně obhájit své názory.

### ***Test všeobecných znalostí***

**Popis aktivity:** Rodičům rozdáme předem připravený test všeobecných znalostí příslušného ročníku (např. obsahující základní učivo) a požádáme je, aby jej samostatně vyplnili. Podle uvážení a také podle své "odvahy" můžeme při zadávání testu hovořit na rodiče stejným způsobem, jako bychom mohli hovořit na děti (je zakázáno opisovat, test si opravíme společně a rovnou oznámujeme, testy vám budou kontrolovat také spolužáci apod.) Po chvíli vytvoříme dvojice a rodičům necháme možnost konzultovat odpovědi na otázky, dáme jim možnost pokračovat v práci společně. Necháme krátký čas na práci ve dvojicích (účelem není vypracovat test, ale seznámit rodiče s různými způsoby práce) a následně vytvoříme čtveřice - znovu po kruhu (na základě sesazení sousedících dvojic). Svou práci tak mohou rodiče dokončit ve skupinách.

Následuje společné vyhodnocení testu. Učitel rodičům přečte správné odpovědi (ze zkušenosti mohou potvrdit, že rodiče chtějí znát výsledky i přesto, že test nebyl cílem, ale pouze prostředkem této aktivity). Rodiče si sledují, kdy z hlediska výsledku testu proběhlo to nejpodstatnější - zda při individuální práci, při práci ve dvojicích, nebo při skupinové práci.

### ***Reflexe***

**Popis aktivity:** Úkolem rodičů je zamyslet se nad tím, co vše se dělo v průběhu předešlé aktivity. V jaké chvíli se jim pracovalo nejlépe (kdy byli klidní, bez stresu, kdy se cítili bezpečně) a v jaké chvíli získali největší množství správných informací. Tj. chceme po nich, aby srovnali individuální práci, ve dvojicích, ve skupinách a v kruhu se s ostatními podělili o své hodnocení. Slovo si po kruhu předáváme stejným způsobem jako v úvodu setkání, kdy rodiče formulovali svá očekávání od třídních schůzek.

### ***Rozdělení do skupin***

**Popis aktivity:** Rodiče se rozdělí do čtyřčlenných pracovních skupin pomocí provázků. Dva a dva provázky vždy svážeme uprostřed k sobě tak, abychom měli stejný počet "konec", jako je účastníků. Svázaná místa držíme v dlani, aby nebylo vidět, které konce jsou navzájem spojeny. Rodiče požádáme, aby si každý uchopil a držel jeden konec. Poté pustíme provázky a rodiče by měli být rozdělení do čtyřčlenných skupin.

### ***Skupinová práce - hledání pozitiv a negativ***

**Popis aktivity:** Úkolem členů skupiny - rodičů je najít co nejvíce argumentů hovořících pro i proti zařazení skupinové práce do výuky. Tyto argumenty zapisují na papír - skupinová práce "ano", skupinová práce "ne". Práce je omezena časovým limitem. Po jeho uplynutí zvolí skupina svého mluvčího, který seznámí ostatní s výsledky práce.

### ***Doplnění mluvčích***

**Popis aktivity:** Společná diskuse nad závěry, ke kterým rodiče došli. V této části programu je prostor pro to, aby vyučující doplnil informace, které zazněly. V této chvíli je na něm, aby informoval rodiče o tom, jaký způsob výuky preferuje a jaké důvody ho k tomuto vedou. Zde je prostor k popisu dalších rozměrů skupinové práce - dodržování pravidel diskuse, věcná argumentace bez osočování druhých, význam role mluvčího, význam role pozorovatele atd. při práci ve skupině.

### ***Senát***

**Popis aktivity:** Vyučující přednese určitý názor, stanovisko, hodnotící soud. Každý k němu musí zaujmout buď souhlasné, nebo nesouhlasné stanovisko. Podle svého souhlasu, či nesouhlasu se rodiče posadí do dvou řad, čelem proti sobě. Kdokoli má možnost obhajovat svůj názor, možnost přesvědčit ostatní o tom, že jeho stanovisko je oprávněné, vysvětlit, proč se postavil tam, kde je. Pokud někdo změní během vysvětlování názor, může se zvednout a posadit se do protější řady. Jako východisko pro jednotlivé formulace využijeme kartičky odpovědí, které rodiče vytvořili v úvodu setkání.

### **Reflexe**

**Popis aktivity:** V kruhu se rodiče zamyslí nad tím, co je z jejich pohledu hlavním přínosem právě dokončené aktivity, pokud je v této podobě zařazena do výuky. O své myšlenky se podělí s ostatními. Využijeme posílání předmětu po kruhu, nebo zvolíme formu diskuse.

**Poznámka:** Je vhodné, aby se do popsané aktivity zapojil také vyučující a svůj pohled vysvětlil rodičům z pohledu pedagoga - tj. aby aktivitu „senát“ popsal z didaktického hlediska.

### **Vzkazy**

**Popis aktivity:** Závěr setkání. Rodiče poprosíme o anonymní zhodnocení třídní schůzky a sdělení názoru na prezentovaný způsob výuky. Odpovědi formulujeme na lístečky, které pokládáme textem dolů do středu kruhu.

### **Postřehy z praxe**

Pro názornost uvádím několik konkrétních postřehů ze setkání s rodiči žáků 7. tříd, jehož podoba zcela odpovídala popsanému programu.

### **Hlavní cíle školy (doslovné odpovědi rodičů):**

- \* aby nevezala chuť učit se celý život
- \* vážit si sebe sama \* nevízt mu důvěru v lidi ani v sebe sama
- \* rozvíjet sociální dovednosti
- \* vybudovat kladný vztah k celoživotnímu vzdělávání
- \* nezničila, nepotlačila to, v čem je dobrý - nenutila úhoře lézat
- \* vzdělání a naučit se učit
- \* vychovat slušného člověka
- \* připravit dítě do života
- \* připravit na střední školu
- \* žít v kolektivu
- \* naučit dítě zodpovědnosti
- \* naučit vycházet s ostatními
- \* příprava k samostatné výuce
- \* výchova k samostatnému jednání
- \* vědomosti umět vyhledat a použít, poznat, kam by mělo směřovat jeho další snažení
- \* připravit na studium na vyšší škole, pomoci zvládnout učivo a z části i usměřovat chování
- \* najít si informace
- \* přiměřeně uznávat autoritu dospělého, umět se ozvat při nespravedlnosti
- \* nevychovala ovci, jako jsem já - nadávám, ale nemám odvalu něco měnit
- \* naučit samostatnosti

### **Proč zařazovat skupinovou práci do výuky (doslovné odpovědi rodičů):**

- \* vzájemná rada = více hlav více ví
- \* odbourání stresu
- \* pomoc slabším
- \* vzájemná komunikace
- \* stmelení kolektivu

### **Proč nezařazovat skupinovou práci do výuky (doslovné odpovědi rodičů):**

- \* slabší žáci se vezou
- \* osvojení učiva není pevné
- \* opisování
- \* schovávání se jeden za druhého
- \* slabší se bojí prosadit svůj názor

### **Použitá literatura:**

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládání agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002.