Komunikační potřeby současných žáků střední školy

Ing. et Ing. Bc. Josef Hamšík

Bakalářská práce
2017

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Ing. Josef Hamšík**
Osobní číslo:	**H150454**
Studijní program:	**B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Učitelství odborných předmětů pro SŠ**
Forma studia:	**kombinovaná**
Téma práce:	**Komunikační potřeby současných žáků střední školy**

Zásady pro vypracování:

Vymezení teoretických východisek týkajících se komunikačních potřeb a kompetencí žáků střední školy.
Příprava metodiky kvantitativně orientovaného pedagogického průzkumu, stanovení cílů šetření a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativně orientovaného pedagogického průzkumu prostřednictvím dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků průzkumu, jeho shrnutí a doporučení pro praxi středních škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ et al. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
RIPLEY, Kate a Jenny BARRETT. 2008. Supporting Speech, Language & Communication Needs Working with Students Aged 11 to 19. London: Sage Publications, 2008. ISBN 978-1-4129-4760-2.
VYBÍRAL, Zbyněk. Psychologie komunikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Hana Navrátilová**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **26. října 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 26. října 2016

L.S.

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.01.2017 .....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.
(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:
(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:
(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.
(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.
(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá zpracováním a realizací kvantitativně orientovaného pedagogického průzkumu v oblasti komunikačních potřeb současných žáků střední školy. Jako techniku sběru dat jsme si zvolili dotazník. Primárně se tento průzkum orientuje na zodpovězení hlavní průzkumné otázky, tedy: Jak by měla vypadat výuková komunikace (tj. komunikace mezi učitelem a žákem v rámci třídy) z pohledu potřeb žáka? Sekundárně se pak věnujeme poskytnutí doporučení současným pedagogům v oblasti středního školství. Práce se skládá ze dvou částí, a to části teoretické a praktické. V teoretické části je provedena rešerše tuzemských i zahraničních infomačních zdrojů, na jejímž základě je zpracován teoretický přehled, který je použit k naplnění vytyčených cílů práce. Praktická část se věnuje nejdříve metodologii a designu, následně pak i realizaci uvedeného průzkumu. V závěru jsou rekapitulovány výsledky, nastíněna doporučení, identifikována průzkumná omezení či určeny možné oblasti, na které by se mohly zaměřit potencionální budoucí výzkumy.

Klíčová slova: komunikace, pedagogická komunikace, interakce mezi učitelem a žákem, komunikační potřeby, kompetence žáka, komunikace iniciovaná žákem, průzkum

ABSTRACT

This thesis deals with processing and execution of a quantitatively oriented educational survey in the field of communication needs of today's secondary school students. We chose a questionnaire as a means of data collection. This survey focuses primarily on answering this survey question: How should the educational communication look like (i.e. the communication between a teacher and a student in the classroom) from the point of view of the student’s needs? Secondarily, we deal with providing recommendations to current teachers at secondary schools. The work has two parts, both theoretical and practical. The theoretical part consists of a review of domestic and foreign sources, on the basis of which the theoretical overview is processed, and it is used to realise the goals of work. The practical part is firstly devoted to a methodology and a design, and subsequently to a realization of the survey. The conclusion is a summary of the results, recommendations, identifications of reconnaissance restrictions. We also identify possible areas that could target potential future research.

Key words: communication, educational communication, teacher-student interaction, communication needs, competence of a student, student-initiated communication, survey

Poděkování

Na tomto místě bych chtěl poděkovat své vedoucí práce Mgr. Haně Navrátilové za pomoc, trpělivost a cenné rady, poskytnuté při vymezení zkoumaného tématu a stanovení podoby pedagogicky orientovaného kvantitativního průzkumu. Dále bych chtěl poděkovat Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D., která mi pomohla překonat krizové situace, jež by mi několikrát zabránily tuto bakalářskou práci dokončit. Současně bych chtěl poděkovat všem kantorům, kteří mi pomohli ve sběru průzkumných dat. Nesmím zapomenout poděkovat také svým kolegyním a kolegům, kteří mi vytvořili takové pracovní prostředí, jež mi umožňovalo tuto práci dokončit. V neposlední řadě bych chtěl poděkovat své rodině a přátelům za maximální podporu, bez níž bych tuto svou poslední kvalifikační práci nenapsal.

Citát

”

Chceme-li se zlepšovat v komunikaci, být úspěšnější v jednání s lidmi, zvládat frustrace, stresy a konflikty, jak je přináší život, musíme přijmout skutečnost, že jde o úkol dlouhodobý, celoživotní. Dokonalosti tu nedosáhne nikdo a nikdy, úspěšnosti a dobrých výsledků však mnozí. Nestačí ovšem číst a spokojit se s vědomostmi. Je třeba učit se z nezdarů, po neúspěších se nevzdávat a zkoušet to znovu. Vytrvalost se vyplácí. Praktická dovednost ověřená zkušeností přináší největší zhodnocení poznatků a vědomostí.

”

JAROSLAV ŠTĚPANÍK

Práce prošla odbornou korekturou v oblasti pravopisu, stylisticky a typografie.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a elektronická verze nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **10**

I TEORETICKÁ ČÁST **12**

1 KOMUNIKACE A JEJÍ SPECIFIKA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ **13**

1.1 KOMUNIKACE, JEJÍ POJETÍ A VÝZNAM 13

1.2 FUNKCE A CÍLE PEDAGOGICKÉ (ŠKOLNÍ) KOMUNIKACE 18

1.3 MODELY KOMUNIKACE A JEJICH STRUKTURA 20

1.4 ÚČASTNÍCI KOMUNIKACE VE ŠKOLE 24

1.5 KOMUNIKAČNÍ PROSTŘEDÍ V RÁMCI ŠKOLY 27

1.6 TECHNICKÉ A MATERIÁLNÍ PROSTŘEDKY VE ŠKOLNÍ KOMUNIKACI 29

1.7 KOMUNIKAČNÍ PRAVIDLA VE TŘÍDĚ A ŠKOLE 31

1.8 KOMUNIKAČNÍ BARIÉRY 32

2 POTŘEBY A KOMPETENCE ŽÁKŮ A JEJICH ROLE V RÁMCI KOMUNIKACE **34**

2.1 POTŘEBY JAKO OBECNÝ POJEM 34

2.2 POTŘEBY ŽÁKŮ V RÁMCI ŠKOLY 37

2.3 KOMUNIKAČNÍ POTŘEBY ŽÁKŮ 40

2.4 KOMUNIKATIVNÍ (KOMUNIKAČNÍ) KOMPETENCE ŽÁKŮ 42

3 ŽÁK V KOMUNIKACI **43**

II PRAKTICKÁ ČÁST **46**

4 KVANTITATIVNĚ ORIENTOVANÝ PEDAGOGICKÝ PRŮZKUM V OBLASTI KOMUNIKAČNÍCH POTŘEB SOUČASNÝCH ŽÁKŮ STŘEDNÍ ŠKOLY **47**

4.1 METODOLOGIE A DESIGN (STRATEGIE) PRŮZKUMU 47

4.1.1 Pojetí průzkumu a vymezení zkoumaného problému 48

4.1.2 Cíle (úkoly) průzkumného šetření a stanovení průzkumných otázek 48

4.1.3 Design (strategie) průzkumu 49

4.1.4 Průzkumný soubor (vzorek) a způsob jeho výběru 51

4.1.5 Metody sběru a analýzy dat 51

4.2 ANALÝZA, VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT PRŮZKUMU 52

4.2.1 Analýza demografických údajů 53

4.2.2 Analýza potřeb žáků v oblasti oslovování (kategorie A. dotazníku) 54

4.2.3 Analýza potřeb a požadavků žáků na učitele a podobu výukové komunikace (kategorie B. dotazníku) 56

4.2.4 Analýza potřeb žáků v oblasti hledisek, jež determinují a ovlivňují výukovou komunikaci (kategorie C. dotazníku) 71

Požadavky žáků na prostředí a klima třídy (subkategorie C./1) 74

Didaktické prostředky a jejich role ve školní komunikaci (subkategorie C./2) 79

Komunikační bariéry jako hledisko narušující komunikaci (subkategorie C./3) 83

Komunikační pravidla a jejich role ve školní komunikaci (subkategorie C./4) 89

4.2.5 Analýza nenaplněných potřeb žáků (kategorie D. dotazníku) 94
4.3 REKAPITULACE VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI STŘEDNÍCH ŠKOL 99
4.3.1 Potřeby žáků v oblasti oslovování (kategorie A. dotazníku) 99
4.3.2 Požadavky žáků na učitele a podobu výukové komunikace (kategorie B. dotazníku) 100
4.3.3 Hlediska determinující či ovlivňující komunikační potřeby žáků (kategorie C. dotazníku) 102
Požadavky žáků na prostředí a klima třídy (subkat. C./1) 102
Didaktické prostředky a jejich role ve školní komunikaci (subkat. C./2) . 103
Komunikační bariéry jako hledisko narušující komunikaci (subkat. C./3) 104
Komunikační pravidla a jejich role ve školní komunikaci (subkat. C./4) . 104
Nenaplněné potřeby žáka (kategorie D. dotazníku) 105
4.4 OMEZENÍ PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 106
4.5 MOŽNÉ DALŠÍ OBLASTI PRŮZKUMU ČI ZKOUMÁNÍ 107
ZÁVĚR 108
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 110
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK 116
SEZNAM OBRÁZKŮ 117
SEZNAM TABULEK 117
SEZNAM PŘÍLOH 118

ÚVOD

Pokud pojem komunikace (tedy jeho anglický ekvivalent) zadáme do internetového vyhledávače „Google“, získáme neuvěřitelných 1,350 miliardy výsledků. Z této skutečnosti nám plyne fakt, že komunikace je velice frekventovaný a užívaný pojem, a to v rámci celé dnešní společnosti. Komunikaci totiž v současné době řadíme k základním životním potřebám lidí. Každý člověk chce předávat či přijímat informace, popisovat určité situace, vysvětlovat či vyjadřovat své pocity a nálady. Komunikace tedy vlastně dává člověku možnost přiblížit se k druhým lidem, vyhnout se samotě a naplnit své potřeby. Proto se v dnešní době stala nejdůležitějším faktorem lidského života, a to ve všech jeho aspektech. V rámci této práce se na komunikaci zaměřujeme především z pohledu pedagogiky, psychologie či sociologie. Zkoumáme ji zejména v kontextu školy a školního prostředí, kde základními elementy zkoumání budou komunikace mezi žákem a učitelem a především komunikační potřeby žáků.

Cílem této kvalifikační práce je přispět k teoretickému i praktickému rozpracování problematiky „komunikačních potřeb současných žáků střední školy“, a to prostřednictvím zpracování kritické rešerše informačních zdrojů a realizací kvantitativně orientovaného pedagogického průzkumu v podobě dotazníkového šetření, následně provést analýzu, vyhodnocení a interpretaci zjištěných dat, a poskytnout tak doporučení pro současnou praxi středních škol.

Uvedená bakalářská práce se skládá ze dvou částí, a to části teoretické a praktické. V teoretické části práce je provedena rešerše tuzemské i zahraniční literatury, na jejímž základě je zpracován teoretický přehled, který je použit k naplnění vytyčených cílů práce. Celkově je teoretická část práce pojata v rámci třech relevantních kapitol. První z nich se věnuje zakotvení pojmu „komunikace“ do oblasti školního prostředí a pedagogických věd. V dané kapitole se zaobíráme funkcemi a cíli pedagogické komunikace, modely komunikace a jejich strukturou, účastníky komunikace ve škole a hledisky, která determinují a ovlivňují komunikaci mezi učitelem a žákem. Další kapitola se věnuje potřebám a kompetencím žáků v kontextu komunikace. Tato oblast práce je zásadní, jelikož se zabývá vymezením předmětu zkoumání, a to „komunikačními potřebami“. Definici komunikačních potřeb jsme museli sestavit z toho důvodu, že daný pojem nebyl v pedagogickém kontextu v žádné odborné literatuře či jiných zdrojích definován. Poslední teoretický relevantní celek, „žák v komunikaci“, se věnuje problematice komunikace iniciované žákem, kterou můžeme vyjádřit pojmem „ochota komunikace“ či „žákovská participace“.

V části praktické se pak věnujeme nejdříve metodologii a designu, následně realizaci kvantitativně orientovaného pedagogického průzkumu v oblasti komunikačních potřeb současných žáků střední školy, jehož cílem je zodpovězení především hlavní průzkumné otázky, tedy: **Jak by měla vypadat výuková komunikace (tj. komunikace mezi učitelem a žákem v rámci třídy) z pohledu potřeb žáka?** Zmíněná metodologie a strategie průzkumu se věnuje takovým oblastem, jako jsou pojetí průzkumu a vymezení zkoumaného problému, úkoly průzkumného šetření a stanovení průzkumných otázek, design, průzkumný vzorek či metody sběru a analýzy dat. Stěžejní kapitola se pak zaobírá analýzou, vyhodnocením a interpretací zjištěných dat a jevů. V závěru práce provádíme shrnutí zjištěných výsledků a stanovujeme určitá doporučení pro praxi středních škol. Mimo to je věnována pozornost také popisu omezení průzkumného šetření či možným dalším oblastem, na které by se mohly zaměřit budoucí průzkumy či výzkumy.

Výsledky této bakalářské práce jsou určeny především pro současné pedagogy středních škol jako určité vodítko k tomu, v jakých oblastech, případně jakými způsoby by mělo dojít ke změnám v oblasti výukové komunikace, a to v kontextu komunikačních potřeb žáků, které v podstatě nejsou nic jiného, než odraz či zpětná vazba žáků na podobu výukové komunikace (jež může, avšak nemusí být pedagogy vyslyšena).

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE A JEJÍ SPECIFIKA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

V první obsáhlé kapitole se zaměříme na vymezení pojmu „komunikace“ a jeho zakotvení v oblasti školního prostředí a pedagogických věd.

1.1 Komunikace, její pojetí a význam

V současně době neexistuje žádná jednotná a všemi obory přijímaná definice pojmu „komunikace“. Oproti tomu však existuje celá řada vymezení, jež reflektují určitá specifika a požadavky ostatních vědních disciplín (kybernetika, logika, filozofie, jazykověda, neurofyziologie, psychologie, psycholingvistika, sémantika, pragmatika aj.). Komunikaci pak na základě těchto faktů můžeme označit za pojem interdisciplinární (mezioborový), transdisciplinární (přesahující jednotlivé obory) a současně multidisciplinární (na němž vědecky spolupracuje vícero vědních oborů). Z tohoto důvodu je velice obtížné pojem komunikace správně obsáhnout a vymezit. Proto si nejdříve představíme etymologii daného pojmu a následně provedeme jeho detailní rešerši a analýzu, a to z hlediska českých, i zahraničních literárních zdrojů. Pojem komunikace dle Českého etymologického slovníku (Rejzek, 2002, s. 301) vznikl z latinského slova commūnicātiō, znamenající sdělení či sdílení. Toto podstatné jméno však bylo historicky odvozeno ze dvou latinských pojmů, a to od slovesa commūnicāre, tedy sdílet, svěřovat či stýkat se, a od přídavného jména commūnis, jež významově znamená společný, obecný. Pojem komunikace pak nejobecněji můžeme definovat jako dorozumívání, tedy proces sdělování a výměny informací, myšlenek, názorů a pocitů mezi živými bytostmi.

Dle Vybírala (2009, s. 26 a 36) a Plaňavy (2005, s. 17) existuje nespočet různých definic, které v jejich příjemcích vyvolávají pocit pochybnosti a zmatku. Například v rámci knihy od Dance a Larsona (1976) bylo identifikováno až 126 různých definic komunikace. Dle Klause Mertena (2013, s. 29 a 42) je proto vhodné komunikaci jednoduše označit za **proces socializace,** v rámci něhož se dle Skalkové (2007, s. 13) člověk jako biologický tvor stává sociální bytostí, schopnou chovat se jako člen určité skupiny či společnosti. Toto označení je vhodné právě z toho důvodu, že všechny ostatní definice můžeme zastřešit právě tímto vymezením. Pro pojem komunikace pak rozlišuje 3 kategorie definic (Merten, 2013, s. 42):

a) **Komunikaci jako jednostranně řízený proces** (einseitiger Prozeß), kam patří:
   komunikace jako transmise/transfer/přenos,
   komunikace jako stimul (podmět) => odezva,
   komunikace jako interpretace (objasnění).

b) **Komunikace jako symetricky strukturovaný, řízený proces** (symmetrisch strukturierter Prozeß), který tvoří:
komunikace jako potvrzení/porozumění/pochopení,
komunikace jako výměna,
komunikace jako participace/sdílení něčeho,
komunikace jako vztah,
komunikace jako sociální chování,
komunikace jako interakce/vzájemné působení.

c) **Reziduální (zbytkové) definice komunikace**

Mimo výše uvedené typy definic Littlejohn, Fossová (c2008s. 3) a Býtešníková (2012, s. 10) uvádí další tematické okruhy, respektive metodické přístupy, z nichž vycházejí další (reziduální) definice komunikace. Jedná se o symboly (komunikace jako výměna myšlenek a idejí), redukci nejistoty (komunikace vychází z potřeby redukovat nejistotu), propojování (komunikace je proces, který propojuje odlišné části reality), kanál nebo prostředek (komunikace je aktem přenosu informací prostřednictvím různých druhů kanálů), intencionalitu (komunikace je přenos informací od zdroje k příjemci s vědomým záměrem ovlivnit jeho chování), definování místem a časem (komunikační proces je přechodem od jedné strukturální situace, definované místem a časem, k situaci jiné) či moc (komunikace je mechanismus, prostřednictvím kterého se v různé míře uplatňuje moc).

V rámci další části této kapitoly se zaměříme na vymezení pojmu komunikace, a to především z hlediska pedagogických cílů, tedy jak skrze komunikaci vychovávat a vzdělávat objekty pedagogického procesu (tedy žáky). Vymezenou problematiku řeší tzv. pedagogická komunikace (v angl. educational communication či pedagogical communication; v něm. pädagogische Kommunikation nebo Pädagogik der Kommunikation). V rámci české vědecké společnosti se pedagogickou komunikací zabývá například Gavora et al. (1988, cit. podle Mareše a Křivohlavého, 1995, s. 24), který pedagogickou komunikaci popisuje jako „vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, která slouží výchovně-vzdělávacím cílům.“ Obdobně se na danou problematiku dívá i Vlček a Vlček (2004, s. 10), kteří pedagogickou komunikaci chápou jako specifickou podmnožinu komunikace sociální, v rámci které na sebe vzájemně působí učitel <=> žáci <=> třída, čímž dochází k výměně informací. Zajímavou definici nám později přináší opět Gavora (2005, s. 30), který ve své knize Učitel a žáci v komunikaci původní definici pedagogické komunikace revidoval a vymezil ji již jako disciplínu, „která se zabývá popisem, analýzou a hodnocením komunikace ve výchovných

a vzdělávacích situacích.“ Jak můžeme sledovat, Gavora (1988) i Vlček a Vlček (2004) definovali pedagogickou komunikaci jako výměnu a vzájemné působení (tedy interakci), což znamená, že obě výše uvedené definice můžeme dle Mertenovy kategorizace (2013) zařadit do skupiny definic, jež jsou determinovány symetricky-strukturovaným procesem (tzn., že v rámci komunikace je vyvážená účast všech subjektů komunikačního procesu, tedy se jedná buď o dvoustrannou, či vícestrannou komunikaci). Po exkurzi v oblasti česky píšících autorů se zaměříme na vymezení pedagogické komunikace v rámci světových informačních zdrojů.

V rámci německy píšících autorů si představíme definici prof. Klause Schallera, dr. h. c., z Bochumské univerzity (2013, bez s.), který polemizuje nad definicí, jež je obecně přijímaná mezi německými autory. Pedagogickou komunikaci formuluje jako „interaktivní (symetrický) vztah mezi vychovatelem a žákem“[1]. Daný autor opět vychází ze sociologického pojetí vymezení komunikace. Interaktivita v kontextu komunikace (tj. interaktivní komunikace) totiž dle Půlkrábkové (2007, s. 38) odkazuje na vzájemné reagování lidí na sebe navzájem (reagování může být verbální i nonverbální). Interaktivní komunikace však nezahrnuje pouze zájem o informace, nýbrž také o komunikačního partnera (žáka) v rovině vztahové. Schaller (2013) německé pojetí pedagogické komunikace napadá s ohledem na uvedenou symetričnost. Autor uvádí, že učitel přece není ve stejném komunikačním postavení jako žák, jelikož je obvykle informačně mnohem bohatší i komunikačně zkušenější.

Další odbornou definici nám přináší turecké autorky Yurdakulová, Ker-Dincerová a Akinci Vuralová (2008, s. 149), které definují komunikaci ve vzdělání (což je ekvivalent pro pedagogickou komunikaci) jako „transakční proces, ve kterém pedagogové a studenti vytváří společné komunikační klima, které se mění v každém okamžiku, kdy se konverzace a myšlenky rozvíjejí, či když se postoje a chování obou stran nějakým způsobem navzájem ovlivňují.“[2] Tato definice je zajímavá tím, že pro vymezení pedagogické komunikace využila:

1. Pojem „transakční proces“, který však není nic jiného než proces, který neustále mění stav věcí s ohledem na vlivy na něj působící (fakticky jde o interakci).

---

[1] „…das interaktive (symmetrische) Verhältnis zwischen dem Erzieher und dem Kind…“

[2] „a transactional process in which educators and students create a joint communication climate which changes from moment to moment as the conversation unfolds and the thoughts, attitudes and behaviors of both parties influence each other in some way.“

2. Pojem komunikační klima můžeme dle Jana Jašky (1994, s. 155−156) popsat jako prostředí, které na straně jedné dokáže učitel navodit a vytvořit (jeho komunikaci vnímají velmi individuálně; výroky učitele mohou motivovat k lepším studentským výsledkům nebo také demotivovat či dokonce vyvolat odpor ke studiu), či na straně druhé prostředí, které vytváří žáci (a to komunikací jak s učitelem, tak s ostatními spolužáky). Důležité je však říci, že komunikační klima není tvořeno pouze podobou vyjadřování aktérů, nýbrž i interpretací příjemce.
3. Pojem postoje a chování. Je tedy patrné, že daná definice se významně opírá o psychologii a psychologické aspekty mezi učitelem a žákem.

Následující definice nám přináší komplexní pohled indických autorů Bhatnagara a Bhatnagarové (2011, s. 150), kteří pedagogickou komunikací rozumí „systém interakce mezi pedagogem a studenty. Je založen na vhodných metodách a zvyklostech a skládá se z výměny informací a uplatňování vhodných vlivů (učitele) na žáky v rámci didaktických a vzdělávacích cílů, a podporu jejich vzájemného porozumění. Pedagog musí iniciovat a kontrolovat tento proces.“[3] Tato definice je hodnotná především díky své eminentní pedagogické orientaci. Opět se jedná o definici založenou na interakci (vzájemném působení dvou či více činitelů v procesu) učitele a žáků. Definice však jako jediná zmiňuje komunikační metody a zvyklosti (tedy nějaké pedagogické komunikační metody a prostředky), prostřednictvím kterých učitel (jako subjekt komunikace) přenáší informace k žákovi (v souladu s didaktickými a vzdělávacími cíli – například dle taxonomie výukových cílů od Blooma se jedná o cíle kognitivní, afektivní a psychomotorické). Dále definice zmiňuje vzájemné porozumění mezi pedagogem a žákem, což je důležitý prvek, který v rámci pedagogické komunikace nesmíme opomenout. Například dle Gillernové a Krejčové (2011, s. 5) je jednou z možností, jak porozumět interakci mezi učitelem a žákem, inspirovat se tradičním modelem posuzování výchovného působení rodičů, a využít jej tak při aplikaci různých edukačních či komunikačních stylů učitele. Zkoumání rodičovských stylů výchovy (například autokratického, demokratického a liberálního stylu výchovy či jejich kombinace) může napomoci k lepšímu porozumění mezi učitelem a žákem.

[3] „…system of interaction between the pedagogue and students. It is based on appropriate methods and habits and consists of exchange of information, exercising of appropriate influence on the pupils for didactic and educational purposes, and the promotion of their mutual understanding. The pedagogue must initiate and control this process.“

Současně autoři (Bhatnagar a Bhatnagarová, 2011) podotýkají, že právě učitel musí iniciovat pedagogickou komunikaci a především ji kontrolovat (komunikační proces nemůže řídit žák, nýbrž učitel). Učitel tedy nemůže podlehnout komunikačnímu tlaku žáka či celé třídy. Poslední definici, kterou předložíme, vymezila Thotsevová (2011, s. 2). Ta pedagogickou komunikaci chápe jako „rétorické vystoupení učitele, které je přímo spojené se vzdělávacím procesem a se spontánními řečnickými projevy učitele v rámci kolegiálního (pedagogického) prostředí, na schůzkách s rodiči či v rámci odborné komunity.“[4] Tato definice se omezuje na pouhé jednostranné vystoupení učitele v rámci pedagogického procesu (žák pouze informace přijímá, nejedná se o žádný interakční vztah mezi učitelem a žákem). Rozšiřuje pouze okruh komunikačních objektů, a to o kolegy pedagoga, rodiče žáků či odbornou veřejnost.

Na závěr této poměrně důležité kapitoly, v rámci níž si vymezujeme a definujeme stěžejní pojem celé bakalářské práce, tedy pedagogickou komunikaci, se pokusíme k dané problematice poskytnout vlastní názor. Pedagogickou komunikaci lze chápat dle názoru autora (Hamšík) ve všech aspektech typologie dle Mertena (2013). Komunikace totiž nemusí být vždy pouze obousměrná, nýbrž může také být jednostranně řízeným procesem. V rámci pedagogického prostředí se fakticky jedná o běžný jev. Jestli je to však správné, je věc druhá. Pedagogickou komunikaci totiž můžeme chápat jako:

- **transmisi/transfer/přenos** (učitel může přenášet informace k žákům, avšak ti jim nemusí vůbec rozumět či je ani přijímat, a to z různých důvodů);
- **stimul (podnět) => odezva** (učitel může pouze reagovat na nějaký vnější či vnitřní stimul, a to v podobě odezvy, která může být jak verbální, tak i nonverbální; do dané komunikace však nemusí být žák či jiný subjekt komunikace vůbec zapojen);
- **interpretaci** (učitel i žák si mohou různé informace, jevy nebo vlivy prostředí od odesílatele interpretovat/vykládat/objasňovat jednostranně a různě a nemusí na ně vůbec reagovat);
- **potvrzení/porozumění/pochopení** (jedná se například o převedení nového učiva, které žák nezná, do podoby jemu známé, zjednodušené, vlastní);

[4] „…oratorical performances of the teacher, which are directly related with the educational process and the unadjusted oratorical expressions of the teacher in collegial (pedagogical) environment, parent meetings and in front of the community.“

- **výměnu** (jde se o klasickou výměnu informací mezi učitelem a žákem, viz definice dle Gavory, 1988 či Vlčka a Vlčka, 2004);
- **participaci/sdílení něčeho** (učitel či žák sděluje/sdílí obsah zprávy, sděluje svoje postoje ke sdělovanému, vyjadřuje své postoje k příjemci, s nímž komunikuje, vyjadřuje své emoce, sděluje další atributy o sobě samém, jako například trpělivost, rozhodnost, ohleduplnost aj., a v neposlední řadě sděluje svou představu o dalším průběhu komunikace v rámci výuky či jiné pedagogické aktivitě);
- **vztah** (vztah mezi učitelem a žákem viz definice dle Schallera, 2013);
- **chování** (žák i učitel se mohou projevovat různě, a to především skrze změnu svých postojů, pohybů, gest či dalších pozorovatelných projevů);
- **interakci** (tedy vzájemné působení mezi učitelem a žákem viz definice Bhatnagara a Bhatnagarové, 2011).

Z výše uvedených definic pak můžeme učinit závěr, že pedagogickou komunikaci můžeme v užším pohledu chápat jako jednostranný proces, a to především při pozorování jedné komunikační situace/aktivity (buď učitele či žáka), definované daným místem a časem (tzn. nesledujeme posun k situaci jiné). V případě, že dané komunikační situace/aktivity budeme posuzovat v delším časovém horizontu (tj. například v rámci jedné vyučovací hodiny, tedy ve 45 minutách čistého času), je nám jasné, že komunikačních situací/aktivit nastane mezi učitelem a žákem více. Proto pro potřeby této bakalářské práce budeme pedagogiku komunikace chápat jako **interakční proces** ve smyslu definice Bhatnagara a Bhatnagarové (2011), případně jako proces **transakční** (Yurdakulová, Ker-Dincerová a Akinci Vuralová, 2008).

1.2 Funkce a cíle pedagogické (školní) komunikace

Funkce pedagogické komunikace (soubory činností vedoucích k naplnění stanovených cílů komunikace) zformulovali ve své knize Komunikace ve škole Mareš a Křivohlavý (1995, s. 25). Autoři však upozorňují na skutečnost, že pojetí pedagogické komunikace se neustále vyvíjí. I přesto uvádějí šest funkcí pedagogické komunikace:

- zprostředkovává společnou činnost účastníků či jednotné pracovní postupy;
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí;
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy;
- formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků;

- je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání (neboť cíl, učivo, metody nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve verbální či nonverbální podobě).

Jinak na funkce (pedagogické) komunikace nahlíží Janíková (2012, s. 4−5) či Moslerová (2004, s. 6). Současně však dodávají, že hranice jednotlivých funkcí jsou mnohdy nejednoznačné a překrývající se. Nejvíce se dle autorek uvádějí následující funkce:

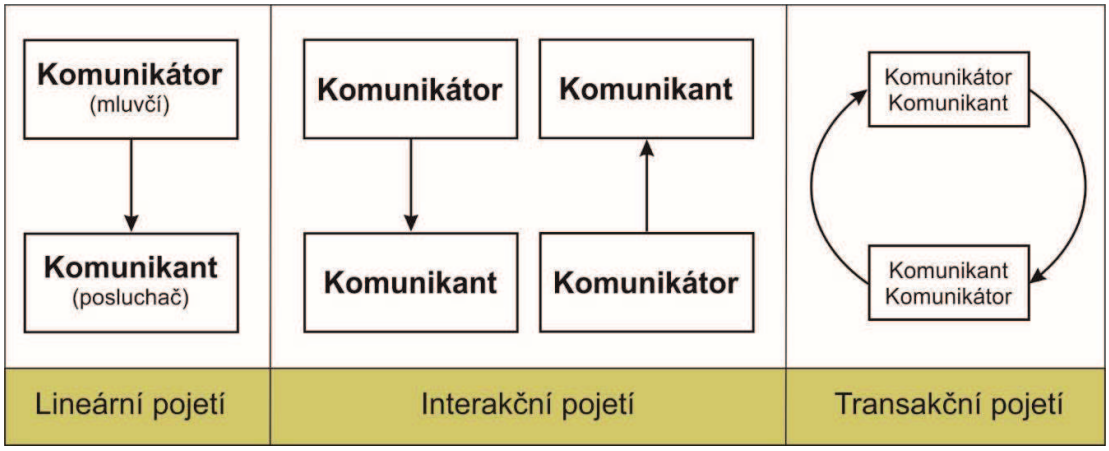
- informativní (přenos informací, dat, sdělení, zkušeností);
- poznávací (získávání povědomí o sobě i druhých lidech, o dění kolem sebe);
- instruktivní (informování včetně přidání vysvětlení významu, popisu, návodu);
- přesvědčovací (působení na jinou osobu s jasným záměrem změnit její názor, postoj a hodnocení);
- vzdělávací a výchovná (souhrn funkce informativní, instruktivní, poznávací);
- posilující a motivující (posilování a motivování k pocitu sebevědomí, potřebnosti, vztahu k něčemu);
- socializační a společensky sjednocující (navazování kontaktů a vztahů s lidmi);
- zábavná (vytváření pocitu pohody, spokojenosti, radosti);
- svěřovací (naslouchání a nabízení řešení problémů, pocitů);
- osobní identity (uspořádání si svých názorů a postojů, ujasnění si vlastního „já“);
- úniková (odreagování se od starostí, shonu).

Funkce pedagogické komunikace jsme obsáhli výše, a proto se nyní zaměříme na její cíle. Z pohledu pedagogiky má komunikace dle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 29) dva elementární cíle (záměry či účely pedagogické komunikace), a to:

1. výchovně-vzdělávací cíl,
2. cíl komunikační.

Výchovně-vzdělávací cíl se nejprve zaměřuje na výchovné působení učitele, který prostřednictvím komunikace formuje osobnosti žáků (tedy jeho úkolem je vychovat sebevědomé, mravně zralé jedince v souladu s přijímanými společenskými normami). Druhotně se orientuje na předání širokého spektra všeobecných či odborných poznatků od učitele k žákovi. Komunikační cíl je pak zaměřen již úžeji, konkrétněji a aktuálněji, jelikož realizace tohoto cíle, prostřednictvím komunikace učitele či jeho komunikačních úloh, slouží k naplňování právě cíle výchovně-vzdělávacího.

1.3 Modely komunikace a jejich struktura



Obr. 1.: Grafické znázornění pojetí/modelů komunikace

In: DeVito (2004, s. 18), vlastní grafické zpracování

Jak už víme z kapitoly 1.2 – Komunikace, její pojetí a význam, komunikace obecně, případně komunikace pedagogická, může mít různá pojetí. Dle DeVita (2001, s. 18−19) nebo Regece a Kroupové et al. (2012, s. 11) modely komunikace prodělaly v čase významný vývoj. V dřívějších pojetích bylo na komunikaci nahlíženo jako na jednosměrný (lineární) proces, kdy mluvčí (komunikátor) mluvil (vyslal informaci) a posluchač (neboli komunikant) naslouchal. Tento model komunikace však nedokázal zachytit vzájemné působení mezi dvěma jedinci (účastníky komunikačního procesu). Klasickými příklady tohoto typu komunikace jsou noviny, časopisy (samozřejmě se může jednat o učebnice, tedy učební pomůcku), televizi, billboardy či různé další prostředky v rámci informačních a komunikačních technologií (zkráceně IKT) jako například počítač a internet.

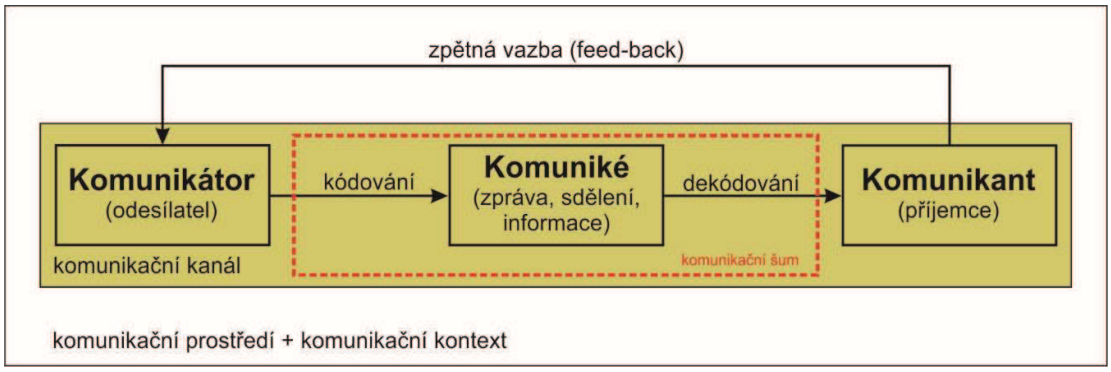
Dalším vývojovým pojetím/modelem komunikace je koncept interakční, v rámci kterého komunikátor a komunikant současně střídají své pozice. Například subjekt „A“ mluví, zatímco „B“ naslouchá, a potom „B“ odpovídá na to, co řekl „A“, a subjekt „A“ naslouchá. V rámci modelu se však mluvení a naslouchání považuje stále za oddělené akce, které se nepřekrývají a které tatáž osoba neprovozuje současně. (DeVito, 2001, s. 18)

Nejnovější pojetí pak přichází s modelem transakčního procesu, v rámci něhož každá osoba funguje současně jako mluvčí i posluchač, jinak řečeno, účastníci komunikace zároveň vysílají zprávu a současně naslouchají (tj. v jednom okamžiku nelze rozlišit komunikátora a komunikanta). Každý subjekt komunikačního procesu ovlivňuje svým jednáním reakce protějšku a v reálném čase reaguje na vzniklé situace. (Regec a Kroupová et al., 2012, s. 11)

Výše jsme si představili postupný vývoj komunikačních modelů, avšak detailně jsme se nezaměřili na jejich strukturu a části. Asi nejjednodušším komunikačním modelem je Lasswellův komunikační model, který lze dle Dostála et al. (2011, s. 91) charakterizovat jednou větou: „Někdo říká něco někomu nějakým kanálem a s nějakým účinkem." Tato věta někdy bývá nazývána také jako Lasswellova formule a dle Nového a Scholl-Machlové (2015, s. 16) je složena z pěti elementů:

1. **Kdo**? (předává sdělení) => komunikátor (z pohledu naší problematiky učitel).
2. **Co**? (se předává) => sdělení (informaci, znalost, vědomost).
3. **Jak?** (se uskutečňuje přenos) => kanál (skrze výklady či pedagogické pomůcky).
4. **Komu?** (je orientováno sdělení) => komunikant, tj. posluchač, publikum (žák).
5. **S jakým efektem?** – efektivita (výsledek přenosu, pochopení žáka).

Hlavní výhodou tohoto modelu je jeho jednoduchost a možnost aplikace téměř na všechny druhy komunikace. Nevýhoda je pak spatřována v nezapracování zpětné vazby a komunikačních šumů. Proto si představíme ještě základní komunikační model, sestavený dle teorie od Mikuláštíka (2003, s. 22−29), jenž nám znázorňuje níže uvedený obr. 2.



Obr. 2.: Schéma základního komunikačního modelu

In: Mikuláštík (2003, s. 22−29), vlastní grafické zpracování

Komunikátor (mluvčí, odesílatel) je ten, kdo kóduje (převádí své myšlenky do své řeči) a posléze vysílá nějakou zprávu (sdělení, informaci). Předpokládá, že příjemce má podobný kódovací systém (jazyk) a soubor poznatků jako on. Tato premisa je zásadní, jelikož pokud tomu tak není, existuje možnost neporozumění sdělení. Důležité je podotknout, že komunikace je oboustranný vztah, v rámci kterého nejde pouze o to něco sdělit, nýbrž také naslouchat. Mimo to komunikátor i komunikant do svého sdělení či reakce (zpětné vazby) promítají oba subjekty své subjektivní dojmy, emoce a vlastní zkušenosti. (Mikuláštík, 2003, s. 24; Regec a Kroupová et al., 2012, s. 9)

Komunikant je ten, který zprávu přijímá a dekóduje ji (tzn., že si převede řeč komunikátora do svých myšlenek). V okamžiku přijímání informace je naslouchajícím komunikátorovi. Příjem informací je významně ovlivněn osobnostní složkou komunikanta, jeho vlastními zkušenostmi, prožitky a vlastními záměry či cíli. Příjemce zprávy obdobně jako odesílatel předpokládá stejný komunikační aparát a kódovací systém, dále také repertoár poznatků a vyjadřovací schopnosti. Komunikant by měl sdělování zprávy naslouchat a měl by si ji vyslechnout až do úplného konce. Současně by si neměl domýšlet své vlastní závěry a nevnášet do komunikace své vlastní dojmy, které by komunikátora mohly zmást. Rovněž je žádoucí si všímat i nonverbálních projevů, jelikož i ty můžou napomoci v dekódování přenášené zprávy. (Mikuláštík, 2003, s. 25; Regec a Kroupová et al., 2012, s. 9)

Komuniké je vysílaná zpráva, myšlenka či pocit, který komunikátor sděluje komunikantovi. Zpráva může mít podobu verbálních i nonverbálních symbolů. V rámci verbální komunikace je symbolem slovo nebo jazyk, avšak problém nastává u komunikace nonverbální, kdy daný signál skrývá určitý objekt, pocit či myšlenku (například dle Frotschera, 2008, s. 44 vyjadřuje sevřená dlaň se zdviženým palcem nahoru souhlas v podobě „O. K." nebo „super"). Je však zapotřebí dát si pozor na to, že zpráva v podobě nonverbálního symbolu může být různými komunikanty odlišně vnímána, čímž pak může snadno dojít k nedorozumění. Komunikátor však může nonverbální symboly použít úmyslně k zamlžování či vkládání víceznačností. Komuniké může být významně ovlivněno komunikačním šumem (detailněji níže). (Mikuláštík, 2003, s. 25; Regec a Kroupová et al., 2012, s. 9).

Komunikační kanál je, dle DeVita (2004, s. 26), „médium, kterým se sdělení přenášejí". Dle Mikuláštíka (2003, s. 27) při komunikaci „face to face" (tváří v tvář) jsou hlavním kanálem zvuky, pohyby, pohledy, ale také doteky, vůně, oblečení a jiné. Komunikace jako taková je málokdy realizována prostřednictvím pouze jednoho kanálu, ale probíhá prostřednictvím dvou, tří, případně čtyř různých komunikačních kanálů souběžně. DeVito (2004, s. 26) pak dále doplňuje, že při komunikaci (mezi dvěma lidmi) se hovoří a naslouchá (tj. jde o komunikaci skrze hlasový kanál), ale také gestikuluje a zrakem se vnímají gesta druhého člena komunikačního procesu (nyní jde o zrakový kanál). Současně mohou komunikační subjekty vnímat různé pachové signály ve formě vůně nebo zápachu (čichový kanál), dále mohou vnímat doteky, jež také ke komunikaci jako takové patří (hmatový kanál). Za komunikační kanály lze považovat i jednotlivé komunikační prostředky (osobní rozhovor, telefon, elektronickou poštu, film, televizi či z pedagogického hlediska například výuku, přednes učitele, zkoušení aj.).

Pojem **zpětná vazba** je spíše známý pod anglickým ekvivalentem „feed-back“. Dle Scharlauové (2008, s. 59) můžeme zpětnou vazbu definovat buď jako „ústně vyjádřenou reakci na nějaké chování“, či spíše jako potvrzení přijetí zprávy, její interpretaci a následnou zpětnou reakci. Mikuláštík (2013, s. 27) pak dodává, že zpětná vazba je při komunikaci velice důležitá, protože udržuje oba účastníky komunikačního procesu v komunikační situaci (tj. v daném okamžiku, v reálném čase i prostoru). Dle DeVita (2004, s. 25−26) dává informaci o tom, jak byla zpráva přijata a chápána, a umožňuje následné řízení a případnou modifikaci komunikačního procesu. Může mít podobu jak verbální, tak i nonverbální.

Během komunikace dle Janákové (2012, s. 6) často dochází k narušování či zkreslování komunikačního procesu, a to prostřednictvím tzv. **komunikačních šumů**. Jedná se o rušivý vliv přenosu. Komunikační šumy se člení na čtyři základy typy:

a) **fyzické** (hluk v místnosti, hluk od projíždějících aut z ulice, šum počítače, horko či chladno v místnosti, příliš slabé, nebo naopak silné, případně blikající světlo, sluneční brýle na obličeji);
b) **fyziologické** (vada zraku, vada sluchu, koktání, špatná výslovnost, pocit hladu, přejedení);
c) **psychologické** (uzavřenost, hněv, nenávist, láska, zármutek, předsudek, stereotyp, mylné naděje);
d) **sémantické** (odlišný jazyk, slang, používání cizích slov, špatná slovní zásoba).

Posledními oblastmi komunikačního modelu, kterými se budeme zabývat, jsou **komunikační prostředí a komunikační kontext**. Komunikační prostředí je dle Mikuláštíka (2003, s. 27−28) důležitým prvkem celé komunikace. Prostředí jako takové dodává komunikaci určitou atmosféru, jež může v člověku vyvolávat pocity úzkosti či stresu. Na člověka působí vlivy jako osvětlení, uspořádání místnosti, přítomnost jiných lidí, vůně, zvuky. Všechny tyto elementy komunikace ovlivňují jak komunikátora, tak komunikanta. **Komunikační kontext** pak vyjadřuje situace, v rámci nichž komunikace probíhá. Má svoji vnitřní i vnější podobu. Vnitřní kontext vyjadřuje to, jak na nás komuniké působí a jak ho prožíváme, kdežto kontext vnější je dán především časem, ve kterém komunikace probíhá, dále prostorem, emočním vybavením a rozpoložením, mezilidskými vztahy či mírou formálnosti. Komunikaci dále ovlivňují tzv. komunikační stereotypy a očekávané chování v rámci vymezených rolí ve společnosti. Dalšími vlivy jsou sociální situace, věk, pohlaví, sociální statut či komunikační dovednosti a moc.

Výše jsme si detailně popsali základní komunikační model. Nyní se ho, již krátce, budeme snažit popsat z hlediska pedagogické komunikace. Komunikátorem i komunikantem může být v rámci

pedagogické komunikace jak učitel, tak i žák (či početnější skupiny těchto subjektů). Pojem komuniké, můžeme z pohledu vzdělávacího procesu chápat jako přenos znalostí, informací, myšlenek, emocí, postojů a jednání od učitele k žákovi. Fakticky můžeme říci, že komunikační proces se z velké části kryje s procesem vyučovacím. Je také velice obdobně definován (viz porovnání definice pedagogické komunikace dle Bhatnagara a Bhatnagarové, 2011, s. 150). Dle Mazáčové (2014, s. 13) je „vyučovací proces interakce učitele a žáka", kdy žák není pouhým objektem učitelova působení, ale zároveň subjektem, který je v rámci procesu aktivní. Navazuje na svoje předchozí znalosti a zkušenosti, reaguje na podněty učitele, vyjadřuje svoje postoje. Výuku prožívá, čímž učiteli poskytuje zpětnou vazbu. Ta může mít v pedagogických vědách také jiné podoby, například z hlediska kognice se může jednat o ústní či písemné zkoušení, testy, diskuzi, aj. Fakticky je ale feedback pro učitele nepostradatelný, jelikož mu poskytuje informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování jednotlivých žáků. Komunikační prostředí je tvořeno celou školou. Komunikace nejvíce probíhá v učebnách (učitel <=> žák), ale samozřejmě také na chodbách či v jiných částech školy (interakce žák <=> žák). Jak jsme si však popsali výše, prostředí má na komunikaci také významný vliv. Proto je v rámci výchovně-vzdělávacího procesu důležité vytvořit co nejlepší vzdělávací a komunikační prostředí.

1.4 Účastníci komunikace ve škole

V předchozí kapitole 1.3 – Modely komunikace a jejich struktura – je již obecná zmínka o tom, jaké dva základní subjekty (tj. komunikátor a komunikant) se komunikace jako takové zúčastňují. Dle Nelešovské (2005, s. 29) mezi nejčastější účastníky pedagogické komunikace patří **učitel a žák**. Jak tušíme, vztah mezi těmito subjekty je velice nesouměrný, a to v rovině kvantitativní, kvalitativní i sociální.

Roli učitele zastává dospělá osoba s pedagogickým vzděláním a většinou stojí zpravidla proti 20−30 žákům, tedy proti malé sociální skupině (dle Čábalové, 2011, s. 202, malá sociální skupina je tvořena 2–30 členy). To vede při frontální výuce k tomu, že učitel většinou komunikuje převážně se skupinou jako celkem (tj. s celou třídou), nikoli individuálně s každým žákem (tato forma komunikace by mohla být identifikována při individuální či individualizované výuce). Dle Novotné (2010, s. 4) můžeme pro rozlišení jednotlivých typů komunikace použít klasifikaci používanou pro interakci, tj. použít klasifikaci podle toho, kdo je účastníkem komunikace. Představíme si následující případy vztahů (Novotná, 2010), jež jsou doplněny o účastníky uvedené dle Nelešovské (2005, s. 29):

1. Případy, kdy je učitel aktivním účastníkem komunikace:
   - komunikace učitel x žák (U <=> Z);
   - komunikace učitel x třída (U <=> T);
   - komunikace učitel x skupina žáků (U <=> SZ).

   nesymetrické postavení účastníků
2. Případy komunikace mezi žáky, kde učitel zůstává v pozadí (je buď organizátorem aktivity, nebo se komunikace nezúčastňuje ani jako pozorovatel):
   - komunikace žák x třída (Z <=> T);
   - komunikace žák x skupina žáků (Z <=> SZ);
   - komunikace žák x žák (Z <=> Z);
   - komunikace mezi 2 skupinami žáků (SZ <=> SZ);
   - komunikace skupina žáků x třída (SZ <=> T).

   symetrické postavení účastníků

V první skupině, v níž je učitel aktivním účastníkem, si nyní rozebereme jednotlivé skupiny vztahů z toho důvodu, že se v této bakalářské práci orientujeme především na komunikační potřeby žáků, a to v kontextu s učitelem. Jak už víme, v rámci první vztahové skupiny komunikace, tj. U <=> Z, není pozice jednotlivých účastníků rovnocenná. Učitel totiž ví, co je cílem aktivity (cílem výuky), tedy kam žáka směřuje. Žák je naopak v postavení, kdy tuto informaci nemá. Přestože učitel v kontextu didaktických zásad a pravidel žáky předem s tématem komunikace seznámí, jejich znalosti tématu jsou buď menší než učitelovy, nebo žádné. Učitel současně disponuje informacemi o tom, jaké předchozí znalosti žák má, případně jaké znalosti jsou pro dané komunikační téma využitelné, resp. využitelnější než ostatní. Komunikace ze strany učitele jako komunikátora je tedy směřována k tomu, aby se žák naučil to, co učitel požaduje. Žák však účel této komunikace nemusí respektovat.

Ani v rámci komunikace U <=> SZ či U <=> T není pozice jednotlivých aktérů komunikace rovnocenná. Platí zde obdobné principy jako u komunikace U <=> Z. Hlavní rozdíl je však to, že na jedné straně je učitel se všemi informacemi a znalostmi, zatímco straně druhé jsou žáci (v podobě skupiny či celé třídy), kteří jsou navzájem v jistém smyslu ve stejném postavení, avšak i přesto mezi nimi existují individuální rozdíly (každý má jiné znalosti, povahové rysy aj.). Situace je proto mnohem členitější a různorodější. Učitel se totiž může obracet na jednoho žáka nebo na skupinu žáků, může být oslovován jedním žákem nebo celou skupinou žáků (třídou) najednou. Mimo to dochází současně také ke komunikaci mezi jednotlivými žáky (často úplně mimo kontext primární komunikace, jenž byl předmětem řešení). Významný rozdíl mezi komunikací U <=> Z či U <=> SZ (T) je v kvalitě žákovských formulací. V případě komunikace U <=> Z je schopen učitel dekódovat i nepříliš jasně formulované informace. Proto žák není bez

explicitního zásahu učitele nucen hledat nějaké přesnější vyjádření svých myšlenek. V případě zapojení více žáků je nejasná formulace pro ostatní žáky málo srozumitelná anebo zcela nesrozumitelná. Proto se při spolupráci většího počtu žáků (skupiny žáků nebo celé třídy) postupně vytváří jazyk, kterému budou všichni rozumět a jenž zahrnuje přiměřeným způsobem všechny objekty. V každém okamžiku komunikace je proto důležité, aby si učitel průběžně ověřoval nejen srozumitelnost vytvářeného jazyka, ale i snadnost konstrukce a délku zpráv. (Novotná, 2010, s. 4−5)

Existuje též komunikace, kde učitel zůstává v pozadí, tj. jedná se o komunikaci mezi žáky navzájem. Ani v tomto případě není zajištěna úplná rovnováha mezi aktéry, a to například v oblasti znalostí a dovedností všech zapojených žáků nebo v oblasti sociálního postavení mezi žáky (určitý žák či skupina žáků má výsadní postavení v rámci třídy/školy), avšak odpadá zde nerovnováha způsobená tím, že jeden aktér zná předem cíl a cesty, kterými k němu chce ostatní aktéry dovést. Současně všichni žáci mají stejná pravidla a dovednosti, která jsou zpravidla určena školním řádem. Žáci rozvíjejí vztahy mezi sebou především prací a komunikací ve skupině (tj. například ve skupinové výuce). Zde však může dojít k určitým problémům, které mohou být způsobeny mezilidskými vztahy jedinců ve skupině (například spory dvou dominantních žáků). (Novotná, 2011, s. 7; Nelešovská, 2005, s. 29)

Významně dle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 27) pedagogickou komunikaci a její výsledky ovlivňuje také počet jejich účastníků. Existuje zde určitá forma nepřímé úměry, kdy se vzrůstajícím počtem osob se možnosti přímé mezilidské komunikace zužují, a naopak s klesajícím počtem opět rozšiřují. Neznamená to však, že v ideálním případě má učitel komunikovat pouze s jedním žákem, neboť bychom tím eliminovali řadu výchovně-vzdělávacích cílů (z oblasti komunikace, kooperace, skupinové práce aj.).

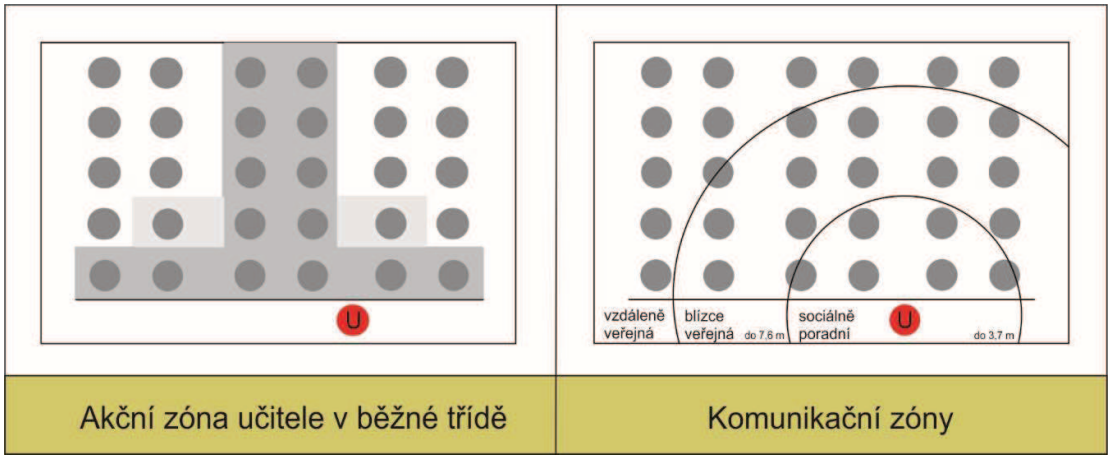
Žák však, dle Nelešovské (2005, s. 30), nemusí komunikovat jen s druhými jedinci, nýbrž může komunikovat i sám se sebou. Tuto formu komunikace můžeme nazvat jako intrakomunikace. Jedná se o proces, kdy žák komunikuje se sebou samým, a to z důvodu zpracování a hodnocení přijatých informací či promýšlení odpovědí v rámci výukového procesu. Žák si vytváří interní otázky a argumenty, na které si interně reaguje. Tato komunikace napomáhá k sebereflexi žáka a k rozvíjení jeho postojů, myšlení či jazykového aparátu.

1.5 Komunikační prostředí v rámci školy

Komunikační prostředí je významným elementem, ovlivňuje sociální vztahy ve třídě, a tedy i pedagogickou komunikaci jako takovou. Dle Nelešovské (2005, s. 40−41) existují tři termíny, které komunikační prostředí vykreslují. Jedná se o:

- prostředí třídy;
- atmosféru třídy;
- a klima třídy.

Prostředí třídy je tvořeno vybavením učebny, nábytkem a architektonickým řešením místnosti třídy. Mimo to je důležité říci, že významným hlediskem v rámci pedagogické komunikace je dle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 49) i prostorové rozmístění účastníků komunikace. V rámci této oblasti vládne tradiční rozmístění, tj. v běžné učebně sedí žáci v pravidelných vzdálenostech od sebe a se zvětšující se vzdáleností od čelní strany. V současné době však již existují určitá doporučení (pro frontální/hromadnou výuku), aby došlo k zefektivnění pedagogické komunikace. První doporučení se zaměřuje na samotného učitele. Dle Adamse a Bidlleho (1970 cit. dle Mareše a Křivohlavého, 1995, s. 49) se zjistilo, že někteří učitelé komunikují se žáky rozdílně podle toho, kde žáci sedí. Interakce učitele se žáky sedícími v určitých místech učebny bývá častější, než se žáky sedícími jinde. Místa s častější komunikací ve třídě se nazývají jako akční zóna učitele (viz obr. 3.). Další oblasti výzkumu se zaměřují na vzdálenosti mezi komunikujícími osobami. Předpokládá se, dle Brookse et al. (1978 cit. dle Mareše a Křivohlavého, 1995, s. 49), že v běžné učebně existují 3 komunikační zóny (viz obr. 3.). První zóna je do okruhu 3,7 m od učitele, druhá zóna je v rozmezí 3,7−7,6 m, a zóna třetí nad 7,6 m. První zóna bývá označována za sociálně-poradní. Blízkost účastníků k učiteli podporuje vyšší intenzitu pedagogické komunikace a její obousměrnost. Učitel mluví s žáky v této zóně častěji než s ostatními, obrací se na ně i v případech, kdy se má ve třídě o něčem rozhodovat. Žáci v této zóně bývají také častěji aktivnější než ostatní (blízkostí učitele jsou vtahování do výukového děje více). Druhá zóna se označuje za blízce-veřejnou. Je charakteristická nižším počtem kontaktů mezi učitelem a žáky i nižší kvalitou komunikace či jazyka (skupinového). Poslední zóna se nazývá zónou vzdáleně-veřejnou. Pro tuto zónu je příznačná nejchudší komunikace mezi učitelem a žáky.



Obr. 3.: Akční zóna učitele dle Adamse a Bidlleho a komunikační zóny dle Brookse et al. In: Mareš a Křivohlavý (1995, s. 49), vlastní grafické zpracování.

V prostředí třídy se neřeší pouze materiální záležitosti či jejich uspořádání. Daná problematika zahrnuje, dle Nelešovské (2005, s. 40), také hygienické, ergonomické a akustické aspekty, tzn., že se zaměřujeme na vytvoření kvalitního prostředí pro naše smysly, prostřednictvím kterých přijímáme informace z komunikačního a výukového procesu. Hygienické aspekty jsou tvořeny osvětlením, vytápěním a větráním třídy. S aspekty ergonomickými souvisí velikost nábytku, jeho rozložení v učebně a školní pomůcky. Aspekty akustické jsou taktéž významným prvkem, určujícím úroveň školního vyučování. Hluk, šum, akustické vlastnosti učebny ovlivňují primárně žákovu pozornost.

Mimo prostředí třídy existují ještě pojmy atmosféra a klima. Atmosféra třídy je, dle Mareše (1998, s. 3−4, cit. podle Čapka, 2010, s. 16) či Čapka (2014, s. 21), „krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě“. Nelešovská (2005, s. 40) dále dodává, že atmosféra třídy se může poměrně rychle měnit během několika dnů, ale i během jedné hodiny (například jeden kázeňský problém může způsobit naprostý obrat atmosféry ve třídě). Jiná atmosféra bude vládnout před písemnou prací (z důvodu nervozity a stresu), jiná atmosféra zase po písemce (atmosféra již bude uvolněnější). Atmosféra třídy je současně významně závislá na učiteli jako takovém, jeho rozhodnutích, použité organizační formě výuky, předmětu a probírané látce.

Poslední z pojmů – třídní klima – označuje Mareš a Křivohlavý (1995, s. 147) jako „jevy, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupiny žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci.“ Průcha (2002, s. 333) pak tvrdí, že klima je cosi nehmatatelného, co je všemi účastníky pedagogicko-výchovného procesu pociťováno (jedná

se o nálady a „ovzduší“ třídy ze sociálně-psychologického hlediska). Klima zahrnuje spokojenost žáků či učitele, míru napětí ve třídě, soutěživost, namáhavost látky a učení, soudržnost, participaci žáků na komunikaci nebo preference učitele k žákům. Průcha (2002), ale i Nelešovská (2005) uvádí, že klima je žáky hodnoceno velice subjektivně (každý žák může klima hodnotit odlišně a z různého úhlu pohledu). Dle Nelešovské (2005, s. 41) se dá klima třídy či školy hodnotit velice dobře prostřednictvím dotazníků, kdy se žáků můžeme dotazovat na různé otázky, týkající se například toho, zda se jim ve třídě líbí, zda je pro ně hodina poutavá či zda komunikační styl učitele napomáhá k tvorbě dobrého klimatu ve třídě (některý učitel například v hodině mluví hodně, jiný naopak málo, jeden učitel více chválí, druhý často kárá a používá ironii). Třídní klima je důležité, jelikož určuje do jisté míry kvalitu celého vyučovacího procesu a pedagogické komunikace. Dle Lašky (1994, cit. dle Průchy, 2002, s. 344) můžeme komunikační klima rozdělit na dvě skupiny:

a) Komunikační klima suportivní (vstřícné, podpůrné), v rámci kterého se účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou, otevřeně a jasně si vyměňují své názory a pocity.
b) Komunikační klima defenzivní (obranné), kde vznikají situace, kdy jeho účastníci spolu soupeří, nenaslouchají si, skrývají své názory a pocity.

1.6 Technické a materiální prostředky ve školní komunikaci

Dle Gavory (2005, s. 35) žák při učení používá různé technické a materiální prostředky. Jedná se například o učebnice, knihy, encyklopedie, příručky, časopisy. Často jsou používána také technická zařízení jako například video, televize, CD a DVD nosiče a počítačem zpracované programy. Jde tedy o textový, obrazový a zvukový materiál. Mimo to se v poslední době významným technickým prostředkem, jehož se používaná ve výuce, stávají, a to s ohledem na rozvoj moderních technických prostředků, technická zařízení, která žák používá k efektivnějšímu učení. Jedná se např. o interaktivní tabule, které dokáží propojit textový, obrazový a zvukový materiál v rámci výukového procesu. Jak můžeme vidět, Gavora (2005) se na technické a materiální prostředky dívá poměrně úzce. Jiný pohled na věc má Rambousek (2014, s. 5−6), který technické i materiální prostředky vidí v širším kontextu. Dle uvedeného autora (2014, s. 4) můžeme vyučovací proces chápat jako „řízený interaktivní proces transformace cílových struktur do vědomí, chování a jednání žáků, tj. jako proces dosahování cílů, potom je možno v rámci základního vztahu cíl – prostředek označit za

didaktický prostředek (prostředek výuky) v podstatě vše, co k dosažení cílů vyučovacího procesu napomáhá, z těchto cílů vychází a je jimi určováno."

Na základě této definice můžeme za technicko-materiální prostředky, sloužící ke komunikaci ve třídě a škole, označit vše, co slouží k naplnění výchovně-vzdělávacího cíle. Může se tedy jednat o didaktické prostředky, ale i metody a formy vyučování a učení. Dále pak o didaktické zásady, verbální a mimoverbální komunikační prostředky učitele i žáka, jejich vědomosti a dovednosti, ale též obsah vyučovacího procesu, který je primárně předmětem vyučovací a učební činnosti, avšak sekundárně prostředkem vytváření vědomostí, dovedností a návyků. Mimo to je také prostředkem rozvoje schopností a utváření vlastností žáků. Prostředkem se však může stát i cíl sám o sobě, neboť splnění nižšího cíle je jistě prostředkem k dosažení cíle vyššího. Obecně můžeme říci, že se didaktické prostředky kategorizují na:

a) materiální didaktické prostředky;
b) nemateriální didaktické prostředky.

Za nemateriální didaktické prostředky můžeme pokládat především didaktické metody a formy vyučování a učení. Skupinu materiálních didaktických prostředků tvoří prvky z materiálně-technické oblasti výuky. Dle Rambouska (2014, s. 8−9) se jedná o:

1. **Učební pomůcky** (učebnice, modely, školní obrazy, promítnutá, resp. prezentovaná zobrazení, záznamy zvuků, programové aplikace apod.). Některé učební pomůcky vyžadují ke své prezentaci zvláštní zařízení (didaktickou techniku).
2. **Metodické pomůcky**. Ty napomáhají učiteli při výkonu své profese (může jít o příručky, odbornou literaturu z oblasti učitelovy specializace, pedagogiky a jiných blízkých vědních disciplín, sbírky úloh, testy apod.). V podstatě jde o komplex materiálů, týkajících se výukového obsahu (portfolio učitele).
3. **Zařízení**. V podstatě jde o určité druhy materiálních didaktických prostředků, které se netýkají vzdělávacího obsahu ve výuce. Tato skupina zahrnuje hmotné statky speciálně vytvořené, upravené nebo vhodně vybrané pro aplikaci ve vyučovacím procesu (tato skupina obsahuje prostředky informační a komunikační technologie, laboratorní přístroje, aparatury, indikační a měřicí přístroje, nářadí, nástroje, speciální školní nábytek, jenž však neslouží jako učební pomůcka).
4. **Didaktickou techniku**, která je Rambouskem (2014, s. 9) popsána jako „soubor přístrojů a technických systémů využívaných k vyučovacím účelům, které umožňují nebo umocňují prezentaci některých druhů učebních pomůcek, realizaci některých forem vzdělávání, podporují aktivní samostatnou práci žáků a slouží k optimalizaci

způsobu řízení a kontroly činnosti žáků.“ Patří sem například tabule, data/ /videoprojektory, přehrávače, počítače zapojené do výuky a další přístroje.

5. **Školní potřeby**. Ty jsou používány při grafických projevech žáků nebo pro některé jejich další učební činnosti. Jde o sešity, psací potřeby, štětce, barvy, trojúhelníky, úhloměry, kružítka aj.
6. **Výukové prostory a prostředí** představují interiéry a exteriéry sloužící k didaktickým účelům. V podstatě je takto popsána odborná učebna, dílna, laboratoř nebo tělocvična.

Prostřednictvím didaktických prostředků, případně jejich různými kombinacemi, působí učitel na žáky, čímž je stimuluje k učení či k navozování smyslového a rozumového kontaktu s učivem. **Didaktické prostředky motivují žáky k efektivnější komunikaci, a to prostřednictvím střídání a kombinování různých komunikačních cest (kanálů)**. Mimo to mají didaktické prostředky také organizační úlohu v rámci poznávacího procesu, tj. výuky jako celku. Systém materiálních didaktických prostředků má rovněž funkci informativní, formativní a instrumentální. Informativní funkce se vztahuje k osvojování poznatků a vytváření vědomostí. Didaktické prostředky totiž učivo prezentují, konkretizují a znázorňují, tím plní významnou roli v oblasti rozvoje představ a vytváření pojmů. V rámci funkce formativní pak slouží jako prameny a podněty navozující praktické a myšlenkové činnosti žáků, což vede k rozvoji žákovy aktivity, samostatnosti, tvořivosti (kreativity), dále pak přispívá k vytváření příslušných dovedností a návyků (senzomotorických i rozumových), schopností a postojů. Ve funkci instrumentální se materiální didaktické prostředky uplatňují jako nástroje vyhledávání a získávání učebních dat, čímž usnadňují výukovou komunikaci. (Rambousek, 2014, s. 6−7 a 13)

1.7 Komunikační pravidla ve třídě a škole

Dle Gillernové a Krejčové (2011, s. 14) jsou komunikační pravidla ve škole určována především obecnými pravidly společenských interakcí (tedy pravidly slušného chování). Částečně jsou formována také školou, a to v podobě školního řádu. Tato pravidla jsou dle autorek výsledkem interakce mezi učitelem a žákem. Nelešovská (2005, s. 30−31) pak autorky doplňuje a říká, že komunikace ve škole (tedy komunikace pedagogická) je z velké části determinována a ovlivňována právě tím, jaká komunikační pravidla jsou ustanovena, tzn., podle jakých pravidel se v rámci výuky komunikuje. Daná pravidla chování ve třídě jsou formálním prohlášením všech komunikačních subjektů o tom, že budou dodržovat všeobecné pokyny týkající se

vyžadovaného a zakázaného komunikačního jednání. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 32) pak uvádí tři skupiny komunikačních subjektů, které mohou formovat komunikační pravidla:

a) škola (vedení školy prostřednictvím školního řádu);
b) občanská společnost (tj. pravidla a normy slušného a morálního chování);
c) učitel a žáci jako výsledek složitého procesu střetu zájmů (tedy dohoda účastníků komunikačního procesu).

Hlavním účelem pravidel by měla být dle Cangelosiho (1994, cit. dle Mareše a Křivoholavého, 1995, s. 34) maximalizace spolupracujícího chování a naopak minimalizace chování rušivého; zajištění bezpečnosti a příjemnosti učebního prostředí a klimatu; zamezení rušení ostatních či v neposlední řadě udržení slušnosti mezi žáky, zaměstnanci či návštěvníky školy.

Nelešovská (2005, s. 31) pak komentuje počet stanovených pravidel. Velký počet pravidel dle autorky ztrácí svou funkčnost a účinek. Žáci se podle nich neřídí a nedodržují je, jelikož se v nich ztrácí a neorientují. Proto je vhodné mít stanoveno spíše méně pravidel, která budou mít však větší váhu. Jejich tvorba je ale velice složitou a náročnou úlohou. Učitel se musí vyvarovat špatnému vymezení pravidel, a to z hlediska obou extrémů (tj. úzkému nebo naopak širokému vymezení). Pravidla lze vytvářet tak, že je buď stanoví pouze učitel, nebo o pravidlech rozhodnou žáci, nebo se bude jednat o společnou kooperaci mezi učitelem a žáky. Mnozí účastníci odborné komunity se domnívají, že nejvíce efektivní je vytvářet pravidel v součinnosti žáků, jelikož jimi navržená pravidla budou také spíše dodržována.

1.8 Komunikační bariéry

V pedagogickém, ale i běžném prostředí je komunikace záměrným a vědomým procesem, který můžou limitovat různé komunikační bariéry či šumy. Dle Vymětala (2008, s. 37) jsou komunikačními bariérami „překážky, které musí být při komunikaci překonány, nebo které uskutečnění komunikace brání.“ Wiendenová (2002, s. 11) pak dodává, že tyto šumy v různé míře deformují obsah sdělení, a mohou tak podstatně prohlubovat neporozumění nebo vést k neefektivitě učebního procesu, ztrátě autority učitele, či dokonce ztrátě sociálních vazeb. Jednou z hlavních příčin vzniku těchto bariér je různá osobní komunikační vybavenost odesílatele (učitele) nebo příjemce (žáka či žáků) při realizaci příslušné komunikační úlohy či případně nedostatečná znalost příslušného typu komunikačních vztahů. Vymětal (2008, s. 37) následně uvádí kategorizaci komunikačních bariér, kdy existují bariéry fyzické, fyziologické, psychologické, sémantické (např. nadměrná a neadekvátní komunikace, nesprávné kódování, volba špatného komunikačního média, nevhodný slovník, konflikty mezi

jednotlivci, verbální schopnosti, obavy z neúspěchu) nebo bariéry externí a interní. Níže představíme poslední dvě uvedené skupiny:

1) externí (vnější) bariéry (vada sluchu, vidění, hlučné prostředí, vada komunikačního zařízení nebo techniky aj.);
2) vnitřní (interní) bariéry (především psychické bloky v sociální komunikaci, malá míra sebevědomí a různé další jako předsudky, předpojatost, nepřiměřenost aj.).

Pro efektivní komunikaci je dle Vymětala (2008, s. 39), ale i Wiendenové (2002, s. 11−12) zapotřebí komunikační bariéry eliminovat, aby nedocházelo k narušení vzájemného interakčního procesu učitel <=> žák či skupina žáků (třída). Existují principy či pravidla, která mohou zabránit či zamezit vzniku komunikačních bariér. Učitel i žáci by měli:

- Jasně formulovat své názory.
- Vyhýbat se cizím slovům (pokud jsou však nevyhnutelná, je zapotřebí je dobře vysvětlit).
- V případě, že si komunikátor (učitel), ale i komunikant (žák) není jist, zda je správně chápán, neměl by pokračovat v dalších sděleních.
- Pokud si komunikátor (učitel) není jist, zda správně chápe komunikanta (žáka), měl by si informace ověřit.
- Motivace a pohnutky by neměly být komunikantům (tedy žákům) vždy zřejmé (učitel občas musí mít možnost s žáky částečně manipulovat).
- Nepoužíváme ironii (dvojsmysly).
- Komunikant (žák) by měl věnovat velkou pozornost nonverbální komunikaci komunikátora (učitele).
- Komunikátor i komunikant se vyhýbají negativním formám hodnocení, které by podporovaly bloky v komunikaci („no to jsem si mohl myslet…“, „no tak už se vyjádři…“, aj.).

2 POTŘEBY A KOMPETENCE ŽÁKŮ A JEJICH ROLE V RÁMCI KOMUNIKACE

Další teoretickou oblastí, kterou se budeme detailně zabývat, je oblast potřeb, kterou nejdříve vymezíme z obecného hlediska a následně z pohledu komunikace žáků. Mimo to se zaměříme také na problematiku komunikačních kompetencí, jež můžeme zjednodušeně chápat jako rozvoj schopností žáků prakticky využívat svou komunikaci, což budeme vnímat jako jednu z klíčových potřeb žáka pro budoucí osobní i profesní život. Tato stěžejní témata budou velice důležitá pro zpracování praktické části této bakalářské práce, jmenovitě k sestavení dotazníku a následné realizaci kvantitativně orientovaného pedagogického průzkumu. Teoretické vymezení uvedených pojmů totiž napomůže k objasnění a přesnému určení předmětu a náplně průzkumu, tj. jakými oblastmi a hledisky současných komunikačních potřeb žáků se budeme zaobírat a zkoumat je.

2.1 Potřeby jako obecný pojem

Nyní si pomocí metody triangulace (tj. metody, prostřednictvím které informace o daném pojmu sestavíme tak, aby vytvořily ucelený a obhajitelný obraz, jenž bude mít konformní platnost) definujeme obecný pojem „potřeba“, který však různé obory a vědní disciplíny definují odlišně. V odborné literatuře nalezneme nespočet náhledů na potřeby z hlediska antropologie, sociologie, psychologie, ekonomie, filozofie, teologie či pedagogiky. Proto je zapotřebí se na pojem „potřeba“ zaměřit z různých úhlů pohledu. Nejdříve se opřeme o teorii dle Case a Givenové (c2016, s. 80−81), kterou jsme shrnuli do tří níže uvedených bodů:

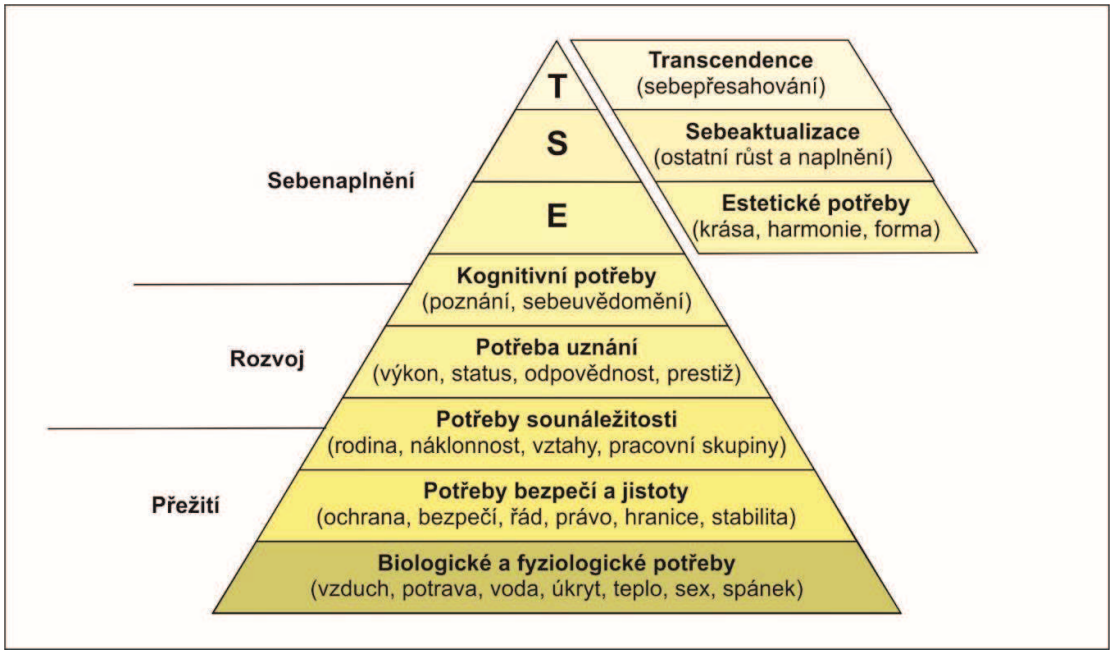
1. Potřebu můžeme charakterizovat jako „stav vnitřní motivace“[5], který je právě výsledkem určitých potřeb a zájmů. Vnitřní motivace totiž jedincům přináší informace o požadovaném myšlení, jednání či chování. Obecně vnitřní stavy člověka charakterizují slovesa jako například potřebovat, chtít, věřit, pochybovat, strachovat se či očekávat.
2. Dále potřebu můžeme chápat jako určitou představu o dosažení určitého požadovaného či stanoveného cíle. V životě neustále po něčem toužíme, chceme něco udělat, chceme něco mít, chceme se dozvědět,… Z pohledu komunikačních potřeb máme neustálou potřebu přijímat či poskytovat informace, tedy odpovídat na otázky, případně

[5] „inner motivation state“

uspokojovat naši zvědavost. Daná znalost věci či přenos dané informace jinému subjektu je motivována určitým koncovým stavem, kterého jsme chtěli dosáhnout.

3. Dále je pojem „potřeba“ v jeho slovesné podobě, tedy potřebovat, vhodné komparovat a nezaměňovat s pojmem „chtít“. Je totiž důležité podotknout, že pokud například říkáme, že chceme něco znát, jedná se o vnitřní touhu, kterou nám nikdo nebude vyvracet. Kdežto pokud řekneme, že něco potřebujeme vědět, můžeme si položit otázku: proč? Je tedy patrné, že „potřebu“ je nutné nějakým způsobem odůvodňovat (a to buď interně, či externě).

Z českých autorů definuje pojem „potřeba“ (v kontextu vzdělání) například Průcha (2014, s. 37) jako „…stav prožívání a pociťování nedostatku něčeho či žádoucnosti něčeho, co subjekt postrádá, co se mu jeví jako preference či ideál…“. Šamánková et al. (2011, s. 12) pak potřebu chápe jako určitý deficit, nedostatek něčeho, či naopak přebytek něčeho, resp. touhu něčeho dosáhnout v oblasti biologické, psychologické, sociální anebo duchovní. Obě výše uvedené definice v podstatě reflektují názor Maslowa, který se zabýval problematikou lidských potřeb z hlediska individuálních motivů jedince. Tento systém motivů jedince je totiž hierarchicky uspořádán, z čehož nám plyne fakt, že některé z motivů jsou silnější než jiné. Na základě této premisy pak vnikla známá Maslowova hierarchie potřeb (viz níže uvedený obr. 4.).

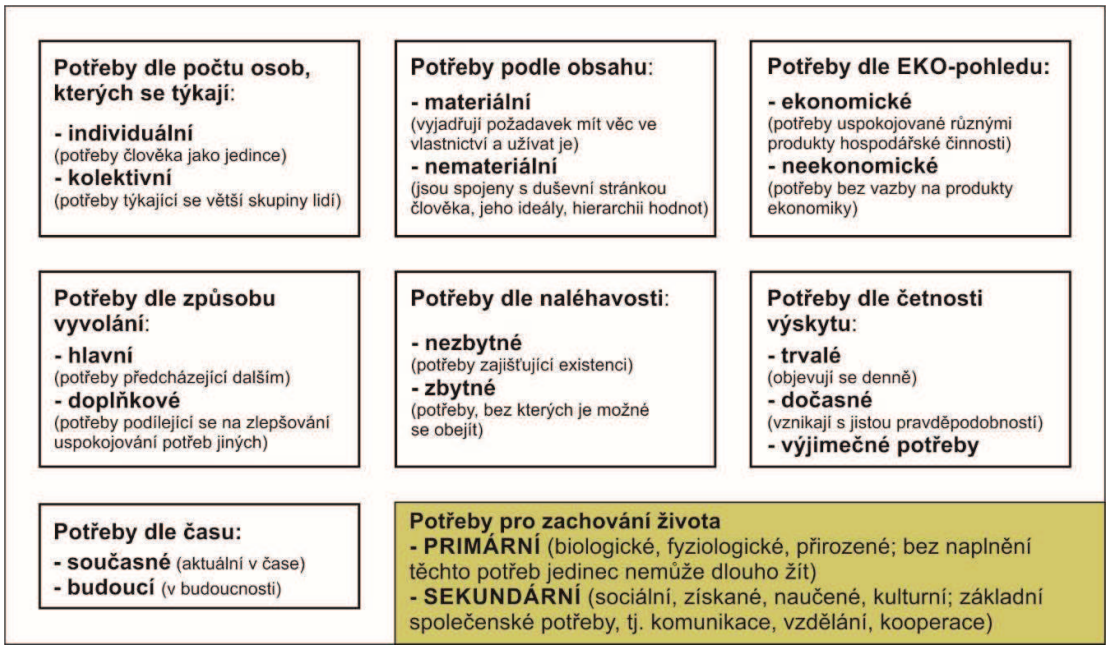


Obr. 4.: Rozšířený model Maslowovy hierarchie (pyramidy) potřeb

In: Horská (2009, s. 45), vlastní grafické zpracování

Stupně pyramidy stoupají od nižších potřeb k potřebám vyšším. Primárně vždy musí být nejdříve uspokojeny potřeby základní, teprve poté potřeby vyšších tříd, tzn., že člověk, který

uspokojil potřeby nižšího stupně, může až pak usilovat o uspokojení potřeb stupně vyššího. S rozvojem osobnosti a růstem možností jedince (žáka) se potřeby rozvíjí ve větší míře na vyšších stupních pyramidy. Dle Horské (2009, s. 44−45) původní Maslowův model obsahoval pouze pět úrovní, a to potřeby fyziologické, potřeby bezpečí a jistoty, potřeby sounáležitosti a lásky, potřeby uznání a potřeby seberealizace či sebeaktualizace. Po jeho smrti v roce 1970 byla koncepce pyramidální struktury potřeb upravena a rozšířena o potřeby kognitivní a estetické. Rovněž došlo k mírným úpravám v názvech některých úrovní. Poslední významnější obohacení koncepce proběhlo v 90. letech, kdy přibyla potřeba transcendence. Nové tři úrovně (5. – 8.) byly v původní pětiúrovňové teorii obsaženy v úrovni týkající se sebeaktualizace (každá z nových úrovní se nějakým způsobem zabývá seberozvojem a sebenaplněním). V závislosti na uvedené informaci je zapotřebí dále poznamenat, že motivační struktura člověka zahrnuje více úrovní potřeb najednou (tj. člověk může pociťovat více různých potřeb či tužeb v rámci různých úrovní). Jedna úroveň je vždy poté dominantnější než úrovně ostatní. Od toho se odvíjí chování daného jedince i jeho způsoby uspokojování potřeb (tj. proces naplnění potřeb). Maslowovo hierarchické pojetí potřeb je velice známé, a to jak v pedagogické, tak i psychologické oblasti, jelikož slouží k analýze a pochopení chování a jednání jedinců (tedy i žáků). Po hierarchizaci (uspořádání) potřeb si nyní provedeme ještě jejich kategorizaci. Šamánková et al. (2011, s. 24−25) totiž uvádí až osm členění potřeb, což nám znázorňuje níže uvedený obr. 5.



Obr. 5.: Kategorizace potřeb dle různých hledisek

In: Šamánková et al. (2011, s. 18−19), vlastní grafické zpracování

Nyní již víme, co potřeba obecně znamená a jak se potřeby mohou členit z hlediska jejich důležitosti pro jedince (tj. od základních/primárních potřeb, tj. biologických potřeb, až po potřeby sekundární, které uzavírá potřeba sebeuspokojení). Avšak ještě nevíme, jak jsou potřeby naplňovány. Potřeby se naplňují prostřednictvím dynamického procesu, kdy nějaký deficit či nedostatek je odstraněn/uspokojen. Jednotliví lidé se většinou neliší ve svých potřebách, ale spíše ve způsobu a prostředcích jejich uspokojování. V tomto ohledu se můžeme setkat se značnou mírou individuální rozmanitosti podob. Zatímco skladba základních lidských potřeb je společná, mění se podoby jejich uspokojování, a to v závislosti na věku či společenské příslušnosti jedince, jenž je tvořen a ovlivňován politickým a společenským klimatem. Proces naplňování potřeb se mění zároveň s touhami a ideály jednotlivce či skupiny. Probíhá cyklicky v určitých periodách. Dochází při něm k individuálnímu zobrazení a zhodnocení významu té či které potřeby. Individuální touha po naplnění potřeby může být velmi často ovlivněna různými faktory (například názory a preferencemi ostatních lidí). V průběhu uvědomování si potřeby nebo vytváření touhy (tj. v období jejich konkrétního vzniku) dává naplnění či jinak řečeno uspokojení dané potřeby nový hodnotový a emociální význam (stává se z něj cíl/úkol jedince). (Šamánková, 2011, s. 24−25).

2.2 Potřeby žáků v rámci školy

V předcházející kapitole jsme se zaměřili na pojem „potřeby“ z obecného hlediska. Nyní bychom si měli pojem „potřeba“ zakomponovat do školního prostředí. Uspokojování individuálních potřeb dítěte (žáka) má primárně na starosti rodina, jejímž úkolem je dbát o naplnění základních životních potřeb dítěte, ochranu jeho zdraví a současně i o rozvoj schopností a jeho zájmů. Funkční rodina je charakteristická přirozenými projevy citové náklonnosti, dále pak citlivým přístupem k problémům dítěte či k vytváření zázemí, jež pro něj buduje pocit jistoty a bezpečí. Škola se pak zaměřuje na potřeby rozvíjející žákovo poznání, budování hierarchie hodnot (morálních) nebo uspokojování potřeby seberealizace, a to především z hlediska rozumového (kognitivního). V poslední době se však již stále více klade důraz i na uspokojení potřeb sociálních. Mimo to však škola v průběhu všedního dne za rodinu zabezpečuje i potřeby řádu nižšího, počínaje fyziologickými (jídlo, pití, teplo, přístřeší), přes potřeby bezpečí (ochranu, řád), sounáležitosti a uznání (náklonnost lidí, vztahy) až po ty seberealizační. (Müllerová et al., 2014, s. 168−170)

Jak už jsme uváděli v předchozí kapitole, všude tam, kde se spolu setkávají či žijí děti pohromadě s dospělými lidmi, se jejich potřeby vzájemně ovlivňují, podmiňují, indukují,

protínají a podporují se. Interakce potřeb dětí a potřeb dospělých (tedy například učitele) tak může být zdraví prospěšná, avšak naopak také může vést k poruchám, a to buď na jedné, či druhé straně. Učitel by si s danými problémy měl být schopen s ohledem na jeho vzdělání poradit sám. Proto se zaměříme především na problémy žáka. Při interakci učitel <=> žák může dojít k:

1. **Frustraci žáka**, tj. ke stavu, kdy některé potřeby nejsou uspokojovány buď trvale v menší míře, anebo krátkodobě intenzivně. To může u žáka vést k pocitům strádání, nedostatku a omezení. U dítěte se frustrace projevuje v oblasti emocí, poznávacích procesů, chování a komunikace. Mohou se však objevit i výrazné výkyvy nálad (od pasivity k agresivitě, dítě je nevyrovnané, nesoustředěné, nemá zájem o učení, nepřijímá kritiku, nekomunikuje, nespolupracuje; na úrovni biologické pak jsou přítomny zvýšená únava až vyčerpanost).
2. **Deprivaci žáka**, což je stav, kdy jsou potřeby žáka neuspokojovány a nerespektovány trvale z krátkodobého i dlouhodobého hlediska. To znamená, že dítě či žák nemá určitou potřebu vůbec vyvinutou (trvalé podceňování, neznalost funkční rodiny, fyzické či psychické týrání).

Proto je velice důležité, aby se rodiče, učitel případně i vedení školy snažilo vytvořit takové podmínky, jež budou umožňovat naplnění všech okruhů a stupňů potřeb žáka. Teprve za podmínek, kdy jsou ve vzájemné provázanosti respektovány všechny potřeby žáků i učitelů, mohou učitelé efektivně pracovat a žáci se něčemu skutečně naučit. (Müllerová et al., 2014, s. 169)

Dle Havlíkové et al. (2006, s. 42−47) má škola možnosti, jak snížit či případně předcházet vzniku frustrací (z důvodu nerespektování individuálních či vývojových potřeb žáků), a to tak, že se dané potřeby snaží respektovat v rámci celého edukačního procesu. Vznik deprivací pak musí být řešen změnou nebo úpravou systému vzdělávání. Přehled prostředků, jejichž pomocí lze efektivně uspokojovat potřeby žáků ve škole, nám přináší výstup z projektu „Zdravá škola“, který se zaměřuje na vytváření příznivého prostředí školy, jež vychází ze vzájemné důvěry, pochopení, spolupráce a otevřených partnerských vztahů mezi učiteli, žáky a rodiči. Zmíněný přehled potřeb žáků a jejich nástrojů uspokojování nám přináší níže uvedený obrázek (obr. 6.).

Potřeby žáků	Nástroje uspokojování potřeb
1. Fyziologické potřeby	- pohyb během vyučování (tělovýchovné chvilky v rámci hodiny, různými formami práce, skupinové a kooperativní vyučování) - pohyb během přestávek (škola vybavena pomůckami k aktivnímu pohybu) - zvýšený počet hodin tělesné výchovy - pobytem na čerstvém vzduchu (výuka v atriu, na zahradě, v přírodě) - zdravé prostředí učeben (nezávadnost, čistota, teplo, větrání, osvětlení) - režimem ve vyučování (zaměřený na individuální potřeby žáků i učitelů) - zdravou výživou a pitným režimem
2. Potřeby bezpečí, jistoty a stálosti	- školní pravidla chování žáků (podílení se žáků na tvorbě i kontrole řádů) - neohrožujícím chováním učitele, kterým dává najevo, že v případě potřeby u něj žák najde pomoc - smyslem učitele pro humor, zábavu a uvolnění
a) Potřeby žáka při jeho posuzování	- individualizací učebního programu - různými formami hodnocení, omezením klasického zkoušení a jiných soutěživých situací, rozvíjením kooperativního vyučování - zájmem učitele pomoci žákovi při zdolání obtíží během řešení úkolu (vnímání chyby jako součásti procesu učení)
b) Potřeby žáka při řešení problémových situací	- bezúhonností, čestností a spravedlností učitele - podporováním pocitu každého jedince, že do určitého prostředí patří (porozumění pojmu lidská práva a podporou jejich dodržování předcházet šikaně, výsměchu a násilí) - používání specifických preventivních postupů proti vzniku závislosti (na drogách, kouření, hrách) - vytvořením místa pro neformální setkávání žáků, učitelů, či komb. - včasnou informovaností žáků o každé změně
c) Potřeby žáka při komunikace s učitelem	- projevováním důvěry v žáka, vcítěním se do jeho problémů, laskavostí, a taktním jednáním - zřízením schránky důvěry či podobného komunikačního prostředku mezi učitelem a žákem - tolerantností vůči chybám a omylům žáka
6. Potřeby žáka v oblasti náklonnosti, přináležitosti, lásky, shody a ztotožnění	- posilováním vztahu sounáležitosti s prostředím třídy, školy a jejím okolím - podílením se na přípravě a „údržbě" prostředí třídy, školy a okolí - posilováním pocitu příslušnosti k určitému kolektivu žáků (rozvojem vzájemných vztahů v kolektivu, společným řešením problémů, respektováním názorů druhých, společnými akcemi, rozvíjením vzájemné empatie, odsunutím jednotlivců na okraj kolektivu) - chápáním školní práce jako společného díla učitele a žáků
7. Potřeba žáka v oblasti sebedůvěry, prestiže a sebeúcty	- respektem dospělých k dětství jako k plnohodnotnému období života ve vývoji člověka - podporováním pocitu sebedůvěry každého žáka, jeho víry, že učivo zvládne, že překoná veškeré obtíže - konstruktivní zpětnou vazkou a kladnou motivací
8. Potřeba žáka v oblasti seberealizace a sebeaktualizace	- rozvíjením předpokladů žáka k dalšímu vzdělávání - zajištěním široké nabídky volitelné zájmové činnosti - individualizací učebního programu žáka, který podporuje jeho zájmy, schopnosti, talent - spolupráce při tvorbě vnitřního prostředí školy (výstavy, divadlo, soutěže, školní akce) - vytvářením a tříbením názorů a postojů k demokraticky vedenému dialogu a diskusi

Obr. 6.: Identifikace potřeb žáka ve škole a nástroje jejich uspokojování

In: Havlíková et al. (2006, s. 42−47), vlastní grafické zpracování

Jak můžeme vidět ve výše uvedeném obrázku (obr. 6.), existuje mnoho potřeb žáka. Je však důležité upozornit, že i přes všechny uvedené potřeby by základní potřebou žáka mělo být získání co nejvíce znalostí, dovedností a schopností pro svůj budoucí život. Je ale otázkou, zda žáci v rámci svého věku a duševního rozpoložení tento nedostatek pociťují. Pokud by se tak nestalo, je zřejmé, že jim tuto potřebu i přes jejich nevůli vnutí systém edukace.

2.3 Komunikační potřeby žáků

Pojem „komunikační potřeby“ obecně, ani v pedagogickém kontextu, bohužel není v žádné odborné literatuře nebo jiných zdrojích definován. Pokud bychom však měli tento pojem vymezit sami, chápali bychom ho podobně jako Průcha (2014) a Šamánková (2011) jako **určitý stav prožívání či pociťování:**

a) **nedostatku (deficitu) něčeho či žádoucnosti něčeho, co subjekt (žák) postrádá (žák to nemá, ale chce to),**
b) **případně nadbytku (suficitu) něčeho, co subjektu (žákovi) přebývá, avšak nepožaduje to (žák to má, ale chce to omezit anebo to nechce vůbec),**

a to v oblasti komunikace, která probíhá v rámci výchovně-vzdělávacího (tedy edukačního) procesu v rámci školy nebo mimo ní.

Komunikační potřeby nám tedy v podstatě poskytují odpověď na níže uvedenou otázku:

Jak by měla vypadat komunikace mezi učitelem a žákem z pohledu jejich účastníků (a to primárně z pohledu potřeb „žáka“)?

Jádro věci komunikačních potřeb spatřujeme v tom, že determinují (určují), případně představují požadovanou podobu komunikačního procesu (tj. oboustranné interakce mezi učitelem a žákem) a faktorů (vnitřních i vnějších) na tento proces působících. Za hlavní faktory na tento proces působící můžeme označit:

1. **komunikační kanál** (tj. podobu média, kterým se sdělní přenáší);
2. **komunikační prostředky** (buď v podobě komunikačního kanálu, případně jako technicko-materiální didaktické prostředky ovlivňující komunikaci);
3. **komunikační prostředí** (tedy prostředí, klima a atmosféra třídy nebo školy, jakožto element působící na komunikaci mezi učitelem a žákem);
4. **komunikační bariéry a šumy** (tedy fyzické, fyziologické, psychologické či sémantické vlivy/šumy/bariéry ovlivňující či narušující komunikaci);
5. **komunikační pravidla** (tj. pravidla stanovená mezi učitelem a žákem; školní řád).

Je patrné, že komunikační potřeby žáka nejsou zcela určující pro výslednou podobu komunikačního procesu, jelikož buď mohou být učitelem akceptovány, nebo se z důvodu asymetrie postavení účastníků mohou stát pouze jen dalším hlediskem působícím na komunikační proces.

V další části práce budeme komunikační potřeby žáků chápat především v kontextu třídní komunikace, tj. jako interakční proces učitel <=> žák, skupina žáků (třída), probíhající v rámci vyučování.

Jednou z mála autorek, která se výslovně zabývá komunikačními potřebami, je Nebeská (1992, s. 52−53). Ta tvrdí, že ke vzniku komunikačních událostí dochází tehdy, když je jedinec (žák nebo učitel) motivován k tomu, aby se na jejím vzniku a průběhu podílel. Vznik komunikační události je motivován právě uspokojením některé z aktuálních komunikačních potřeb žáka či učitele. Pod pojmem komunikační potřeby pak Nebeská (1992, s. 53) spatřuje:

- „prostý přenos informace (její předání nebo získání),
- vyřešení nějakého problému,
- domluvení široce chápané spolupráce,
- sdílení pocitů nebo dojmů,
- ubezpečení o názorové a emocionální blízkosti,
- akcentování rozdílnosti potřeb a zájmů,
- vyjasnění stanovisek,
- sebevyjádření.“

Z výše uvedeného odstavce (výčtu komunikačních potřeb) je však patrné, že Nebeská (1992) komunikační potřeby chápe v kontextu produkované řeči (tj. řečové/verbální komunikace). Chápe je jako nedostatek informací (požadujeme informace od komunikátora), nebo přebytek informací (chceme předat informace komunikantovi), jenž je uspokojen právě skrze verbální komunikaci (toto pojetí by nás však navádělo se na komunikační potřeby zaměřit pouze z hlediska podoby přenosu sdělení mezi učitelem a žákem). Šeďová, Švaříček a Šalamounová (2012, s. 23) však uvádí, že komunikační potřeby lze zkoumat i z níže uvedených hledisek:

1. psychosociálního klimatu třídy či školy => výzkum Laška (1994), Mareše (1998);
2. interpersonálního stylu učitelů => výzkum Gavory, Mareše a den Brocka (2003) či Mareše a Gavory (2004);
3. komunikační ostýchavosti žáků => výzkum Gavory (2011);
4. výukové komunikace mezi učitelem a žákem => výzkum Šeďové, Švaříčka a Šalamounové (2012).

Výše uvedené informace nám poskytují dostatečně vymezený předmět zkoumání. V rámci průzkumné části této práce se můžeme zaměřit na hledání odpovědí na níže uvedené otázky:

1. Jak samotné prostředí, klima a atmosféra třídy či školy ovlivňují komunikaci a komunikační potřeby žáků?
2. Jak chování učitele a jeho vyučovací styl (interpersonální styl) ovlivňuje výukovou interakci a komunikaci se žákem?

3. Do jaké míry komunikační ostýchavost ovlivňuje schopnost žáků efektivně komunikovat?
4. Jak by měla probíhat komunikace mezi učitelem a žákem (z pohledu žáka) v rámci vyučování nebo mimo něj?

2.4 Komunikativní (komunikační) kompetence žáků

Výraz „kompetence“ dle OECD (2005, s. 4) v sobě nezahrnuje pouze znalosti a dovednosti v určité oblasti. Jedná se o mnohem komplexnější pojem, který v sobě skrývá schopnost jedince úspěšně jednat a efektivně řešit nejrůznější životní situace. Můžeme pod ním rozumět schopnost umět v daném kontextu plně využít svých psycho-sociálních možností a na základě souboru vlastních zdrojů (znalostí dovedností a postojů) dosáhnout určitého cíle nebo splnit určitý soubor požadavků a úkolů. Někdy bývá pojem „kompetence“ zaměňován s pojmem „schopnost“. To je však zavádějící, jelikož oba pojmy nejsou totožné. Schopnost Říčan (2010, s. 75) definuje jako „potencialitu, možnost, případně učenlivost pro tu či onu činnost.“ Jedná se tedy pouze o nějaký předpoklad člověka ke zvládnutí daného výkonu nebo situace (tj. potenciál k dosažení cíle). Teprve když člověk dokáže efektivně využít své schopnosti k dosažení určitého cíle, výsledkem je rozvoj kompetence. (Říčan, 2010, s. 76)

Dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (2013, s. 10−13), ale i pro střední odborné školy či gymnázia, existuje šest klíčových kompetencí žáka. Jde o kompetenci k učení, k řešení problému, sociální, personální a komunikativní kompetence. My se zaměříme na poslední zmíněnou kompetenci, tj. komunikativní. Například v rámci středoškolských oborů Ekonomika a podnikání (63-41-M/01) by žáci po dosažení maturity měli být schopni:

- „vyjadřovat se přiměřeně účelu jednání a komunikační situaci v projevech mluvených i psaných a vhodně se prezentovat;
- formulovat své myšlenky srozumitelně a souvisle, v písemné podobě přehledně a jazykově správně;
- účastnit se aktivně diskusí, formulovat a obhajovat své názory a postoje;
- zpracovávat administrativní písemnosti, pracovní dokumenty i souvislé texty na běžná i odborná témata;
- dodržovat jazykové a stylistické normy i odbornou terminologii;
- zaznamenávat písemně podstatné myšlenky a údaje z textů a projevů jiných lidí (přednášek, diskusí, porad apod.);
- vyjadřovat se a vystupovat v souladu se zásadami kultury projevu a chování;

- dosáhnout jazykové způsobilosti potřebné pro komunikaci v cizojazyčném prostředí nejméně v jednom cizím jazyce;
- dosáhnout jazykové způsobilosti potřebné pro pracovní uplatnění dle potřeb a charakteru příslušné odborné kvalifikace (např. porozumět běžné odborné terminologii a pracovním pokynům v písemné i ústní formě);
- chápat výhody znalosti cizích jazyků pro životní i pracovní uplatnění, být motivováni k prohlubování svých jazykových dovedností v celoživotním učení.“ (Rámcový vzdělávací program pro obor Ekonomika a podnikání, 2007, s. 7−8).

Fakticky výše uvedené komunikativní kompetence žáků představují cílový stav edukačního (výchovně-vzdělávacího) procesu. Jedná se o schopnost absolventů prakticky využívat komunikaci v rámci svého osobního a především profesního života. Z pohledu vzdělávání se jedná o cíl, avšak z pohledu žáka by se mělo jednat o jeho potřebu. Jak už jsme zmínili v kapitole 2.2 – Potřeby žáků v rámci školy, je však otázkou, zda si žáci, vzhledem ke svému věku a středoškolským „problémům“ zmíněnou skutečnost uvědomují.

3 ŽÁK V KOMUNIKACI

V této poslední kapitole se zaměříme na komunikaci, která probíhá v rámci výuky. Dle výzkumu Šeďové et al. (2012, s. 47) se v rámci jedné vyučovací hodiny (tj. 45 minutách čistého času) z 80 % hovoří (tj. v časových jednotkách 36 minut). Z této doby pak 75 % verbální komunikace připadá na učitele (tj. 27 minut) a 25 % na žáky (tedy 9 minut). Pokud budeme předpokládat, že ve třídě je 30 žáků, dojdeme k závěru, že na každého žáka připadá v průměru 0,3 minuty (tj. 18 sekund) verbální komunikace. Z této skutečnosti je patrné, že učitel má v rámci výukové komunikace dominantní postavení. Je to dáno klasickou strukturou vyučovací hodiny, kdy učitel prezentuje probíranou látku, posléze se na něco žáků ptá (iniciace) a ti na otázku zareagují odpovědí (replikou). Učitel následně žákům poskytuje zpětnou vazbu (jedná se o strukturu pedagogické komunikace **I**niciace-**R**eplika-**F**eedback). Mimo to však existuje i komunikace, kdy učiteli aktivně kladou otázky právě žáci. Z toho pak můžeme vyvodit, že v rámci vyučovací hodiny existují 2 základní kategorie komunikace, a to:

1. komunikace iniciovaná učitelem (ve formě učitelských otázek na žáky);
2. komunikace iniciovaná žákem (tj. otázky, které žáci aktivně kladou svému učiteli).

V závislosti na tématu této bakalářské práce, tedy „Komunikační potřeby současných žáků střední školy“ je patrné, že žáci mohou mít potřebu nějakým způsobem změnit nebo modifikovat komunikaci iniciovanou učitelem, avšak mohou mít také potřebu zvýšit svou

komunikační participaci v rámci vyučovací hodiny. Proto je zapotřebí si obě tyto kategorie komunikace alespoň krátce vymezit. Jedná se však o velmi obsáhlé téma, které by zasluhovalo obšírné vymezení. To nám však již nedovolují možnosti rozsahu bakalářské práce, a proto se v případě nedostatečného vymezení budeme odvolávat na teorii a vědecké závěry uvedené v publikaci Šeďové et al. (2012).

Jak už víme, komunikace iniciovaná učitelem je tvořena buď vyprávěním učitele ve formě monologu, nebo učitelskými otázkami (tj. strukturou pedagogické komunikace IRF, a to ve větší míře). Druhé uvedené oblasti se významně věnuje právě Šeďová et al. (2012, s. 53−74). Autorka považuje učitelské otázky za klíčový prvek procesu učení. Dále podotýká, že se zásadně liší běžná otázka od otázky didaktické ve výukové komunikaci. Zatímco v běžném rozhovoru klademe otázku proto, že neznáme odpověď, ve škole klade učitel otázku proto, aby zjistil, zda žák odpověď na otázku zná a jak o ní přemýšlí či jak se k ní dopracoval.

Dle Koláře a Vališové (2009, s. 195−196) existují níže uvedené typy výukových otázek:

1. **otázky ve vztahu k učivu a učební situaci:**
   - vztahující se bezprostředně k učivu (otázky věcné), vztahující se ke konkrétní informaci („Jak se jmenuje hlavní město České republiky?“)
   - vztahující se k řízení určité učební situace („Kdo nesouhlasí s uvedenými závěry?“)
   - vztahující se k výchovným úkolům vyučování („Proč jste vymezený čas nevěnovali řešení úkolu?“)
   - vztahující se k vytváření atmosféry ve vyučování („Zvládneme ještě poslední úkol?“)
   - otázky osobní („Co si o postoji Adama myslíš ty, Aničko?“)
2. **otázky v procesu řízení výuky (dle jejich funkce):**
   - obsahující a zpřesňující („Jak vysvětlíte svůj názor?“)
   - zpochybňující („Myslíte si, že Jirka má pravdu?“)
   - návodné („Myslíte si, že výhoda, kterou jste uvedli, je ta nejdůležitější?“)
   - rozhodovací („Přikloníte se spíše k prvnímu, nebo druhému názoru?“)
   - kontaktové („Jak jste se cítili v roli učitele?“)
3. **otázky ve vztahu k rozvoji další komunikace**
   - otevřené (otázky zjišťující další informace)
   - uzavřené (otázky ke zjištění jednoznačné odpovědi)
4. **otázky dle kognitivní náročnosti** (pouze dle Šeďové et al., 2012, s. 55−56)
   - otázky nižší kognitivní náročnosti (nižší myšlenkové náročnosti)
   - otázky vyšší kognitivní náročnosti (vyšší myšlenkové náročnosti)

Šeďová et al. (2012, s. 72−74) pak ještě uvádí, že učitelskou otázku vymezujeme podle komunikačního záměru mluvčího realizovaného v jeho výpovědi, nikoli podle stoupající intonace. Za otázku učitele proto považujeme i povely, pokývnutí či pokyny učitele, kterým kontext interakční výměny mezi učitelem a žákem uděluje statut otázky. Šeďová et al. (2012) dále učitelům vyslovuje určitá doporučení: klást otázky jak uzavřené, tak otevřené, klást otázky nižší i vyšší kognitivní náročnosti, po otázce ponechat žákům čas na učení a přemýšlení, vyvolávat žáky, při objevení chyby opustit strukturu otázek a přejít k výkladu, využívat doplňující učitelské otázky, formulovat standard dobré práce či využívat dramatizace otázek.

Na závěr se zaměříme na problematiku komunikace iniciované žákem. Proto, aby byli samotní žáci komunikativně aktivní, je důležitá jejich ochota učiteli otázky aktivně klást. Tuto charakteristiku žákova chování nám představuje například pojem „ochota komunikovat (willingness to communicate)“, jež můžeme definovat jako dispozici jednotlivce navazovat komunikaci s ostatními, případně pojem „žákovská participace (student class participation)“, kterou rozumíme faktické jednání žáků směřující k vyjádření názoru či vznesení otázky. V rámci moderního pojetí výuky je aktivní podílení žáka na komunikaci klíčové, neboť se často hovoří o tom, že žáky je třeba aktivizovat. Logika této premisy je taková, že učení je aktivní proces, v němž se žáci věnují učivu více, když se na průběhu výuky sami komunikační podílejí. Proto je jejich zapojení vnímáno jako žádoucí. (Šeďová et al., 2012, s. 137−138)

Žák se v rámci jím iniciované komunikace ujímá řízení, a to s cílem získat určitou informaci. Pokud totiž žák identifikuje, co chce vědět, a dokáže se na to zeptat, podstatně tím narůstá pravděpodobnost, že si zjištěnou odpověď zapamatuje. Pro učitele jsou dále žákovské otázky významným způsobem, jak rozpoznat, zda žáci rozumějí aktuálně probíranému učivu. Důvody, proč žáci pokládají otázky, jsou různé. Jak jsme již uvedli, může jít o otázky motivované vyžádáním nezbytné informace, dále pak otázky ze zvědavosti, otázky, kterými se žáci ptají po vysvětlení či otázky prověřující, zda žáci správně rozumějí aktuálně probíranému učivu. (Šeďová et al., 2012, s. 138)

Mimo kladení otázek učiteli mohou žáci použít ještě jednu formu komunikace, a to žákovské komentáře (tj. určité jednostranné verbální vstupy do výuky, prostřednictvím kterých informují učitele o stavu jejich vědomostí). (Šeďová et al., 2012, s. 158)

Učitel by se obecně měl snažit žákovské otázky podporovat, avšak měl by mít na paměti, že přílišné dotazování žáků může významně narušit strukturu a průběh dané výuky.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 KVANTITATIVNĚ ORIENTOVANÝ PEDAGOGICKÝ PRŮZKUM V OBLASTI KOMUNIKAČNÍCH POTŘEB SOUČASNÝCH ŽÁKŮ STŘEDNÍ ŠKOLY

V rámci teoretické části bakalářské práce jsme si vymezili tři základní teoretické oblasti. Jedná se o oblast „komunikace“ či spíše řečeno „komunikace pedagogické“ a všech jejich determinantů, dále pak potřeby a kompetence žáků a v neposlední řadě oblast komunikace, která je iniciovaná žákem samotným. Tyto tři teoretické oblasti se staly základním podkladem a oporou pro celou průzkumnou část této práce, v rámci které se zaměřujeme na realizaci kvantitativně orientovaného pedagogického průzkumu, týkajícího se komunikačních potřeb současných žáků střední školy. Nejdříve uvádíme metodologii a design pedagogického průzkumu, v němž se zaměřujeme na vymezení pojetí průzkumu, jeho cíle a průzkumné otázky, strategie průzkumného šetření, průzkumný soubor a také nástroje průzkumného šetření. V druhé části se pak věnujeme analýze a zhodnocení získaných dat. V závěru této kapitoly shrnujeme zjištěné výsledky a stanovujeme doporučení pro praxi středních škol.

4.1 Metodologie a design (strategie) průzkumu

V této kapitole se zaměřujeme na vymezení a definování podoby kvantitativně orientovaného pedagogického průzkumu. Zaměřujeme se na zodpovězení tří základních otázek:

1) Jaké oblasti a problémy má pedagogický průzkum zkoumat a jaké jsou jeho cíle?
2) Jaké vhodné metody (především ke kvalitnímu sběru dat) mají být použity pro naplnění stanovených cílů průzkumu?
3) Jaké postupy či nástroje jsou využitelné ke správné interpretaci získaných dat?

Odpovědi na výše uvedené otázky nám tvoří kostru celé kapitoly. Nejdříve vymezujeme pojetí průzkumného problému v oblasti pedagogiky (tj. oblasti, na kterou je průzkum zaměřen). Pak si stanovujeme cíle průzkumného šetření, tj. co bychom realizací výzkumu měli zjistit a na jaké průzkumné otázky bychom měli být schopni po jeho ukončení odpovědět. Design neboli strategie průzkumu nám pak určuje sled specifických úkolů průzkumu, jež musí být naplněny, abychom dosáhli cílů průzkumu a vystihli tak celý vytyčený problém. V podstatě se jedná o popis následujících fází průzkumu, a to přípravu, realizaci i vyhodnocení. Dále zmíněná kapitola obsahuje vymezení průzkumného vzorku a metody sběru a vyhodnocení dat. Jako odbornou oporu v dané oblasti jsme využili Reichela (2009), Gulovou a Šípa (2013), Chrásku (2016), Gavoru (2010) či Mareše, Rabušice a Soukupa (2015).

4.1.1 Pojetí průzkumu a vymezení zkoumaného problému

Komunikační potřeby žáků jsou v současné době velice opomíjeným tématem v oblasti pedagogických či velice příbuzných věd (problematika komunikačních potřeb není v odborné literatuře ani pojmově vymezená), a to i přesto, že komunikační potřeby žáků jsou významným hlediskem, které determinuje, případně významně ovlivňuje podobu celého výchovně-vzdělávacího (edukačního) procesu. Určitý stav pociťování či prožívání nedostatku či přebytku žáka nám dává informace o tom, jak by si žáci přáli, aby z jejich pohledu výchovně-vzdělávací proces, a to především v oblasti komunikace, měl vypadat. Významně danou problematiku ovlivňují také faktory, které na komunikaci mezi žákem a učitelem působí a ovlivňují ji (jedná se o podobu komunikačního kanálu, dále pak komunikační prostředky, komunikační prostředí, komunikační bariéry a šumy či pravidla). Současně můžeme podotknout, že v případě, kdyby žákovy komunikační potřeby byly zjišťovány, analyzovány a uspokojovány, by se jednalo o významný regulační proces, který by zajišťoval ideální prostředí v dané oblasti (potřeby žáka => jejich zjištění a analýza => zhodnocení učitelem či vedením školy => jejich odmítnutí případně uspokojení či naplnění => vznik nové potřeby). Jedná se prakticky o cyklický proces, vedoucí k efektivní interakci mezi učitelem a žákem. Proto můžeme oblast komunikačních potřeb žáka označit za zajímavou oblast průzkumné činnosti, jejíž závěry by významně mohly napomoci ke zkvalitnění a efektivitě pedagogické komunikace.

4.1.2 Cíle (úkoly) průzkumného šetření a stanovení průzkumných otázek

Kvantitativně orientovaný pedagogický průzkum (čili odborně explorace) se zaměřuje na hledání a hrubé porozumění nějakého jevu, v našem případě se jedná o komunikační potřeby žáků střední školy. Primárním cílem průzkumu je **identifikace potřeb žáků střední školy v oblasti výukové komunikace**. Cíle sekundární jsou pak čtyři:

1. Určit potřeby žáků střední školy v oblasti oslovování.
2. Určit požadavky žáků střední školy na učitele a podobu výukové komunikace.
3. Určit potřeby žáků v rámci hledisek na výukovou komunikaci působících (tj. potřeby žáků na podobu komunikačního kanálu, dále pak potřeby v oblasti komunikačních prostředků, komunikačního prostředí, komunikačních bariér a šumů či pravidel).
4. Identifikovat nenaplněné potřeby žáků střední školy.

Průzkumné otázky vychází z cílů průzkumu a jsou definovány následovně:

1. Hlavní průzkumná otázka:
   - **Jak by měla vypadat výuková komunikace (tj. komunikace mezi učitelem a žákem v rámci třídy), a to z pohledu potřeb žáka?**
2. Vedlejší průzkumné otázky:
   - Jak si žáci přejí, aby je učitel/ka oslovoval/a?
   - Jaké požadavky žáci mají na učitele/ku a podobu výukové komunikace?
   - Jaké potřeby (požadavky) žáci mají na faktory:
     a) komunikační kanál,
     b) komunikační prostředky,
     c) komunikační prostředí,
     d) komunikační bariéry a šumy,
     e) komunikační pravidla, jež působí na výukovou komunikaci?
   - Jaké nenaplněné potřeby pociťují žáci střední školy?

Výše uvedené otázky jsou v rámci dotazníku reflektovány prostřednictvím 4 kategorií, jež si dále rozebereme v následující kapitole 4.1.3 – Design (strategie) průzkumu.

4.1.3 Design (strategie) průzkumu

Jak už jsme podotkli, design neboli strategie průzkumu nám určuje sled specifických úkolů průzkumu (přípravu, realizaci a vyhodnocení), jež musí být naplněny, abychom dosáhli jeho cílů a vystihli tak celý vytyčený problém.

Průzkumné šetření s názvem „Komunikační potřeby žáků střední školy“ je realizováno na bázi kvantitativně orientovaného pedagogického průzkumu. Tzn., že daný pedagogický průzkum je zpracován v tezích empiricko-analytického paradigmatu (jež obecně řečeno vychází z pozitivismu). Předpokládáme tedy, že náš průzkum dokáže vystihnout určité prvky sociální reality, a to prostřednictvím proměnných, které lze vyjádřit čísly.

Jako průzkumný nástroj je zvolen vlastní dotazník (viz příloha I., detailně se na podobu sestavení dotazníku zaměříme v kapitole 4.1.5 – Metody sběru a vyhodnocení dat). Zpočátku jsme zamýšleli, že pro realizaci průzkumu využijeme již ověřené nástroje z jiných výzkumů (uvedených v kapitole 2.3 – Komunikační potřeby žáků) jako například QTI (Questionnaire on Teacher Interaction) dotazník pro žáky, sloužící k analýze interakčního stylu učitele nebo například dotazník komunikační ostýchavosti dle Gavory (2005, s. 187). U druhého z uvedených dotazníků jsme dokonce prostřednictvím emailové komunikace požádali autora o svolení ohledně použití. Posléze jsme však zjistili, že zvolený postup využití již vytvořených

výzkumných nástrojů není zcela vhodný a efektivní, a to s ohledem na vždy trochu jiné zaměření výzkumu, i když částečně překrývající námi vymezenou problematikou.

Po sestavení dotazníku je realizován mikropředvýzkum, kdy jsme 3 studentům střední školy (dostupný výběr v oblasti bydliště autora práce) dali sestavený dotazník vyplnit. Se studenty jsme daný dotazník rozebírali a neshledali jsme žádné nejasnosti, z nichž by plynula potřeba dotazník nějakým způsobem upravit. Studenti byli schopní dotazník vyplnit v rozmezí 8−10 minut. Následně jsme přistoupili k vytištění dotazníků. Pro průzkumné šetření jsme si stanovili cíl získat data od 200 respondentů (tzn., že když budeme předpokládat, že v každé třídě je průměrně 25 žáků, tak potřebujeme získat data od osmi tříd). S ohledem na to, že jsme předpokládali výkyvy v počtu žáků ve třídách, případně určitou chybovost vyplnění dotazníků, vytvořili jsme si 20% rezervu v počtu dotazníků. Na základě uvedených informací jsme tedy pro průzkumné šetření nachystali 240 dotazníků. Nákladovost tisku dotazníků činila 3 000 Kč (240 dotazníků po 5 stránkách při ceně 2,50 Kč za výtisk jednoho listu A4 v černobílé barvě). Samotný sběr dat prostřednictvím kvantitativně orientovaného pedagogického průzkumu probíhal 12. týden v roce 2017, a to 22. − 24. 03. 2017 v rámci dvou odborných (ekonomických) středních škol krajského města Zlína. Z důvodu anonymity těchto organizací však jejich názvy nezveřejníme. Sběr dat probíhá tak, že autor práce (Hamšík) vždy po domluvě s vyučujícím dané školy navštíví danou organizaci a předá připravené dotazníky k pedagogicky orientovanému průzkumnému šetření. Následně jsou vyučujícímu předány také nejdůležitější informace týkající se šetření. V rámci jednotlivých hodin (většinou ekonomicky zaměřených či příbuzných) vyučující představí průzkum, rozdají dotazníky přítomným studentům, případně objasní nejasnosti, a následně dotazníky zase sesbírají, čímž probíhá samotný sběr požadovaných dat. To znamená, že je zajištěna 100% návratnost dotazníků (všechny rozdané/vydané dotazníky jsou vždy ve vyplněné podobě i odevzdány/vysbírány).

Po sběru dat následuje jejich zpracování. Nejdříve provádíme záznam kvantitativních dat do programu Microsoft Excel do tzv. datové matice (kde sloupce představují sledované proměnné a řádky tvoří jednotlivé jednotky (respondenty). Po uvedené sumarizaci kvantitativních dat dochází k jejich analýze prostřednictvím různých statistických metod. Pro průzkumné šetření je dostačující popis dat prostřednictvím základních popisných statistik, jelikož „průzkum“ si na rozdíl od „výzkumu“ neklade dle Olecké a Ivanové (2010, s. 6−7) požadavky na zobecnitelnost zjištěných jevů. Je zaměřen především na vyřešení určitého výzkumného úkolu (cíle) a bezprostřední aplikaci získaných poznatků. V rámci průzkumu jsou data věcně hodnocena a prostřednictvím různých tabulek a grafů vhodně

prezentována. Dále jsou získaná data komparována a dávána do souvislostí s ostatními zkoumanými jevy. Na závěr výzkumu uvádíme souhrn výsledků průzkumu a doporučení pro současnou praxi středních škol. Mimo to jsou zmíněna také určitá omezení průzkumného šetření a možné další oblasti zkoumání do budoucnosti.

4.1.4 Průzkumný soubor (vzorek) a způsob jeho výběru

Základní soubor neboli populaci tohoto průzkumu tvoří žáci všech ročníků středních škol čtyřletých gymnázií (tj. kvinta, sexta, septima a oktáva) či středních odborných učilišť v rámci České republiky. Český statistický úřad (© 2017) uvádí, že takových studentů ve školním roce 2015/2016 (k 30. 09. 2015) bylo 427 107. Zahrnutí celé populace do průzkumu není možné, a proto ke stanovení průzkumného souboru či spíše vzorku nebo sondy využijeme **dostupný výběr**, z čehož plyne fakt, že výsledky průzkumu nemohou být zobecňovány na celou populaci. S ohledem na to, že realizujeme pouze průzkumné šetření založené na dostupném výběru, nemá cenu později se zabývat zkoumáním validity (platnosti) či reliability (spolehlivosti) zjištěných výsledků (viz výrok Olecké a Ivanové, 2010, s. 6−7). V rámci kvantitativně orientovaného pedagogického průzkumu bylo vytištěno 240 dotazníků. Jejich sběr pak dopadl následovně. Vysbíráno bylo 228 dotazníků (12 dotazníků bylo vráceno nevyplněných), a to v následující struktuře:

- Střední odborná škola „A“ 174 dotazníků (156 použitelných a 18 nepoužitelných pro jejich další zpracování; chybovost vyplnění dotazníků činila 10,34 %).
- Střední odborná škola „B“ 54 dotazníků (46 použitelných a 8 nepoužitelných pro jejich další zpracování; chybovost vyplnění dotazníků činila 14,81 %).

To znamená, že pro další potřeby práce byla využitelná data pouze od **202 respondentů (84,17 %)**. Uvedená chybovost byla způsobena nesprávným vyplněním dotazníků žáky.

4.1.5 Metody sběru a analýzy dat

Existují různé metody pro sběr kvalitativních dat. V rámci našeho průzkumného šetření jsme si zvolili metodu dotazování v podobě vlastního dotazníku. Jak už jsme popsali v kapitole 4.1.3 – Desing (strategie) průzkumu, nejdříve jsme uvažovali o využití standardizovaných ověřených technik dotazování jako například QTI (Questionnaire on Teacher Interaction) dotazníku pro žáky či dotazníku komunikační ostýchavosti profesora Gavory. Z důvodu nevhodnosti pro námi zkoumaný problém jsme se však nakonec vydali cestou tvorby dotazníku vlastního (viz příloha I.). Tento dotazník jsme sestavili na základě teoretických východisek, uvedených v první části této bakalářské práce. Dotazník se skládá z 23 otázek, jež

jsou kategorizovány do čtyř tematických skupin (pokud jsme vynechali kategorii týkající se „základnách demografických údajů“), které hledají odpovědi na stanovené průzkumné otázky, a to:

A. **Potřeby žáků v oblasti oslovování** (otázky 1. a 2.)
   => Jak si žáci přejí, aby je učitel/ka oslovoval/a?
B. **Požadavky žáků na učitele a podobu výukové komunikace** (otázky 3. – 9.)
   => Jaké požadavky žáci mají na učitele a podobu výukové komunikace?
C. **Hlediska determinující či ovlivňující komunikační potřeby žáků** (otázky 10. − 21.)
   => Jaké potřeby (požadavky) žáci mají na faktory, jež působí na výukovou komunikaci?
D. **Nenaplněné potřeby žáka** (otázky 22. a 23.)
   => Jaké nenaplněné potřeby pociťují žáci střední školy?

Kvantitativní data získaná prostřednictvím dotazníku budou analyzována pomocí základních popisných statistik (tj. deskriptivní statistiky), přesněji prostřednictvím četností (absolutních i relativních), míry ústřední tendence (aritmetický průměr, modus, medián, kvantily) či míry variability (tj. variační šíře nebo směrodatné odchylky).

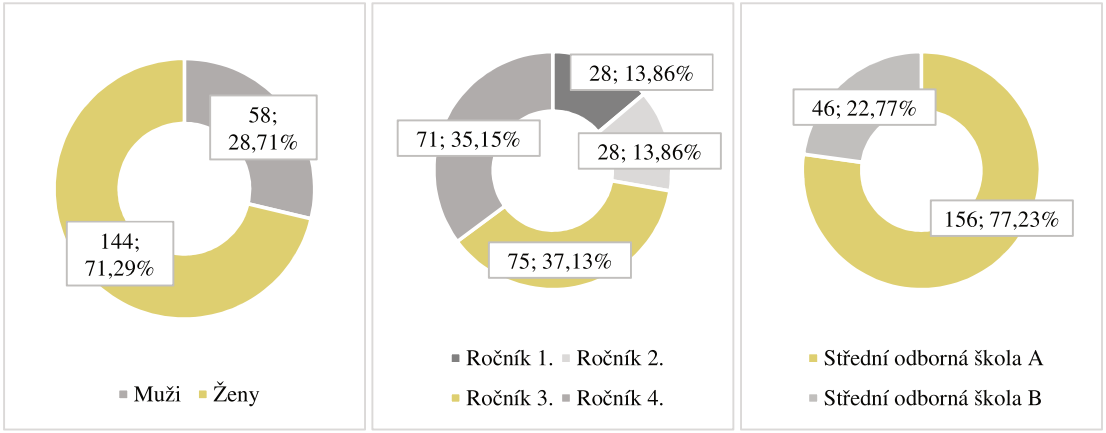
4.2 Analýza, vyhodnocení a interpretace zjištěných dat průzkumu

V následujících obsáhlých podkapitolách se zaměříme na nejdůležitější cíl této práce, na analýzu, vyhodnocení a interpretaci dat, jež jsou obsažena v datové matici, a to prostřednictvím metod deskriptivní statistiky. Tato data byla zjištěna prostřednictvím dotazníkového šetření, vymezeného v rámci předchozí kapitoly. Nejdříve se zaměříme na základní demografické údaje respondentů, tj. zda respondentem byl například muž, nebo žena, či jaký ročník, případně typ střední školy při šetření respondent navštěvoval. Poté se budeme detailně věnovat vymezeným oblastem pedagogického průzkumu, tedy stěžejním tématům této práce. Jedná se o potřeby žáků v oblasti oslovování, jejich požadavky na učitele a podobu výukové komunikace, hlediska determinující či ovlivňující komunikační potřeby žáků či jejich nenaplněné potřeby. Zjištěná data se budeme snažit správně analyzovat, věcně komentovat a dávat do obšírných souvislostí, dále pak vhodně a přehledně prezentovat tabulkami či grafy. Mimo to se zaměříme také na identifikaci významných odlišností v rámci vztahové úrovně průzkumu, která řeší vztahy či vazby jednotlivých zkoumaných entit (tedy proměnných/respondentů). Důležitým úkolem je pak také kvalitní interpretace zjištěných dat, jež se následně stane důležitým vstupem pro stanovení kvalitních doporučení v oblasti středoškolské pedagogické praxe.

4.2.1 Analýza demografických údajů

Před vyhodnocováním jednotlivých položek dotazníku je důležité zmínit základní demografické charakteristiky respondentů. Většinu našich respondentů tvoří ženy, a to ze 71 % (v absolutním vyjádření 144 dívek). Reziduální hodnotu, tj. 29 %, pak představují muži (v absolutním vyjádření 58 chlapců). Dle našeho názoru je tato skutečnost dána především tím, že na školách ekonomického zaměření stále více studují dívky než chlapci (existuje obecně přijímané paradigma, že dívky studují spíše humanitní obory a chlapci obory technického zaměření). Pokud se na respondenty zaměříme z hlediska ročníku, zjistíme, že nejvíce respondentů, tj. 37,13 % (v absolutním vyjádření 75), navštěvovalo 3. ročník střední školy. Druhou nejpočetnější skupinou pak byli žáci 4. ročníku (v relativním vyjádření 35,12 %, ve vyjádření absolutním 71 žáků). První a druhý ročník pak zastupuje stejný počet respondentů, a to 28 žáků (v relativním vyjádření 13,86 %).

V dotazníku jsme pak sledovali také typ střední školy, tj. zda se jedná o střední odbornou školu, gymnázium či střední odborné učiliště. Musíme však uvést fakt, že se nám nepodařilo provézt průzkumné šetření v jiném typu školy než ve střední odborné škole. To znamená, že 100 % respondentů je tvořeno žáky dvou středních oborných škol. Jejich strukturu pak uvádíme v posledním ze tří níže uvedených grafů, který se týká demografických údajů realizovaného pedagogického průzkumného šetření (obr. 7.).



Obr. 7.: Grafické znázornění demografických údajů pedagogického průzkumu

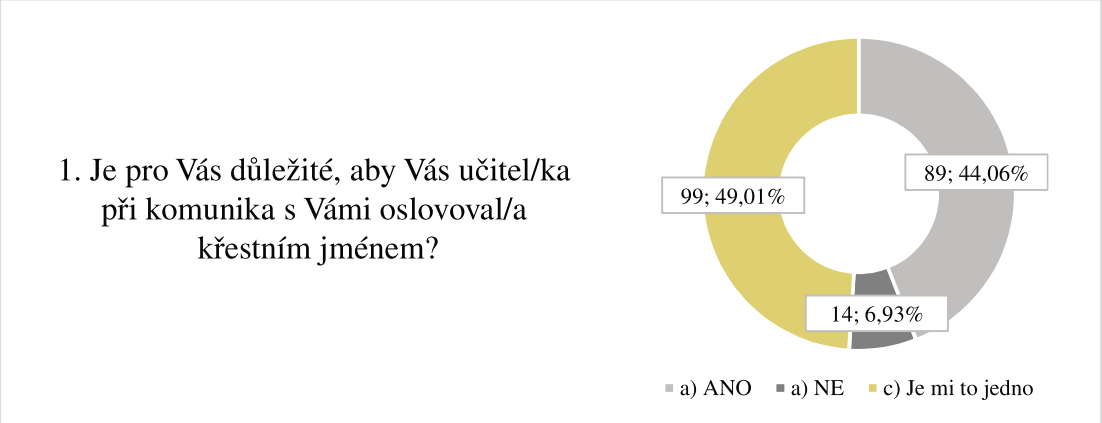
Věk respondentů jsme nezjišťovali, jelikož ho lze částečně odvodit od ročníků, ve kterých jednotliví respondenti studují (pokud pomineme určité věkové nuance, způsobené posunem nástupu do základní školy, či možnosti „propadnutí“ žáka, a to především na středoškolské úrovni vzdělání). Další demografické údaje jsme v rámci pedagogického průzkumného šetření nesledovali.

4.2.2 Analýza potřeb žáků v oblasti oslovování (kategorie A. dotazníku)

V první kategorii dotazníku hledáme odpověď na první vedlejší průzkumnou otázku, a to: Jak si žáci přejí, aby je učitel/ka oslovoval/a? Cílem je identifikovat potřeby žáka v oblasti oslovování učitelem. Na tuto problematiku se zaměřily pouze dvě otázky:

- Je pro Vás důležité, aby Vás učitel/ka při komunikaci s Vámi oslovoval/a jménem?
- Je pro Vás přijatelnější, když učitel/ka při komunikaci s Vámi využívá oslovování v podobě tykání či vykání?

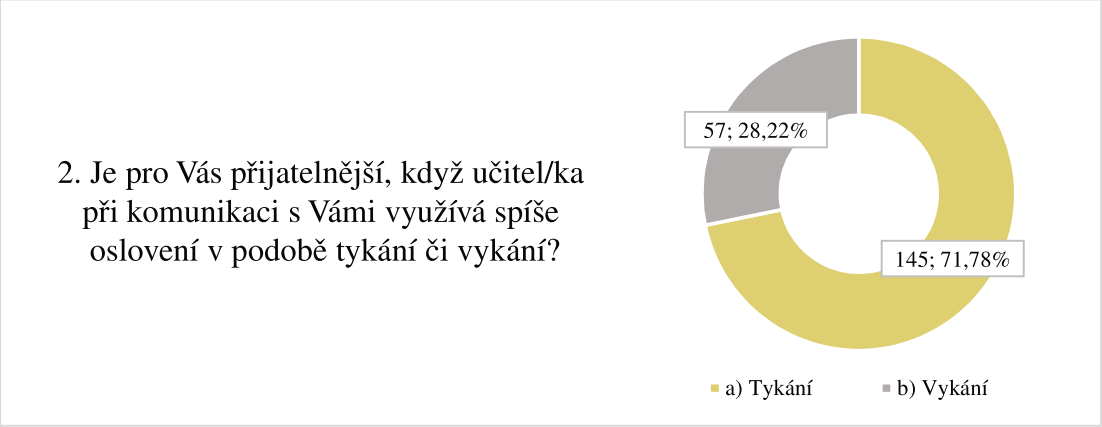
První uvedená otázka (**otázka č. 1**) se zaměřila na to, zda je pro žáka důležité, tj. zda žák požaduje či má potřebu, aby ho učitel/ka oslovoval/a křestním jménem. Respondentům jsme umožnili zvolit odpověď kladnou (existuje u respondenta potřeba oslovování křestním jménem; učitel by měl žáka oslovovat vždy křestním jménem), zápornou (žáci nevyžadují oslovování v podobě křestního jména; učitel je může oslovovat jménem i neosobním způsobem), ale i indiferentní (tzn., že žáci v dané oblasti nemají vyhraněný názor a nepociťují žádnou potřebu). Fakticky u záporné a indiferentní kategorie odpovědí žáků učitel při oslovení nemůže udělat žádnou chybu, jelikož žáci buď danou potřebu nemají, anebo je jim to jedno. V druhé otázce jsme se pak žáků ptali na to, zda jim spíše více vyhovuje, když jim učitel/ka při komunikaci vyká či tyká. Indiferentní odpověď jsme již žákům nenabídli, jelikož učitel v dané oblasti nemá na výběr z jiné alternativy.



Obr. 8.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 1 průzkumného šetření

Jak můžeme vidět z výše uvedeného grafu (obr. 8), 44,06 % žáků (v absolutním vyjádření 89) má potřebu, aby je učitel oslovoval křestním jménem. Více k oslovování jménem inklinují dívky než chlapci, což nám potvrzuje poměr mezi odpověďmi jednotlivých pohlaví k celkovému počtu respondentů (73 dívek ze 144, tj. 50,69 %, označilo oslovování křestním jménem za potřebu, kdežto tento poměr u chlapců byl pouze 27,59%). Pro uvedenou skupinu žáků je oslovování křestním jménem důležité (žáci vyžadují cílený osobní kontakt, který je

vyjádřen právě oslovením v podobě jména, což znamená, že zde ze strany učitele musí existovat přesné zacílení na žáka). Pokud je u této kategorie žáků daná potřeba nenaplňována, může to v žácích vzbuzovat pocit nezájmu či ignorace ze strany učitele, což může mít za následek demotivační účinky v oblasti komunikace mezi učitelem a žákem. U 6,93 % žáků (v absolutním vyjádření 14) jsme neidentifikovali potřebu k oslovování křestním jménem a 49,01 % žáků (v absolutním vyjádření 99), tj. téměř polovině, je to pak jedno. U těchto dvou kategorií žáků má učitel v oslovování na výběr, jelikož žákům zmíněných skupin by nemělo vadit jak osobní oslovení, tak oslovení v podobě neosobní.



Obr. 9.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 2 průzkumného šetření

Dle výše uvedeného obrázku (obr. 9.) je patrné, že žáci preferují (dle odpovědí na **otázku č. 2**) spíše oslovování učitelem v podobě tykání (tj. spíše osobnější oslovování). Tuto odpověď označily přibližně 2/3 respondentů (v relativním vyjádření přesně 71,78 %, ve vyjádření absolutním pak 145 žáků). Oproti tomu pro 28,22 % žáků (v absolutním vyjádření 57) by bylo přijatelnější, pokud by je učitel oslovoval v podobě vykání. Je však zajímavé podotknout, že největší potřebu vykat mají žáci nižších ročníků a s postupem času pak tato potřeba klesá, a naopak roste potřeba tykání. Tento jev nám dokládají také průzkumná data, kdy u respondentů prvního ročníku je poměr mezi tykáním a vykáním 15:13, kdežto v následujících ročnících se pak poměr vyvíjí ve prospěch tykání, viz uvedená data (poměr ve 2. ročníku 17:11, poměr ve 3. ročníku 52:23, poměr ve 4. ročníku 61:10). Tento trend může být způsoben především tím, že žáci v nižších ročnících učitele ještě tolik neznají, s postupem času ho však stále více poznávají, čímž klesá potřeba žáka, aby je učitel oslovoval v podobě vykání, a naopak roste potřeba tykání. Je však zapotřebí upozornit na skutečnost, že pro žáky 4. ročníků je pak daná situace nekonformní v tom, že při přechodu na vysokou školu musí svou potřebu oslovování přehodnotit, jelikož v rámci vysokoškolského

prostředí oslovování studenta ve formě tykání není obvyklé, či dokonce ani vhodné (z pozice přednášejícího či vedoucího semináře).

Proto bychom mohli učitelům střední školy doporučit následující. Učitel není schopen nikdy naplnit potřeby a přání obou skupin žáků, a proto bychom se přiklonili spíše k požadavkům početnější skupiny žáků (tj. k žákům preferujícím tykání). Je však vhodné se žáků vždy při prvním kontaktu s učitelem na danou problematiku dotázat a v případě zamítavého stanoviska používat po určitou dobu oslovení v podobě vykání a postupem času (při bližším poznání) přejít na osobnější tykání (tento postup nám fakticky kopíruje i zjištěný trend v oblasti oslovování).

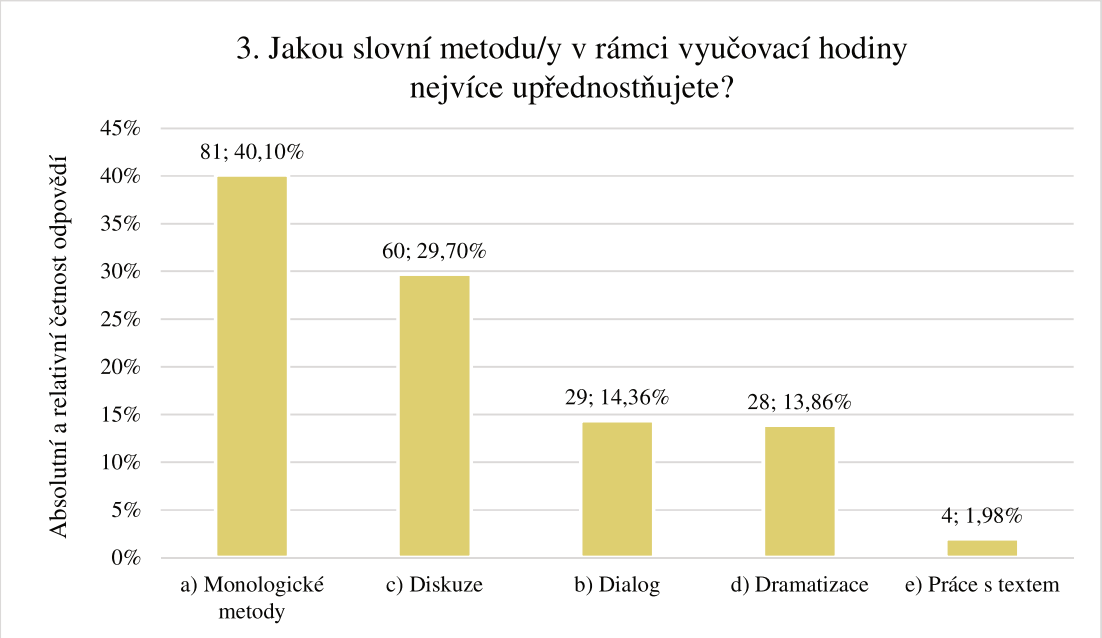
4.2.3 Analýza potřeb a požadavků žáků na učitele a podobu výukové komunikace (kategorie B. dotazníku)

Druhá kategorie dotazníku se zaměřuje na hledání odpovědi na otázku: Jaké požadavky žáci mají na učitele a podobu výukové komunikace? Cílí tedy ke zjištění potřeb žáků v oblasti osobnostních vlastností, pedagogicko-psychologických charakteristik a komunikačních schopností učitele. Současně se daná oblast zaměřuje na požadavky žáků týkající se podoby výukové komunikace, tj. jaké metody výuky žáci upřednostňují či jaká forma komunikace mezi učitelem a žákem jim více vyhovuje. Na uvedenou problematiku se v rámci dotazníku zaměřilo sedm průzkumných otázek (otázka 3. − 9.), a to:

- Jakou slovní metodu výuky v rámci hodiny nejvíce upřednostňujete?
- Jaké složky verbální (slovní) či neverbální (mimoslovní) komunikace učitele/učitelky jsou pro Vás během výuky důležité?
- Vnímáte lépe látku, pokud učitel/ka při výkladu využívá neverbální komunikaci?
- Máte v rámci vyučování potřebu učiteli/učitelce klást otázky k probírané látce?
- Umožňuje Vám dostatečně učitel/ka při vyučování vyjadřovat vlastní názory či vznášet otázky k probírané látce?
- Potřeba klást učiteli/učitelce otázky k probírané látce je u Vás motivována především jakým/i podnětem/podněty?
- Jaké osobnostní vlastnosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky učitele vnímáte jako důležité pro dobrou komunikaci mezi učitelem a žákem?

Otázkou č. 3 se snažíme zjistit, jakou slovní metodu výuky žáci nejvíce upřednostňují. Žákům jsme umožnili výběr pouze jedné odpovědi z nabízených variant slovních metod, abychom žáky přinutili zamyslet se nad tím, která ze slovních metod jim skutečně nejvíce vyhovuje. Současně touto otázkou dokážeme zjistit, zda žáci inklinují (mají náklonnost) spíše k jednosměrné komunikaci, komunikaci jako interakci mezi učitelem a žákem, či komunikaci mimořečové.

Otázka č. 4 se pak zaměřuje na identifikaci potřeb žáka, týkající se podoby verbální a neverbální komunikace učitele/učitelky. V rámci otázky sledujeme 11 složek komunikace, kdy 6 složek/hledisek komunikace reprezentuje verbální (slovní) komunikaci učitele/učitelky a 5 složek komunikaci neverbální (tj. mimoslovní). Na základě určení pořadí jednotlivých složek komunikace od všech respondentů pak dokážeme určit, zda žák považuje za důležitější spíše slovní, nebo mimoslovní složku komunikace, případně specifickou (variantní) skladbu složek komunikace. Otázka č. 5 se věnuje pouze neverbální složce výukové komunikace. Žáků se dotazujeme na to, zda vnímají probíranou látku (učivo) lépe, když učitel/učitelka využívá gest, mimiky, pohybů rukou, očního kontaktu či jiné podoby neverbální komunikace. Určité prvky neverbální komunikace totiž žákům mohou napomoci k lepšímu pochopení látky, případně k oživení výukové komunikace. Otázky 6. – 8. se zaměřují na problematiku komunikace iniciované samotnými žáky, a to prostřednictvím žákovských otázek. Na potřebu žáků vznášet v rámci hodiny učiteli/učitelce otázky, týkající se probírané látky, se zaměřuje otázka č. 6. Pokud totiž žák v rámci vyučovací hodiny pokládá učiteli otázky, znamená to, že je aktivní a výuce se věnuje, a tedy efektivita jeho učebního procesu je vyšší, než kdyby v rámci výuky jen pasivně naslouchal. V případě, že žáci určitou potřebu pokládat otázky pociťují, umožňujeme žákům v otázce č. 7 zhodnotit své možnosti, týkající se vyjadřování vlastních názorů či vznášení otázek k probírané látce, tj. zda učitel/učitelka umožňuje žákům v rámci výuky aktivně pokládat otázky a iniciovat tak výukovou komunikaci. Tato otázka je poměrně důležitá, jelikož jejím prostřednictvím zjišťujeme, zda učitel vytváří vhodné prostředí pro uvedený typ komunikace. Otázka č. 8 pak u žáků, již mají potřebu klást v rámci výuky otázky k probírané látce, zkoumá jejich motiv (tj. z jakého důvodu žáci pokládají učiteli/učitelce otázky, tj. jakou potřebu danou otázkou uspokojují). Poslední otázka, tj. otázka č. 9, pak zjišťuje, jaké osobnostní vlastnosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky učitele jsou pro žáky důležité s ohledem na tvorbu dobré a rozvíjející se komunikace mezi učitelem a žákem (tj. co žáci požadují/potřebují ve zmíněných oblastech). Mimo to tím můžeme učitelům napomoci identifikovat osobnostní vlastnosti a charakteristiky, které jsou pro žáky důležité a u kterých současně mohou sami pociťovat určité nedostatky či rezervy, na něž se mohou později zaměřit prostřednictvím různých technik a cvičení, a to za účelem zkvalitnění a zefektivnění výukové komunikace či komunikace mezi žákem a učitelem obecně.



Obr. 10.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 3 průzkumného šetření

V rámci výše uvedeného obrázku (obr. 10.) vidíme grafické znázornění odpovědí na **dotazníkovou položku č. 3.** Jak můžeme vidět, respondenti dle počtu odpovědí (v relativním vyjádření 40,1 %, v absolutním vyjádření pak 81) nejvíce upřednostňují monologické metody výuky, tj. vyprávění a vysvětlování učitele. To znamená, že žáci si z velké části výuky vystačí pouze s jednostrannou komunikací učitele, kdy učitel provádí pouhou transmisi/transfer či přenos informací k žákům. Nevýhodou této formy komunikace je však fakt, že žáci nemusí sdělení/informaci vůbec rozumět, což se však neslučuje s efektivní podobou a současným pojetím komunikace mezi učitelem a žákem. Komunikace v podobě jednosměrného procesu (viz Merten, 2013) by v rámci současné pedagogické praxe neměla mít významnější zastoupení a měla by být spíše minimalizována a nahrazována interakčním či transakčním pojetím komunikace. Je však důležité uvést skutečnost, že v případě, kdybychom odpovědi b) Dialog, c) Diskuze a d) Dramatizace sečetli (v relativním vyjádření 57,92 %, ve vyjádření absolutním 117), zjistili bychom, že interakčně-transakční pojetí má vyšší zastoupení než metody monologické. Výsledky této otázky tedy musíme chápat v širším kontextu. Z interakčně-transakčních metod za nejvíce upřednostňovanou metodu respondenti označili diskuzi, tj. řízenou komunikaci týkající se určitého tématu či problému, a to v relativním vyjádření z 29,70 % (v absolutních číslech 60). Následoval dialog, tedy klasický rozhovor mezi učitelem a žákem či žáky, a to s 14,36% zastoupením (v absolutním vyjádření 29 žáků). Cirka 1/7 žáků, tj. 13,86 %, tedy 28 žáků, označilo za nejvíce vyžadovanou slovní metodu výuky dramatizaci, tedy nějakou formu

představování, hraní či reflektování lidské zkušenosti a praxe. Dramatizaci současně můžeme označit za metodu aktivizační, z čehož plyne fakt, že problematika aktivizace žáků je řešena i v rámci středoškolského prostředí. Nejvíce alarmující je však výsledek týkající se práce s textem, kdy pouhé 1,98 % studentů označilo tento typ slovní komunikace za významný a pro žáky důležitý. Vzhledem k dynamickému rozvoji informačních technologií je to však pochopitelné. I přes uvedené skutečnosti je důležité upozornit na možná úskalí tohoto trendu, jež mohou mít za důsledek, že žáci budou mít v budoucnosti problémy s prací s textem. To pak může mít sekundární dopady především v nedostatečném porozumění textu, ve zdlouhavé tvorbě výpisků, špatné orientaci ve velkém množství informací či případně v negativním dopadu na čtenářské dovednosti žáků.

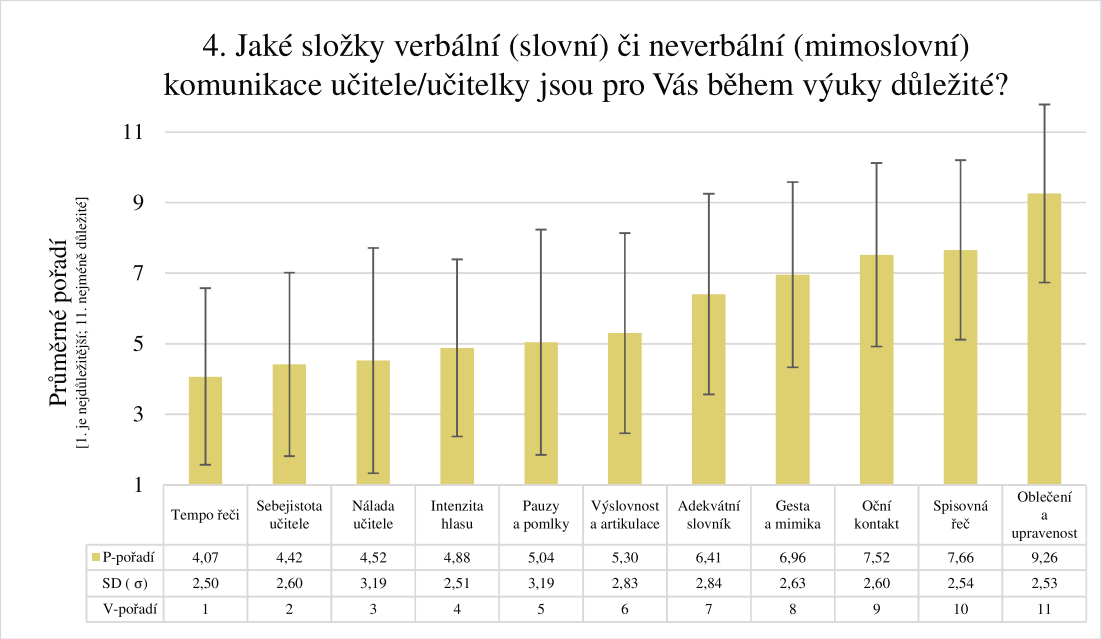
Pro středoškolskou odbornou obec z uvedených výsledků plynou následující doporučení. Učitelé by se měli stále více snažit v rámci vyučovací hodiny žáky zapojovat do výuky, což znamená, že by měli využívat spíše slovních metod založených na interakčně-transakčním pojetí (tj. dialogu, diskuzi či námi zkoumané dramatizaci), případně jiných metodách (například z oblasti metod aktivizujících). Je totiž důležité, aby žák byl do výuky vtažen a na výuce jako takové se sám podílel, jelikož je vědecky prokázáno (Šeďová et al., 2012), že prostřednictvím uvedených metod výuky si žáci učivo a látku pamatují mnohem lépe než skrze klasický monolog učitele. Současně je důležité upozornit na klesající oblibu práce s textem, která však může mít již popsané negativní důsledky. Proto by učitel v rámci vyučování neměl významně omezovat či dokonce úplně vytěsnit práci s textem.

Otázka č. 4 průzkumného šetření se pak zaměřila na nalezení odpovědi, která by nám objasnila, jaké složky verbální (slovní) a neverbální (mimoslovní) komunikace učitele/učitelky jsou pro žáky během vyučování důležité. V rámci této otázky měli žáci za úkol seřadit jedenáct složek verbální a neverbální komunikace učitele podle toho, jak jsou pro ně při vyučování důležité (1. nejdůležitější a 11. nejméně důležité). Z níže uvedeného obrázku (obr. 11.) je patrné, že pro žáky střední školy je nejdůležitější složkou komunikace učitele (a tedy jejich potřebou) vhodné tempo jeho řeči, které dosáhlo průměrného pořadí na úrovni 4,07 (také směrodatná odchylka, která vyjadřuje určitou míru odchýlení od průměrných hodnot, byla nejnižší, a to 2,50). Výsledek je poměrně logický, jelikož aby žáci rozuměli učiteli, co říká, je nutné, aby učitel měl adekvátní tempo mluveného projevu. Velice zajímavé je však umístnění druhé. Žáci prostřednictvím svých odpovědí za 2. nejvíce důležitou složku komunikace učitele označili jeho sebejistotu (tedy mimoslovní aspekt komunikace). Žákům je pravděpodobně sympatičtější sebejisté vystupování a komunikace

učitele, než jeho nejistý, či dokonce plachý projev. Je to pravděpodobně způsobeno tím, že žáci, i přes jejich zhoršující se chování, mají v učiteli (především v tom sebejistém) stále určitou morální a výchovnou autoritu, což se mohlo právě projevit umístěním této složky komunikace na jednu z předních příček. Dalším důležitým aspektem, a to s průměrným pořadím 3,19 (avšak i vysokou směrodatnou odchylkou 3,19, což znamená, že rozpětí odpovědí bylo poměrně velké, jelikož u žáků existoval rozporuplný názor na danou složku komunikace), je nálada učitele. Ta v rámci výukové komunikace dle odborné literatury hraje důležitou roli, jelikož nálada ve třídě utváří dlouhodobé klima třídy, které významně ovlivňuje výchovně-vzdělávací proces. Jak můžeme vidět, také podle žáků je nálada učitele významnou potřebou, která utváří vhodné komunikační prostředí. Na 4. – 7. pořadí se pak umístily verbální (složky) složky učitelovy komunikace a na čtvrtém místě intenzita hlasu (průměrné pořadí 4,88), dále pak oblast týkající se pauz a pomlk s průměrným pořadím 5,04. Šesté místo obsadila výslovnost a artikulace (průměrné pořadí 5,30), místu sedmému dominoval adekvátní slovník s průměrným pořadím 6,41. Je tedy patné, že žáci požadují či potřebují určitou standardní podobu či kvalitu slovních složek komunikace učitele. To znamená, že učitel by měl být dobrým rétorem, jenž má dobře vyvinuté komunikační schopnosti, a to ve všech uvedených oblastech. Nyní se dostáváme již ke složkám učitelovy komunikace, které žáci vnímají spíše jako méně důležité či méně potřebné. Jedná se o gesta a mimiku (s průměrným výsledkem 6,96), dále pak o oční kontakt (7,52), spisovnou řeč (7,66), na posledním místě se umístilo oblečení a upravenost (s průměrným pořadím 9,26 a s docela nízkou směrodatnou odchylkou 2,53, tedy žáci se na odpovědi relativně shodli). Za překvapivé můžeme označit především umístění aspektu, který se týká spisovné řeči. Žáci v rámci verbální komunikace nevyžadují spisovnou mluvu učitele, jež je však dle Průchy (2002) jednou ze základních kompetencí, kterou má být vybaven každý učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Zajímavý je také závěr žáků týkající se oblečení a upravenosti učitele. Pro současné žáky, kteří podléhají nejnovějším trendům a módním hitům, je umístění zmíněného aspektu poměrně překvapivé. Můžeme se domnívat, že žáci na střední škole jsou již názorově a morálně vyspělejší a nekladou takové nároky na učitele v rámci zmíněného hlediska, ale spíše na jiné aspekty, které se týkají například znalostí, dovedností, osobnostních vlastností, pedagogicko-psychologických charakteristik či charakteru učitele.

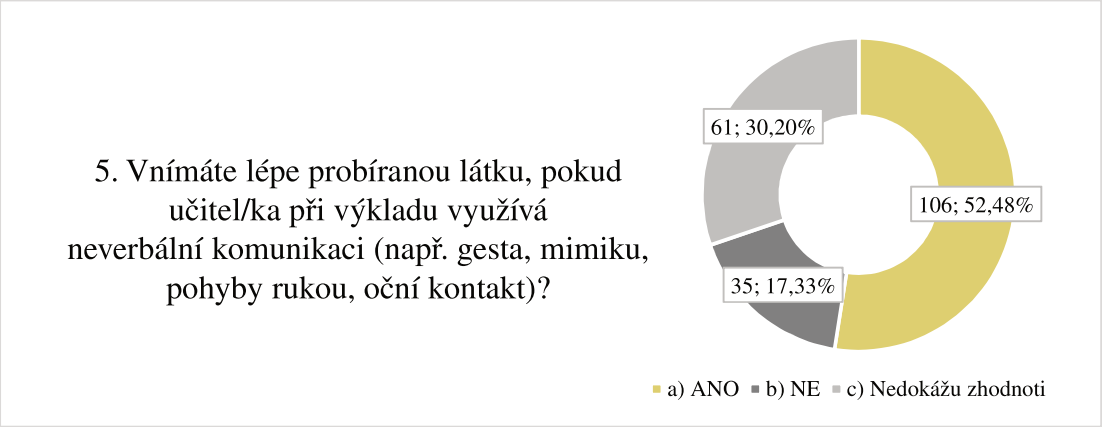
Pro pedagogy bychom na základě uvedených informací mohli doporučit následující. Pro žáky je v rámci výuky nejdůležitější tempo řeči učitele. Proto učitel musí tomuto hledisku věnovat

zvýšenou pozornost, jelikož významně ovlivňuje schopnost žáků vnímat či přijímat prezentované učivo a informace. Tempo řeči musí být kultivované a reflektující aktuální potřeby žáků. Současně je pro žáky také stěžejní, aby byl učitel při výuce sebejistý, tedy jeho přednes musí být plynulý, neměl by obsahovat slovní vatu, měl by být prezentován přiměřenou hlasitostí a být výstižný, správně strukturovaný a zajímavý. Mimo to by výklad učitele měl vytvářet dobrou náladu. Učitel nesmí zapomenout také na skutečnost, že jeho psychické rozpoložení a naladění (především to negativní) nesmí ovlivnit výukovou komunikaci, musí se k daným problémům stavět jako profesionál. V případě, že učitel ve svých verbálních schopnostech pociťuje určité nedostatky, musí se je snažit odbourat, a zvýšit tak kvalitu svého projevu.



Obr. 11.: Grafické vyhodnocení odpovědí na otázku č. 4 průzkumného šetření

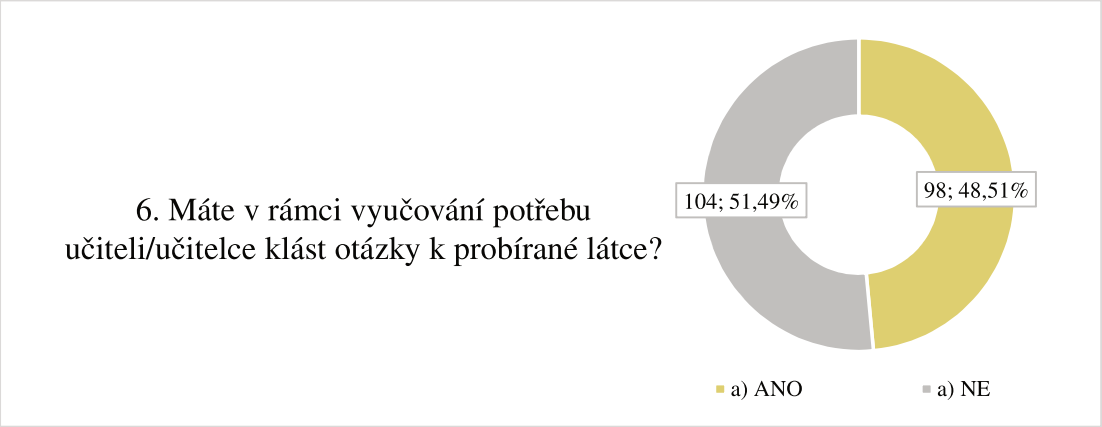
Otázka č. 5 průzkumu se pak orientuje pouze na jednu složku učitelovy komunikace, a to mimoslovní. Zabýváme se tím, zda žáci lépe vnímají (dle jejich názoru) probíranou látku, pokud učitel v rámci výuky používá neverbální prvky komunikace jako například gesta, mimiku, pohyby rukou či oční kontakt. S ohledem na výsledky dotazníkové položky č. 10 (neverbální složky učitelovy komunikace se umístily spíše v druhé půli výsledků), se můžeme domnívat, že žáci prvky neverbální komunikace nebudou plošně vnímat jako významný akcelerátor výukové komunikace. Tuto premisu nám částečně potvrzují i výsledky otázky č. 5 v průzkumu, které jsou graficky znázorněny v rámci níže uvedeného obrázku (obr. 12.).



Obr. 12.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 5 průzkumného šetření

Z uvedeného obrázku (obr. 12.) je patrné, že větší polovina, tj. 52,48 % žáků (v absolutním vyjádření 106), vnímá probíranou látku lépe, pokud učitel/ka při výuce využívá neverbální prvky komunikace. Naopak 17,33 % respondentů (tj. 35 žáků) pak má protichůdný názor. Velkou skupinou jsou též žáci (30,20 % v relativním vyjádření a 61 ve vyjádření absolutním), kteří neverbální prvky komunikace ve výuce vnímají indiferentně (netečně), z čehož plyne fakt, že dané hledisko komunikace pro ně není důležité či neverbální prvky komunikace učitele v rámci výuky vůbec nevnímají. Pokud tedy sečteme negativní a indiferentní odpovědi, zjistíme, že zhruba polovina (47,53 % žáků, tedy 96) neverbální prvky v rámci výuky nevyžaduje. Uvedené výsledky nám neumožňují předložit jednoznačný výrok k dané problematice, jelikož z výsledků není patrné, že gesta, mimika, pohyby rukou učitele či oční kontakt mezi učitelem a žákem by měly pozitivní vliv na komunikaci mezi učitelem a žákem. Současně z daného výsledku z důvodu rozporuplnosti odpovědí není možné ani určit, zda žáci takový prvek učitelovy komunikace vůbec požadují. Můžeme pouze říci, že daný aspekt je zhruba pro polovinu žáků vnímán pozitivně, pro polovinu druhou je pak nedůležitý. V rámci vztahové úrovně jsme neshledali významné rozdíly od prezentovaných výsledků. Na závěr bychom mohli říci, že současní učitelé mohou neverbální prvky komunikace v rozumné míře klidně využívat, jelikož pro polovinu žáků to bude vnímáno pozitivně (může jim to napomoci k lepšímu přijetí sdělení či informace v rámci výuky), a druhá polovina žáků to nebude vnímat vůbec, případně je využívání gest nebude žádným způsobem omezovat (jelikož záporná odpověď v rámci otázky č. 5 v průzkumu neznamená negativní vztah ke složkám neverbální komunikace obecně).

Další z dotazníkových položek, tj. **otázka č. 6**, se zabývá tím, zda žáci mají potřebu se učitelů ptát na otázky, týkající se probírané látky. To znamená, zda žáci mají potřebu iniciovat pomocí žákovských otázek interakci mezi učitelem a žákem, a nebýt tak pouze příjemci jednostranných informací od učitele. Výsledky nám prezentuje uvedený obrázek (obr. 13.).

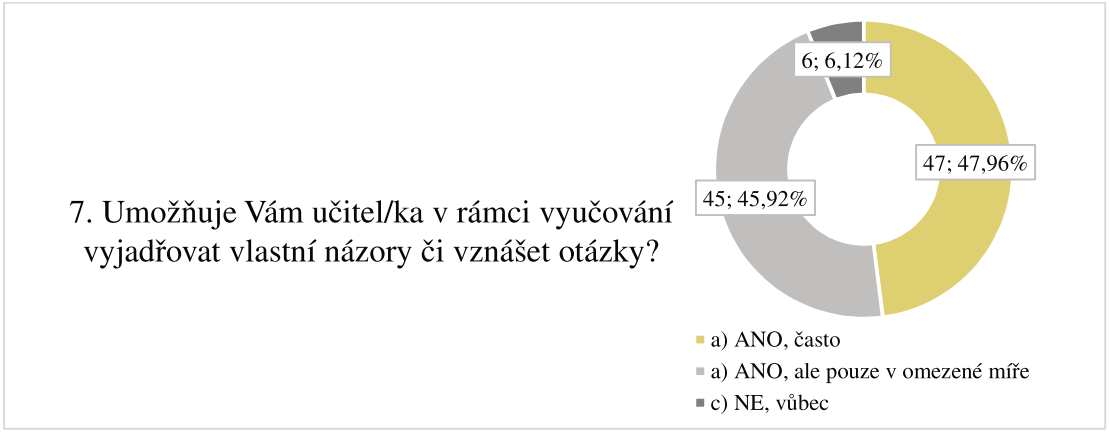


Obr. 13.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 6 průzkumného šetření

Z prstencového grafu je patrné, že u žáků existuje potřeba klást učiteli/učitelce otázky k probírané látce, a to ze 48,51 % (v absolutním vyjádření pro 98 žáků je ptaní se učitele na probíranou látku důležité a potřebné). Zhruba druhá polovina žáků (51,49 %) potřebu klást otázky nepociťuje. Jednoduše řečeno tedy polovina žáků potřebu má a pociťuje, zatímco druhá polovina potřebu nemá. Z tohoto pohledu výsledná data nejsou nijak zajímavá. Vztahová stránka věci však přináší jiný pohled na danou věc. Je zajímavé, že větší potřebu klást otázky mají spíše chlapci než dívky, kdy poměr kladných a záporných odpovědí u chlapců je 33:25 (potřebu ptát se tedy má 56,90 % chlapů), a u dívek 65:79 (dívky mají potřebu se ptát pouze ze 45,14 %). To může být způsobeno například tím, že chlapci se od dívek neliší pouze ve fyzických znacích, nýbrž i v těch psychických. Dle Kevina Lemana (2015) je mužský a ženský mozek (tedy i ten chlapecký a dívčí) odlišný. Když chlapci a dívky plní tentýž úkol, aktivují se u nich odlišné části mozku. Dívky navíc používají současně obě mozkové hemisféry, kdežto u chlapců se mozková aktivita omezuje pouze na činnost hemisféry jedné. Chlapci se zpravidla zaměřují na přítomnost a budoucnost a rádi uvažují o různých alternativách. Dívky se naopak soustředí na přítomnost a minulost, protože mají spíše rozvinuté vztahové schopnosti. Jelikož současně užívají obě hemisféry, jsou realističtější a věnují se podrobnostem činnosti, kterou mají před sebou. Proto bývají opatrnější a méně riskují. Naopak chlapci musí být neustále v pohybu, a proto mají ve srovnání s dívkami nízkou schopnost udržet pozornost. Jsou tedy průbojnější i rychlejší, avšak brzy se začínají zase nudit. Jejich mozek rychle zaměřuje pozornost z jednoho předmětu na druhý, z čehož plyne fakt, že získávají celkový přehled o určité činnosti/úkolu dříve než dívky. To může vést k tomu, že chlapci při výuce mají i větší tendenci dotazovat se na učivo. Případně to může být i tím, že chlapci se během výuky mohou začít nudit, čímž pak ztrácí koncentraci a pozornost, což následně vede k tomu, že se musí učitele ptát na danou látku, aby se dostali zpátky do výukového kontextu.

Zajímavý je také vztah mezi sledovanými ročníky (1. – 4.). Nejnižší potřeba ptát se je v rámci výuky u žáků prvního ročníku. Poměr mezi kladnými a zápornými odpověďmi je 8:20, což může být způsobeno především přechodem mezi základní a střední školou. Žáci jsou v prvním ročníku vystrašení a mají obavu se učitele na cokoliv zeptat. Trend v dané oblasti se nám mění v ročníku druhém, kdy 18 z 28 žáků (tj. 64,29 %) naopak pociťuje potřebu se učitele během výuky ptát. Tato změna trendu může být způsobena sžitím se žáků s prostředím a především s učitelem. Žáci pak již nejsou tak komunikačně ostýchaví jako v ročníku prvním. V ročníku třetím nastává situace, kdy potřeba ptát se je takřka vyrovnaná s indiferentním postojem (poměr mezi kladnými a zápornými odpověďmi je 37:38). V posledním ročníku středoškolského studia pak potřeba klást učiteli otázky opět klesá (poměr 34:37; tento jev může být determinován již většími znalostmi žáků a souvztažně tedy i nižší potřebou se učitele dotazovat či žádat o opětovné vysvětlení).

Učitelé středních škol by se však měli snažit, aby žáci více pociťovali potřebu se v průběhu výuky ptát, jelikož znalosti či informace získané v rámci výuky, na které se žáci komunikačně podílejí, jsou dle různých výzkumů lépe zafixované a současně žáky podněcují k dalšímu učení. Dosáhnout toho můžeme prostřednictvím aktivizujících metod výuky (diskuze, metody řešení problému, situační a inscenační metody či didaktické hry aj.).

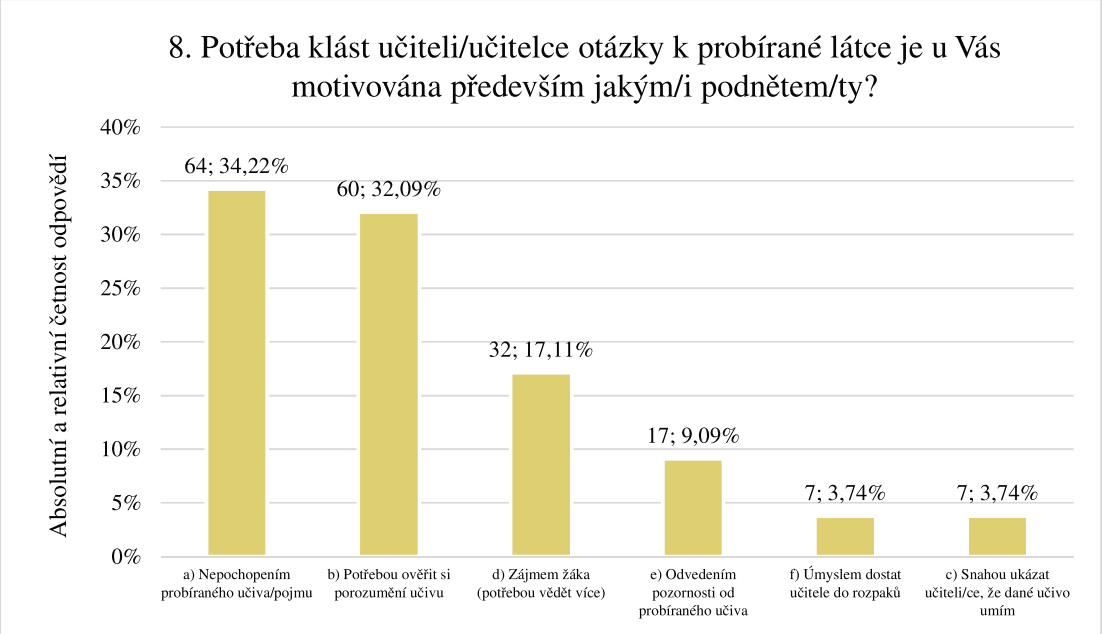


Obr. 14.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 7 průzkumného šetření

Další výzkumná otázka – **č. 7** – se detailněji věnuje žákům, již pociťují potřebu učiteli při výuce klást otázky. To znamená, že se detailněji věnujeme skupině žáků, kteří kladně odpověděli na otázku č. 6 (tj. jedná se o 48,51% skupinu žáků, tzn. 98 žáků z průzkumného vzorku 202). U těchto respondentů zkoumáme, zda jim učitel/ka umožňuje vyjadřovat vlastní názory či vznášet otázky v průběhu vyučovací hodiny. Zaměřujeme se tedy na to, zda učitel žáky neomezuje v komunikaci iniciované jimi samotnými. Jak je patrné z výše uvedeného obrázku (obr. 14), většině žáků je umožněno vznášet učiteli/učitelce otázky, avšak v různé četnosti. 47,96 % žáků

(v absolutním vyjádření 47) se domnívá, že jim učitel/ka umožnuje neomezeně uspokojit jejich potřebu klást při vyučování otázky. Druhá skupina zastupuje žáky (45,92 % žáků, v absolutním vyjádření 45 z 98), kterým učitel/ka umožňuje uspokojit komunikační potřebu, ale pouze v omezené míře (tzn., že učitel/ka po několikáté otázce žákovi přestane věnovat pozornost). Z výše uvedených informací je patrné, že z 93,88 % (z výběru 98 žáků) je potřeba klást učiteli/učitelce otázky plně či částečně uspokojena, což můžeme označit za pozitivní jev. Pouhá skupina 6,12 % žáků (tedy 6 žáků z 98) pak uvádí, že učitel/ka neumožňuje naplnit jejich komunikační potřeby. Existují však také určité rozdíly mezi odpověďmi chlapců a dívek, kdy 55,38 % dívek (tj. 35 tvrdí, že učitel/ka jim umožňuje ptát se často, avšak u chlapců je daný výsledek nižší, a to pouze na úrovni 36,36 %, v absolutním vyjádření 12). Trend je zase opačný u odpovědi „ano, ale pouze v omezené míře“ (chlapci 57,57 %, dívky 40 %).

Učitelům můžeme doporučit snažit se plně naplňovat potřeby v oblasti žákovských otázek. Jak jsme již několikrát naznačili, jedná se o důležitý element edukace jako takové. Současně se další dotazníkovou položkou, **otázkou č. 8,** budeme snažit učitelům identifikovat hlavní motivy (se kterými mohou dále pracovat), jež žáky vedou ke kladení otázek v rámci výuky. Získáním této informace, pak učitelé můžou upravit a korigovat podobu výuky tak, aby zefektivnili celý edukační proces. Výsledky této oblasti nám přináší níže uvedený obrázek (obr. 15.).



Obr. 15.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 8 průzkumného šetření

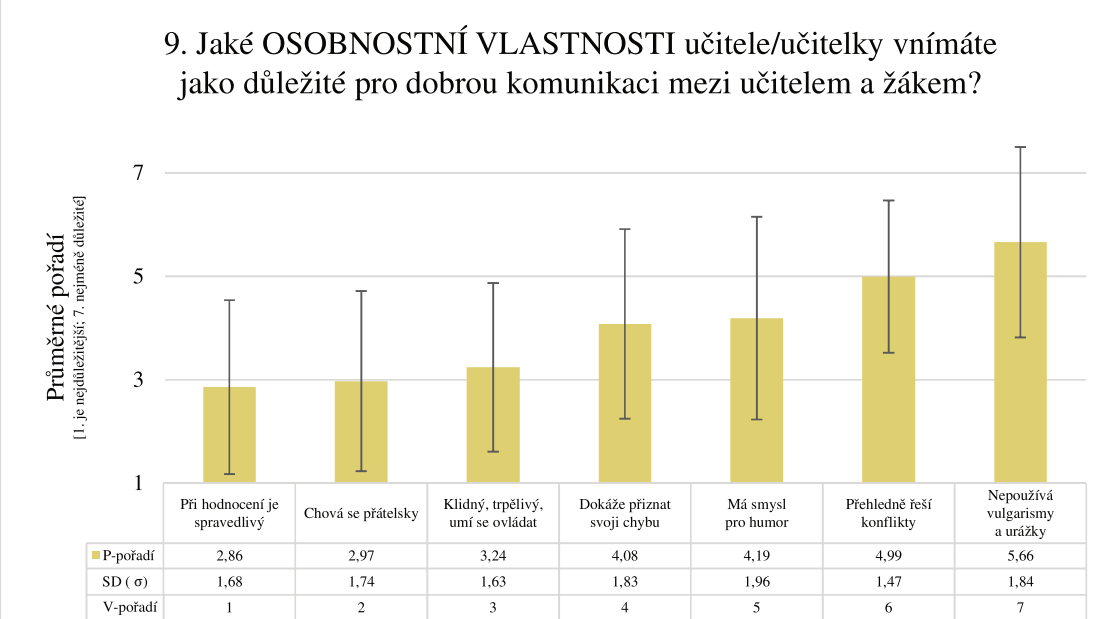
Respondenti měli možnost označit až tři odpovědi, a proto uvádíme absolutní a relativní četnost všech odpovědí, kterých bylo 187, což znamená, že z 98 respondentů, kteří na otázku mohli odpovědět, každý respondent označil průměrně 1,91 odpovědi, tedy přibližně dvě (z této skutečnosti je patrné, že ne všichni žáci označili tři odpovědi).

Výše uvedený graf nám pak říká, čím jsou žáci nejvíce motivováni pokládat učiteli/učitelce otázky. Nejsilnějším motivem je dle průzkumu nepochopení probíraného učiva či pojmu žákem. Tato odpověď na otázku byla v relativním vyjádření označena z 34,22 %, což v absolutním vyjádření představuje 64 označení. O něco menší, avšak obdobný výsledek (v absolutním vyjádření byla otázka označena 60krát, což představuje relativní četnost na úrovni 32,09 %), dosáhl motiv či potřeba týkající se ověření pochopení učiva. Z uvedených skutečností můžeme usoudit, že zhruba pro jednu třetinu žáků je motivem kladení otázek „kontrola“, zda žák správě rozumí probíranému učivu. Jedná se však v podstatě o formu zpětné vazby učiteli k probírané látce, která není iniciována učitelem, nýbrž žáky samotnými. Další motiv je dle názoru autora (Hamšík) velice důležitý, jelikož právě motiv dozvědět se něco více je motivem, který u žáků musí být rozvíjen a zintenzivňován tak, abychom dosáhli maximální účinnosti v rámci pedagogického procesu. Současně to v žákovi může vyvolat proces autoregulace, který dle Šulové (2014, s. 206) můžeme popsat jako proces, v němž se žáci sami aktivně snaží dosáhnout vlastních cílů, kterými mohou být znalosti, dovednosti, dobré známky či ocenění. V rámci průzkumu však byl tento motiv označen žáky pouze z 17,11 % (což v absolutním vyjádření představuje 32 ze 187 odpovědí). Další dva motivy žáků jsou pak odvedení pozornosti od probíraného učiva, oddálení nepříjemné aktivity a úmysl dostat učitele/učitelku do rozpaků (oba zmíněné motivy žáků byly označeny z 3,74 %, tedy 7krát). Jedná se o minoritní podíl odpovědí, avšak i takové motivy žáků musíme brát v úvahu. Žáci při výuce mají občas potřebu (ať je to z důvodu jakékoliv motivace) učiteli znepříjemňovat výklad a průběh hodiny. Pozitivní je, že danou potřebu pociťuje minimum žáků.

V rámci vztahové oblasti je zajímané, že u motivu týkajícího se snahy žáka učiteli ukázat, že dané učivo umí, případně motivu s označením d), tj. zájem žáka, více odpovědí označili chlapci než dívky (1. motiv: chlapci 5 odpovědí z 67, tj. 7,46 %; dívky: 2 odpovědi ze 120, tj. 1,67 %; 2. motiv: chlapci 14 ze z 67, tj. 20,90 %; dívky: 18 odpovědí ze 120, tedy 15 %). Zmíněný fakt je možná dán tím, že chlapci více než dívky přemýšlí v kontextu svých znalostí a přemýšlí šířeji, mezioborově, tj. o různých hlediscích, podobách či alternativách daného učiva (jak jsme již zmínili u otázky č. 6). Učitelé obecně by se měli snažit žáky stimulovat k tomu, aby se neptali pouze z důvodu nepochopení či potřeby ověření porozumění, nýbrž

především z důvodu žákova zájmu. Většina učitelů by nám však hned položila otázku: Jak? Je zapotřebí, dle Heluse a Pavelkové (1992, s. 197−208), aby učitelé žákům vytvořili dobré autoregulační prostředí, které je tvořeno ne pevně stanovenými učebními cíli a ne pevně stanoveným učebním časem, dále aby vytvořili kvalitní učební materiál, který umožňuje autoregulaci, a například kooperativní formu výuky, v rámci které učitel může využít tzv. kooperativních scénářů (detailněji viz uvedená literatura).

Poslední otázka, **otázka č. 9**, věnující se požadavkům žáků na učitele a podobě výukové komunikace, se zabývá tím, jaké osobnostní vlastnosti (obr. 16.), případně pedagogicko-psychologické charakteristiky (obr. 17.) má učitel dle žáka mít (tedy jaké potřeby má žák v oblasti vlastností a charakteristik učitele). Tyto oblasti pro žáka mohou být důležité, a to především s ohledem na tvorbu dobré a rozvíjející se komunikace mezi učitelem a žákem. Současně tato otázka průzkumu může napomoci učitelům identifikovat osobnostní vlastnosti a charakteristik, které jsou pro žáky důležité a u kterých současně mohou sami učitelé pociťovat určité nedostatky či rezervy, na něž se poté mohou později zaměřit prostřednictvím různých technik a cvičení, a to za účelem zkvalitnění a zefektivnění výukové komunikace či komunikace mezi žákem a učitelem obecně.



Obr. 16.: Grafické vyhodnocení odpovědí na otázku č. 9 (1/2) průzkumného šetření

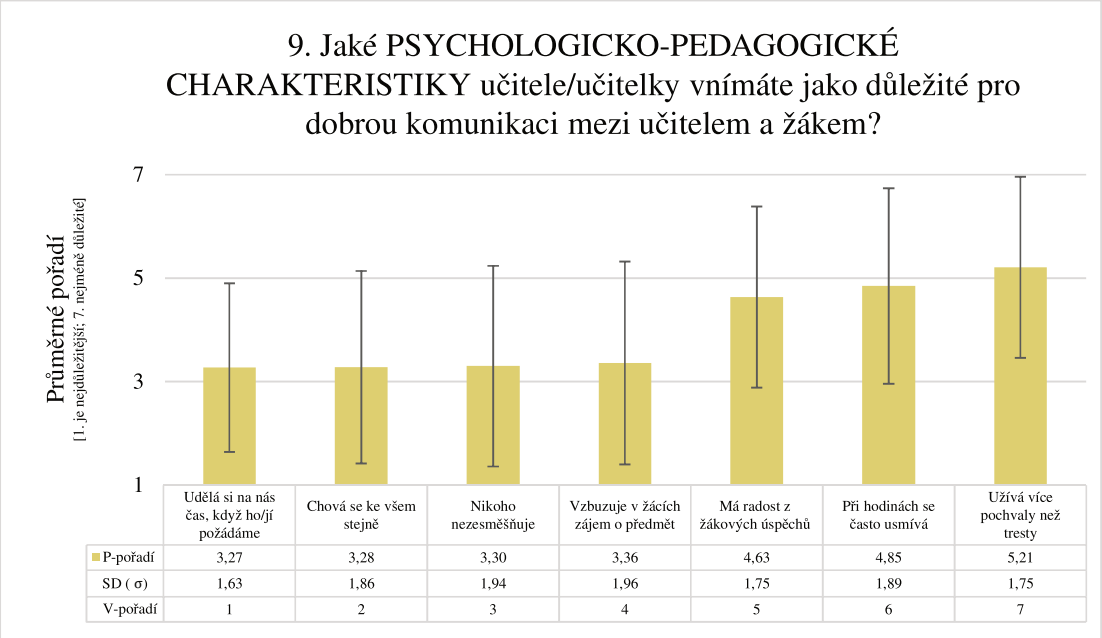
Z výše uvedeného grafu je patrné, že pro žáky je nejdůležitější osobnostní vlastností učitele/učitelky spravedlnost při hodnocení a známkování, a to s průměrným pořadím 2,86. Pomyslné vítězství této odpovědi je dle názoru autora (Hamšík) pochopitelné, jelikož žáci

můžou vnímat hodnocení a známkování jako určitou cestu, přes kterou se jim učitel/ka může v případě určitého konfliktu mstít. Samozřejmě učitelská etika takový postup zakazuje a striktně odmítá, avšak současně není ani nemožné, že takový postup na některých středních školách v určité míře existuje. Samozřejmě předpokládejme, že tomu tak není, a žáci tedy mají pouze obavu, že tomu tak je, a proto pociťují a mají potřebu, aby učitel byl spravedlivý. Současně však na dané hledisko můžou působit percepční stereotypy učitele jako například haló-efekt, efekt novosti, analogizace, stereotypizace, předsudky, podezření, tradice, figura a pozadí či projekce, které mohou významně ovlivnit úsudek učitele při hodnocení (učitel proto musí být profesionální a musí být schopen tyto deformace úsudku eliminovat). Dále v rámci osobnostních vlastností učitele žáci požadují přátelské chování (průměrné pořadí 2,97), to znamená, že vyžadují přátelskou (vlídnou) komunikaci, která neobsahuje agresi a je založena, dle Thieleho (2010, s. 21), na následujících znacích:

- Dodržují se stanovená pravidla (v oblasti komunikace nebo jiné).
- Učitel i žáci společně hledají možná řešení problému (ku prospěchu obou stran).
- Názory všech se hodnotí s úctou.
- Verbální spory nenarušují náladu ve třídě.
- Účastníci komunikace dají prostor lepšímu argumentu.

Na třetím místě v požadavcích na učitele/učitelku se umístila skupina vlastností (učitel/ka je klidný/á, trpělivý/á a umí se ovládat), a to s průměrným pořadím 3,24. To znamená, že žáci si přejí, aby učitel měl vlastnosti, které jsou od učitele obecně očekávány a jsou důležité pro výkon učitelské profese. Učitel, který je neklidný, netrpělivý a neumí se ovládat, by logicky neměl pracovat se žáky či studenty. Na čtvrtém místě, se umístila s průměrným pořadím 4,08 vlastnost „učitel/ka dokáže přiznat svou chybu“. Zdá se totiž, že žáci po učiteli vyžadují přiznat svoji chybu úplně recipročně, jak to po nich požaduje právě jejich učitel/ka. Pedagog se samozřejmě snaží v rámci edukačního procesu chyby žáka využít k tzv. „práci s chybou“, což je proces, kdy se chyba vyhledává => identifikuje se její typ => vysvětlí se => a provede se její náprava. Pro žáky pak již nejsou tak důležité vlastnosti učitele, jako spíše zdali vyučující:

- má smysl pro humor (průměrné pořadí 4,19);
- přehledně řeší konflikty (průměrné pořadí 4,99);
- nepoužívá vulgarismy a urážky (průměrné pořadí 5,66).



Obr. 17.: Grafické vyhodnocení odpovědí na otázku č. 9 (2/2) průzkumného šetření

Výsledky požadavků žáka na psychologicko-pedagogické vlastnosti učitele nám přináší výše uvedený obrázek (obr. 17.). Jak můžeme vidět, na prvních čtyřech místech se nám dle hodnot průměrného pořadí seřadily následující charakteristiky učitele, a to s velmi malými rozdíly. Uvedená pořadí nám tak spíše utvrdily velikosti směrodatných odchylek:

- Udělá si na nás čas, když ho/jí (učitele/učitelku) požádáme (průměrné pořadí 3,27; SD 1,63).
- Chová se ke všem stejně (průměrné pořadí 3,28; SD 1,86).
- Nikoho nezesměšňuje (průměrné pořadí 3,30; SD 1,94).
- Vzbuzuje v žácích zájem o předmět (průměrné pořadí 3,36; SD 1,94).

Pro žáky je důležité, když si učitel/ka, v případě když ho/jí žák požádá, udělá na žáka individuální čas. Výsledek této vlastnosti učitele na prvním místě může být dán tím, že v případě, kdy žák nestíhá pochopit učivo v dané vyučovací hodině, případně má ostych se v rámci hodiny zeptat (aby se nezesměšnil v kolektivu spolužáků), existuje u něho potřeba dovysvětlení (mimo výuku). Mimo to může být potřeba motivována i mimovýukovými hledisky (osobnostní problém žáka, šikana, problémy v rodině, aj.). Dále žáci pociťují potřebu, aby se učitel/ka choval/a ke všem žákům stejně. Částečně se toho hledisko kryje s vlastností učitele „při hodnocení je učitel spravedlivý“ (viz popis na s. 67–68). Je tedy jasné, že už podruhé se nám potvrdilo, že žáci požadují rovný přístup učitele k žákům (tj. učitel by se měl chovat stejně ke všem žákům, neměl by podléhat percepčním stereotypům, měl by známkovat dle předem stanovených kritérií aj. Současně si žáci v rámci pedagogicko-psychologických charakteristik přejí a požadují, aby pedagog žáky nezesměšňoval.

Tento jev má většina škol ošetřena v rámci profesně-etického kodexu školy, měl by být tedy minimalizován. Učitel by vzhledem ke své profesi neměl zesměšňovat žáky, jelikož to může vést ke snížení žákova sebevědomí, případně k demotivaci. Proto by se měli všichni učitelé zesměšňování žáků zcela vyvarovat. Dle existence žákovské potřeby „nezesměšňovat" je však patrné, že na školách učí pedagogové, kteří se k zesměšňování stále uchylují. Na pomyslném čtvrtém místě se pak umístila potřeba „učitel v žácích vzbuzuje zájem o předmět". Tato identifikovaná potřeba je dle žáků poměrně intenzivní (dosahuje průměrného pořadí na úrovni 3). Žáci si tedy přejí, aby je učitel stimuloval či v nich vzbudil motivaci k zájmu o daný předmět a jeho obsah, a to skrze 5 oblastí. Učitel se musí snažit identifikovat poznávací potřeby a zájmy žáka (tedy co v rámci obsahu výuky má být vyučováno), dále pak učitel musí naplnit potřebu úspěšného výkonu a vyhnutí se neúspěchu žáka (tj. učitel musí na žáky klást přiměřené požadavky, které jsou pro žáky splnitelné), dále musí být naplněna určitá složka sociální potřeby žáků (kdy žák musí vztah s učitelem vnímat jako pozitivní). Mimo to muže být žák stimulován/motivován pravidly známkování, odměnou nebo trestem. Dále pak dle Hvozdíka (1986) existuje nespočet metod, jak učitel může stimulovat zájem o předmět (v podstatě se jedná o aktivizaci žáka). Může využít následující strategie, které podporují motivaci žáků. Jedná se o problémové vyučování, vyučovací hry, zajímavé úlohy, soutěže, programové vyučování, dramatizaci, odměny a tresty, akceptování, sebevyjadřování žáka, rozmanitost ve vyučování, brainstorming, koncentraci pozornosti, tvořivost, imaginaci, kooperativní vyučování a učení, výcvik a rozvíjení citového vztahu k problémům, využívání různých informačních zdrojů, rozvoj hodnoticího myšlení a sebehodnocení, aktuálnost, uplatňování principu hierarchie cílů. Další tři potřeby žáka na psychologicko-pedagogické charakteristiky učitele již nejsou tak zásadní (což je dáno hodnotami průměrného pořadí 4 a výše). Jedná se o potřeby žáka, kdy učitel:

- má radost z žákových úspěchů (průměrné pořadí 4,63; SD 1,75);
- při hodinách se často usmívá (průměrné pořadí 4,85; SD 1,89);
- užívá více pochvaly než tresty (průměrné pořadí 5,21; SD 1,75).

Samozřejmě výše uvedené potřeby žáka jsou taktéž důležité, avšak žáci je nepociťují v takové intenzitě jako v předchozích čtyřech případech. Učitelům bychom doporučili naplňovat všechny uvedené potřeby žáků, avšak detailněji by se měli věnovat potřebám na prvních čtyřech místech, jelikož právě ty žáci pociťovali jako nejvíce důležité.

Na závěr této kapitoly by bylo vhodné uvést, že mezi dílčími výsledky existují poměrně malé nuance, což značně snižuje kredibilitu výsledků, avšak jelikož zjištěné jevy nezobecňujeme, budeme je považovat za věrohodné pro potřeby této bakalářské práce.

4.2.4 Analýza potřeb žáků v oblasti hledisek, jež determinují a ovlivňují výukovou komunikaci (kategorie C. dotazníku)

Třetí a největší kategorie dotazníku se věnuje oblasti hledisek, jež určují a ovlivňují výukovou komunikaci, tedy odpovídá nám na otázku: Jaké potřeby (požadavky) žáci mají na:

- komunikační kanál,
- komunikační prostředky,
- komunikační prostředí,
- komunikační bariéry a šumy,
- komunikační pravidla,

jež působí na výukovou komunikaci? Výše uvedená hlediska totiž určují výslednou podobu komunikace mezi učitelem a žákem. Otázka č. 10 nám poskytuje názor žáků, jaký typ potřeby je v rámci výukové komunikace nejvíce určující, tj. jaké jedno hledisko (respondenty jsme omezili jednou odpovědí) dle žáků nejvíce ovlivňuje komunikační proces mezi učitelem a žákem. To v konstrukci dotazníku znamená, jaká kategorie dotazníku je dle názoru žáků nejdůležitější. Následně otázky kategorie C. dotazníku členíme na 4 dílčí subkategorie:

- požadavky žáků na prostředí a klima třídy (subkategorie C./1);
- didaktické prostředky a jejich role ve školní komunikaci (subkategorie C./2);
- komunikační bariéry jako hledisko narušující komunikaci (subkategorie C./3);
- komunikační pravidla a jejich role ve školní komunikaci (subkategorie C./4).

Na požadavky žáků v oblasti prostředí třídy a klima třídy se zaměřují dotazníkové položky č. 11 a 12. Otázka č. 11 se nám snaží poskytnout odpověď na otázku: Na jakém místě ve třídě by žáci chtěli sedět, a to v kontextu efektivity komunikace mezi učitelem a žákem, pokud by si mohli libovolně vybrat. Výsledné grafické zpracování zjištěných dat nám pak umožní znázornit, jaká místa ve třídě jsou žáky preferována vzhledem k dobré interakci učitele a žáka. Současně zjištěné výsledky této otázky porovnáme se závěry výzkumu Adamse a Bidlleho (1970), kteří se zabývali akčními zónami učitele, či výzkumem Brookse et al. (1978), který se věnoval zónám komunikačním. Otázka č. 12 se věnuje klimatu třídy, kdy se žáků dotazujeme a zjišťujeme, jaká sociálně-psychická hlediska mají největší vliv na tvorbu vstřícného a podpůrného komunikačního prostředí, čímž zkoumáme, jakým hlediskům v této oblasti žáci přikládají vyšší a nižší důležitost. Subkategorie C./2 reaguje na problematiku didaktických prostředků a jejich role ve školní komunikaci. Otázka č. 13 se žáků ptá: Jaký didaktický prostředek při výuce používají žáci v rámci ekonomických předmětů nejraději? Respondentům jsme umožnili výběr až ze tří odpovědí, abychom zjistili širší preference žáků v dané oblasti. Tato otázka pak může učitelům napomoci

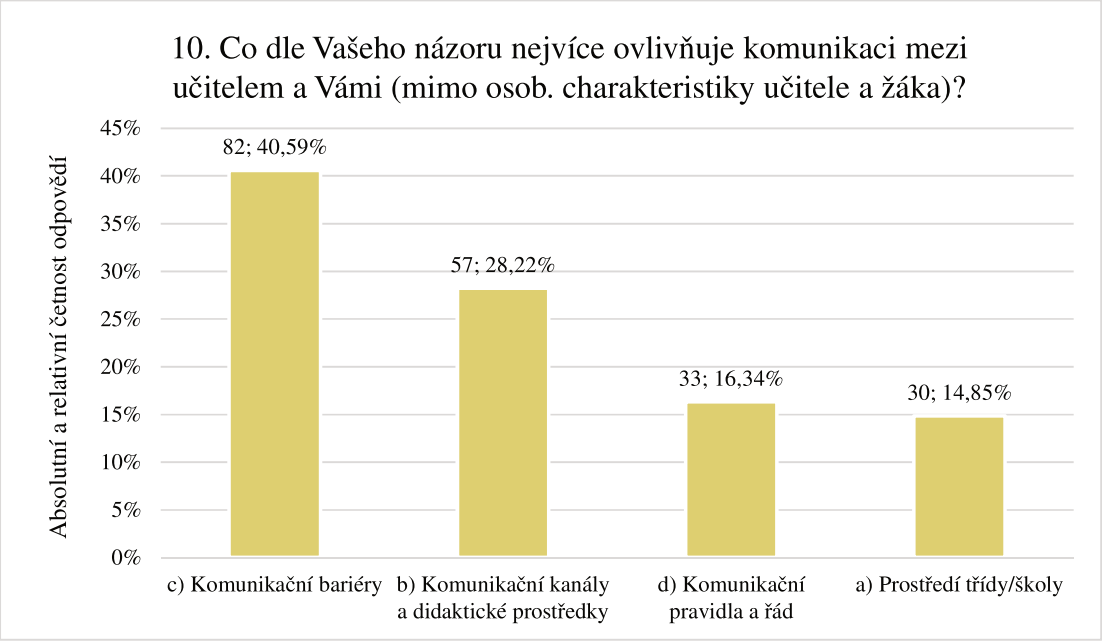
zvolit pro žáky komunikačně ideální didaktický nástroj, což by mohlo zefektivnit edukační proces. Otázky č. 14 a 15 se pak zaobírají problematikou mobilních telefonů jako možných didaktických prostředků. V první otázce zaměřené na toto téma, tj. v položce č. 14, se dotazujeme, zda by si žáci skutečně přáli v rámci hodiny pracovat s mobilním telefonem, pokud by jim to umožňoval školní řád. Tím zjišťujeme, zda žáci tuto potřebu skutečně mají a měli by při hodině zájem s telefonem pracovat. Druhá otázka (otázka č. 15) si pak ověřuje premisu, že každý žák je vlastníkem mobilního telefonu (tj. uvažovaného didaktického prostředku). Z důvodu možného osočení autora průzkumu, že daná otázka zjišťuje osobní či vlastnicko-majetkové poměry žáků, bylo umožněno zvolit odpověď „otázku nechci zodpovědět".

Dalším hlediskem, které zkoumáme v subkategorii C./3, jsou komunikační bariéry jakožto rušicí a omezující elementy komunikace. V otázkách č. 16 a 17 rozvíjíme myšlenku mobilního telefonu jako didaktického prostředku, avšak nyní ho současně chápeme i jako možný rušicí element edukačního procesu, jelikož se domníváme, že používání mobilního telefonu (ať už v povolené podobě, kdy mobilní telefon budeme vnímat jako didaktický prostředek, tak v podobě školním řádem omezené), odvádí jejich pozornost. Proto se žáků v otázce č. 16 průzkumného šetření ptáme, zda používají v rámci výuky mobilní telefon i přes zákaz učitele/učitelky či vedení školy. Dále se v otázce č. 17 snažíme o to, aby žáci sami zhodnotili míru rušení a odvádění pozornosti kvůli mobilnímu telefonu od učebního procesu. Poslední z otázek (otázka č. 18) v rámci dané subkategorie (C./3) se zaměřuje na zjištění míry intenzity rušení jednotlivými bariérami či šumy, tj. kterou komunikační bariéru či šum žáci vnímají jako nejvíce a nejméně rušící komunikaci).

Subkategorie C/4. řeší zajímavou oblast školní komunikace, a to její pravidla a omezení. Otázka č. 19 se snaží objasnit, zda učitel při prvním kontaktu s žáky umožnil žákům podílet se na tvorbě komunikačních pravidel. V případě, že se žáci na jejich tvorbě podíleli, je i vymahatelnost a dodržování těchto pravidel lepší. Otázka č. 20 reaguje na aktuální potřebu žáků daná komunikační pravidla měnit. V případě, že u žáků je potřeba změny pociťována, ptáme se jich, a to v otázce č. 21, v jakých oblastech by si přáli pravidla nejvíce změnit či korigovat.

Nyní se zaměříme na zmíněné vyhodnocení **otázky č. 10**. Z níže uvedeného obrázku (obr. 18.) je patrné, že žáci za nejdůležitější hledisko, determinující a působící na komunikaci mezi učitelem a žákem, vnímají komunikační bariéry, které získaly 40,59 % všech odpovědí (tj. v absolutním vyjádření 82). Komunikační bariéry jsme v rámci dotazníku vymezili jako určité dysfunkce, hlučné prostředí, vadu na komunikačním zařízení, ostýchavost žáka, psychické bloky či předsudky, a to jak ze strany učitele, tak i žáka. Je patrné, že žáci vnímají uvedené bariéry za určující pro školní komunikaci, a proto jsou pro žáky nejvíce důležité.

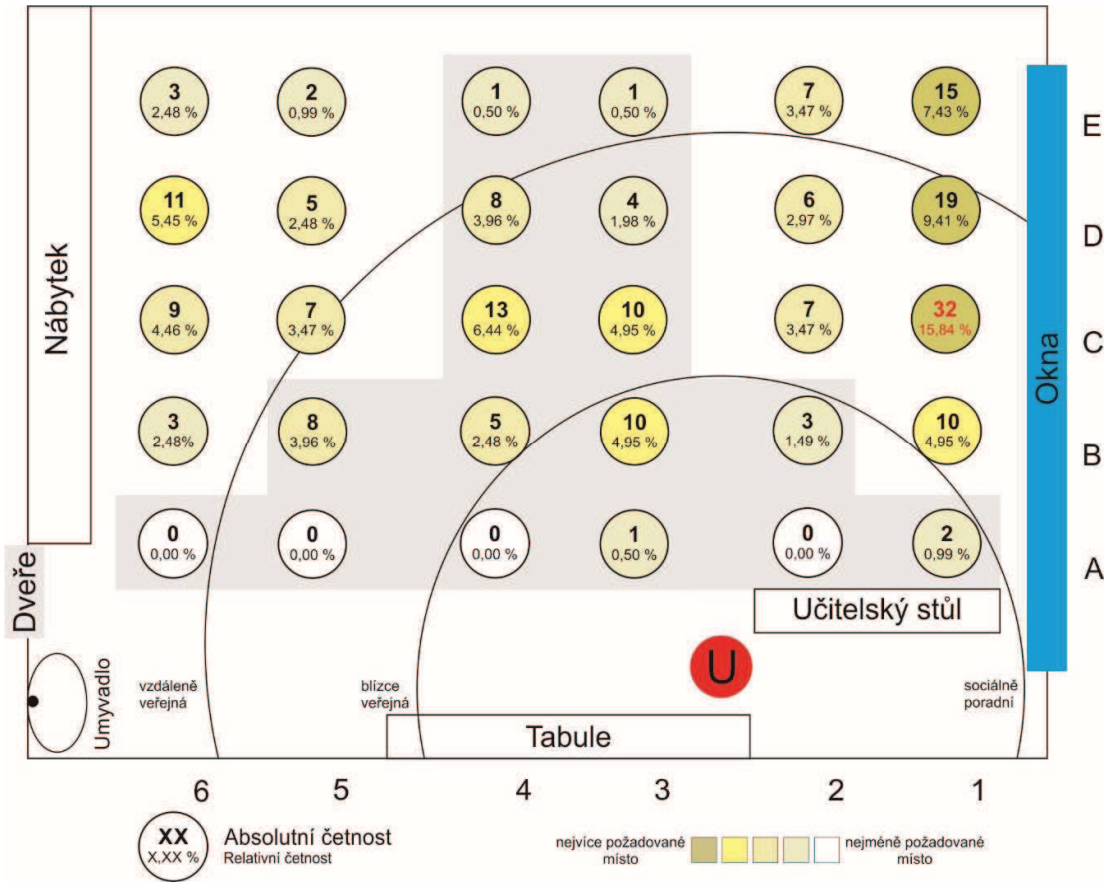
Za druhé hledisko, jež na komunikaci významně působí, žáci označili komunikační kanály a didaktické prostředky, jež získaly 28,22 % všech odpovědí (tedy 57). Tato dvě hlediska jsme záměrně zahrnuli do jedné odpovědi, protože didaktický prostředek se může současně stát i komunikačním kanálem. Zde můžeme uvedené pořadí označit za logické, jelikož žáci za směrodatné považují to, skrze jaký didaktický nástroj či prostředek komunikace probíhá. Komunikace totiž nemusí být vždy realizována prostřednictvím jednoho kanálu, ale probíhá prostřednictvím kanálů dvou či kombinací kanálů několika (primárně hlasového a jiných). Komunikační pravidla a řád se pak dle odpovědí žáků jeví jako již méně důležité, poněvadž za hlavní hledisko je označilo již pouze 16,34 % žáků (absolutní počet 33 z 202). Komunikační pravidla upravují a korigují podobu výukové či školní komunikace tak, aby učitel měl konformní prostředí k řízenému edukačnímu procesu, v rámci kterého hlavní element tvoří výuková komunikace. Na posledním místě dle důležitosti se umístilo prostředí třídy a školy, do něhož můžeme zařadit oblast vybavení třídy, její atmosféru i dlouhodobé klima. Na základě uvedených výsledků je patné, jakým oblastem komunikace by se měl učitel podle potřeb žáků primárně věnovat. Samozřejmě, že všechny hlediska komunikace jsou důležitá, a proto by se učitel měl věnovat systematickému naplňování identifikovaných potřeb v rámci uvedených hledisek.



Obr. 18.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 10 průzkumného šetření

Požadavky žáků na prostředí a klima třídy (subkategorie C./1)

Dotazníková položka č. 11 se zaměřila na výběr místa žáka v rámci klasického rozložení školní třídy. Identifikujeme tedy požadované místo žáka (v případě libovolného výběru), a to v kontextu efektivity místa vzhledem ke komunikaci s učitelem, k přirozenému osvětlení, vzdálenosti k oknům, k tabuli, případně v kontextu jiných subjektivních potřeb žáků. Grafické znázornění výsledků nám přináší níže uvedený obrázek (obr. 19.).



Obr. 19.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 11 průzkumného šetření (chlapci + dívky)

Jak můžeme vidět dle obr. 19., nejvíce požadovanými místy v klasické třídě jsou místa u okna, tj. sloupec s označením „1“, kde chce sedět 38,62 % všech respondentů, tedy 78 žáků z 202. Současně můžeme identifikovat i trend, že žáci nejvíce chtějí sedět zhruba uprostřed třídy, což nám představuje řádek s označením „C“. Čilou náhodou nám opět vychází, že v této oblasti chce sedět 38,62 % žáků (tj. opět 78). Lze tedy stanovit premisu (či hypotézu pro budoucí výzkum), že: **žáci mají největší potřebu sedět v řadě u okna (tj. řada s označením „1“) a současně směrem od zadních, ale i předních lavic, ke středu nám potřeba žáků sedět v této oblasti opět roste (řada s označením „C“).**

„TOP“ požadovaným místem ve třídě je místo se souřadnicemi [1; C]. Na tomto místě chce sedět 15,84 % všech respondentů (v absolutním vyjádření 32, tedy zhruba počet jedné školní třídy).

Nyní se můžeme zamyslet nad tím, z jakého důvodu je požadováno sezení žáků právě v uvedených zónách. Sezení u okna může být motivováno dostatkem přirozeného světla, dále pak možností otevřít okno, a mít tedy k dispozici čerstvý vzduch. Současně však může být motivace sedět v této oblasti podnícena určitými nekalými úmysly (i když možná i nevědomými). Učitel v případě, pokud mluví od učitelského stolu, se snaží mluvit k většímu počtu žáků, tzn. k prostřední a levé řadě (z učitelova pohledu), což znamená, že méně pozornosti je věnováno právě pravé řadě (u okna). Současně žákům v řadě s označení „1“, tedy u okna, je umožněno pozorovat dění mimo školu, což fakticky znamená, že dané místo umožňuje žákům lehce ztratit pozornost a kontakt s výukou. Zato inklinace sezení v řadě prostřední je dle názoru autora (Hamšík) motivována spíše praktickými potřebami žáků, tj. poměrně dobrým výhledem (v porovnání se zadními řadami) na učitele/učitelku, ideální hlasitostí učitelova/učitelčina výkladu či poměrně dobrým povědomím o dění v celé třídě.

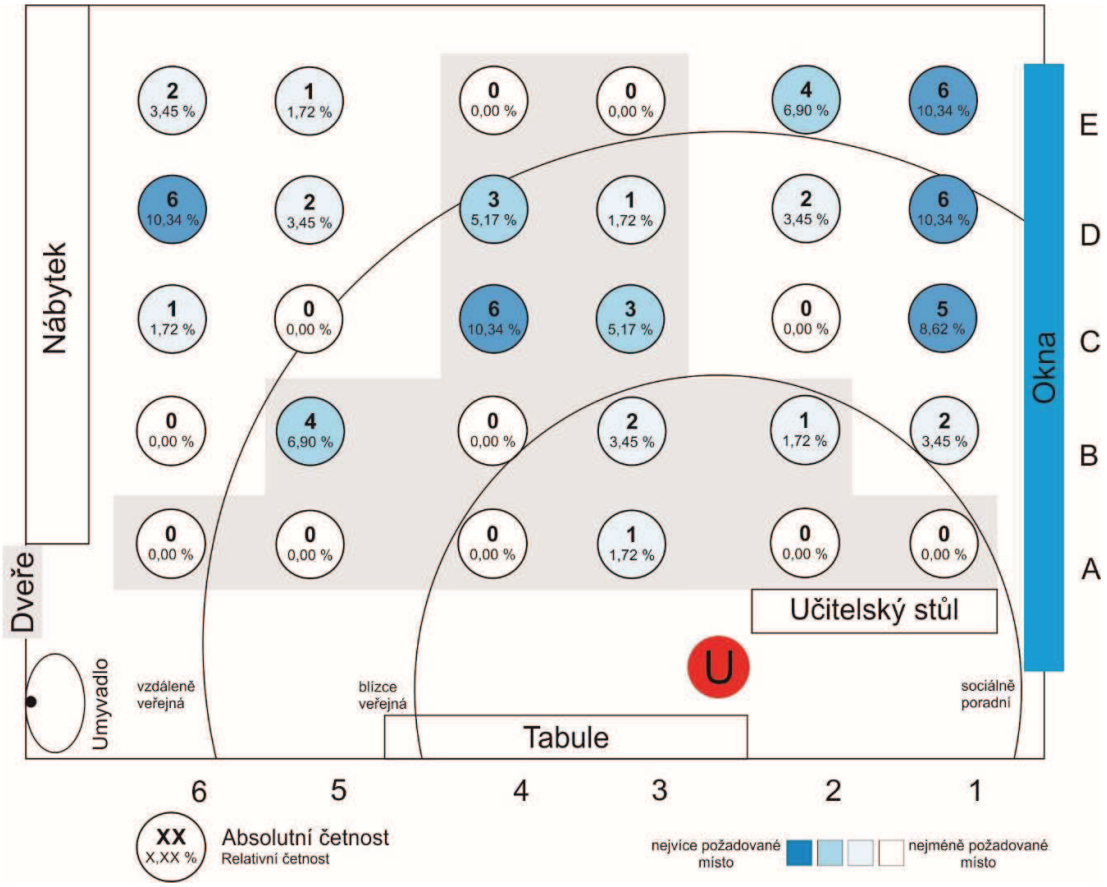
Nyní provedeme komparaci zjištěných výsledků se závěry dvou výzkumů, a to Adamse a Bidlleho (1970), kteří se zabývali akčními zónami učitele, či výzkumem Brookse et al. (1978), který věnoval pozornost zónám komunikačním. Jak můžeme vidět, 67,33 % žáků, tj. 136, nemá potřebu sedět (či nechce sedět) v akční zóně učitele (šedě podbarvená místa v obr. 19.), v rámci které, dle Adamse a Bidlleho (1970), bývá častější interakce mezi učitelem a žákem než v ostatních částech třídy. Tzn., že žáci se dané zóně snaží vyhnout (částečně by tomu mohl napovídat i výsledek otázky č. 6, kdy zhruba 1/2, tedy 48,51 % žáků, 98 v absolutním vyjádření, nemá potřebu učiteli klást otázky; pravděpodobně i většina těchto žáků bude mít potřebu sedět právě mimo akční zónu učitele, což by však muselo být prokázáno dalším výzkumem). Současně je důležité podotknout, že v první řadě lavic (tj. v řadě s označením „A“) má potřebu sedět pouhých 1,49 % (tedy 3 žáci). Potvrzuje se tedy obecně přijímaná premisa, že žáci nechtějí sedět v prvních lavicích. Podle druhého výzkumu (Brookse et al., 1978) v třídě existují 3 komunikační zóny dle intenzity komunikace mezi učitelem a žákem. Jedná se o:

- Sociálně-poradní zónu (zóna 3,7 m od učitele; v této zóně má potřebu sedět pouhých 7,92 %, tedy 16 žáků; existuje zde vyšší intenzita komunikace mezi učitelem a žákem a současně vyšší četnost komunikace obousměrné; učitel se na tuto skupinu žáků obrací v případech řešení třídních záležitostí; žáci této skupiny bývají také často aktivnější než žáci ostatní).

- Blízce-veřejnou zónu (zóna v rozmezích 3,7−7,6 m; potřebu sedět v této zóně má 63,87 %, tedy 129 žáků; tato zóna je charakteristická nižším počtem kontaktů mezi učitelem a žáky a nižší kvalitou komunikace).
- Vzdáleně-veřejnou zónu (zóna v intervalu 7,6 m a výše; potřebu mít místo v této zóně má 28,22 % žáků, tj. v absolutním vyjádření 57; tato zóna je charakteristická: nejslabší komunikací mezi učitelem a žáky).

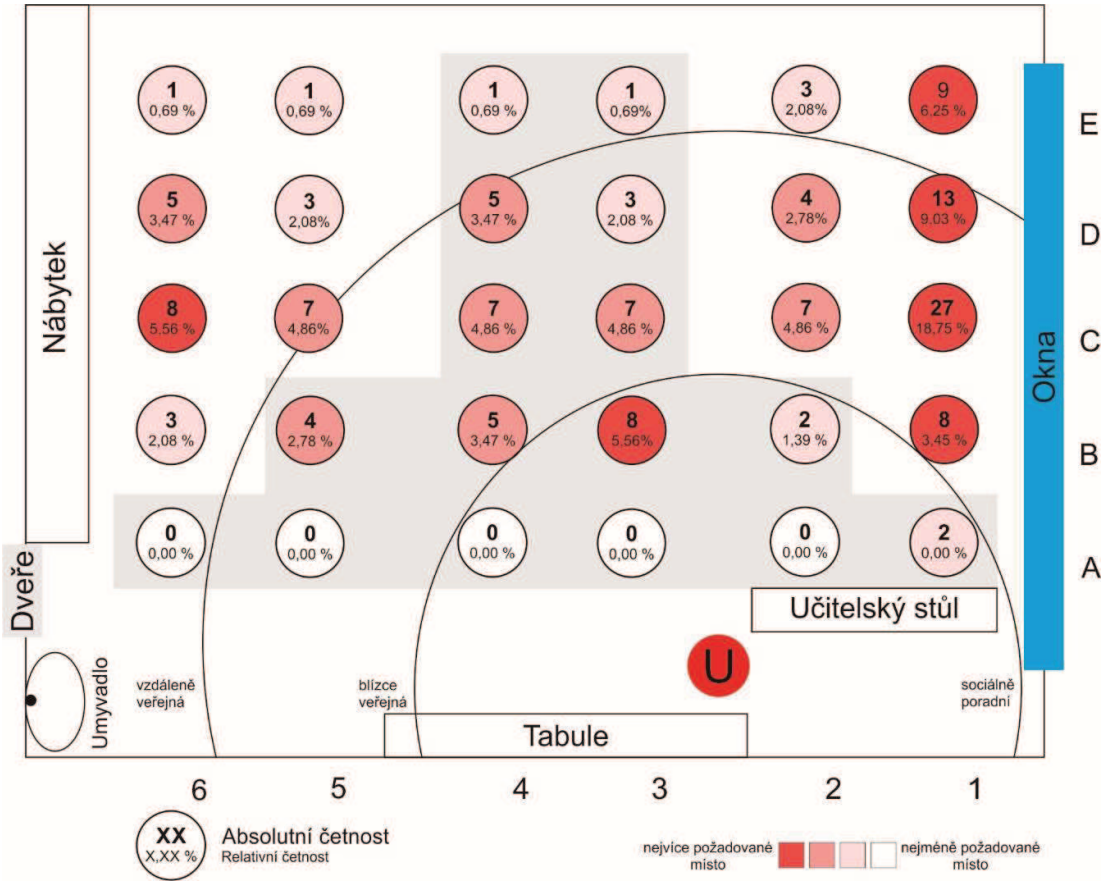
Ze závěrů komparace výsledků průzkumného šetření a výsledků výzkumu Brookse et al. (1978) je patrné, že žáci se skutečně vyhýbají komunikaci s učitelem. Pozitivní je, že většina žáků má potřebu mít místo alespoň v blízce-veřejné zóně, kde komunikace mezi učitelem a žákem odpovídá přibližně průměrné komunikaci, tj. není intenzivní, ale není ani úplně omezena).

V rámci vztahové oblasti se zaměříme na rozdílnost požadovaného místa z pohledu pohlaví. U chlapců (viz obr. 20.) existuje 6,89% potřeba vybírat si místo v sociálně-poradní zóně (4 chlapci z 58 požadují místo v uvedené zóně). Většina z chlapců pak opět vyžaduje místo v zóně blízce-veřejné, a to z 55,17 % (32 chlapců z 58). V zóně vzdáleně-veřejné pak požaduje místo zbylých 37,93 % chlapců (tj. 22 chlapců z 58).



Obr. 20.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 11 průzkumného šetření (chlapci)

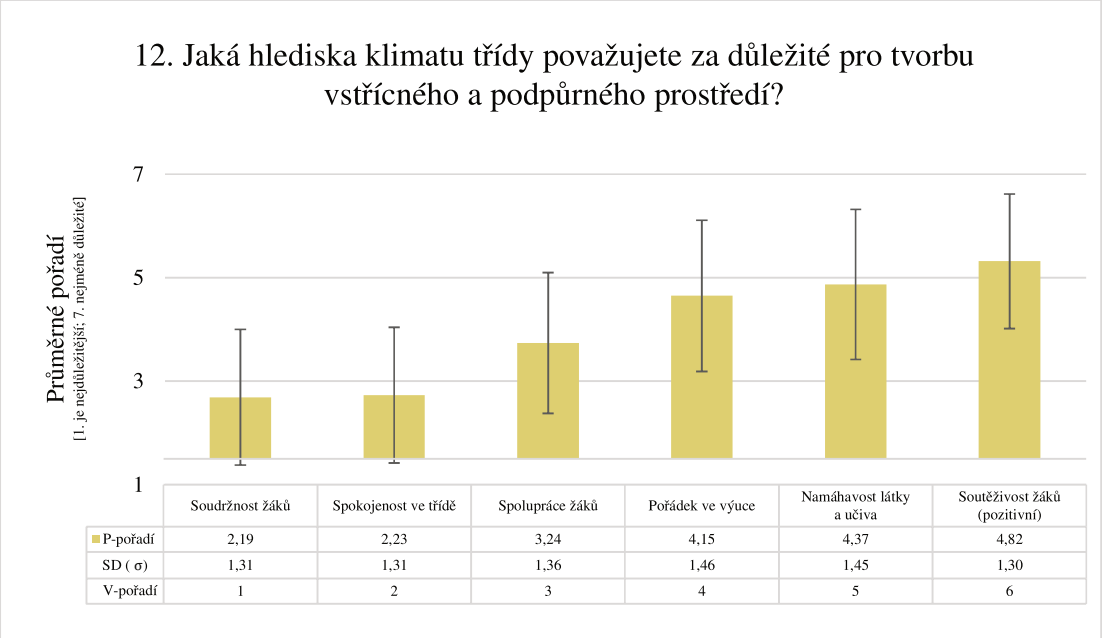
U dívek je poměr požadovaných míst v daných oblastech oproti chlapcům jiný (viz obr. 21.). Dívky mají vyšší potřebu sedět v zóně sociálně-poradní, kde by si přálo mít místo 8,33 % dívek (tj. 12 z 144). Tedy oproti chlapcům zde dívky mají vyšší potřebu si zvolit místo, a to o 1,44 %. Mnohem větší rozdíl existuje v zóně blízce-veřejné, v rámci které by si dívky přály mít místo z 67,36 % (97 dívek ze 144), což je oproti chlapcům o 1/8 (tedy o 12,19 %) větší poměr. Z této skutečnosti pak vyplývá, že naopak dívky mají menší potřebu sedět v zóně vzdáleně-veřejné, kde si přeje sedět pouhých 35 ze 144 dívek (tedy 24,31 %), kdežto potřeba chlapců byla v procentuálním vyjádření 37,93%. Z uvedených informací můžeme vyvodit skutečnosti, že chlapci vyžadují nižší intenzitu komunikačních aktivit s učitelem, a proto chtějí sedět spíše v zóně vzdáleně-veřejné.



Obr. 21.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 11 průzkumného šetření (dívky)

Pokud bychom chtěli uvést určité doporučení učitelům středních škol, tak by znělo asi následovně: Učitelé by se měli vyvarovat pouhému komunikačnímu zaměření na akční zónu učitele, ale měli by své komunikační aktivity směřovat i mimo tuto zónu, což by mělo za následek vyšší komunikační zapojení větší části třídy, což by se zcela jistě pozitivně projevilo na celkové komunikační aktivitě třídy.

Poslední otázka z dané oblasti, tj. **otázka č. 12**, se zaměřuje na klima třídy. Žáků se dotazujeme a zjišťujeme tak, jaká sociálně-psychická hlediska mají největší vliv na tvorbu vstřícného a podpůrného komunikačního prostředí. Výsledky nám uvádí níže uvedený obrázek (obr. 22.).



	Soudržnost žáků	Spokojenost ve třídě	Spolupráce žáků	Pořádek ve výuce	Namáhavost látky a učiva	Soutěživost žáků (pozitivní)
P-pořadí	2,19	2,23	3,24	4,15	4,37	4,82
SD (σ)	1,31	1,31	1,36	1,46	1,45	1,30
V-pořadí	1	2	3	4	5	6

Obr. 22.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 12 průzkumného šetření

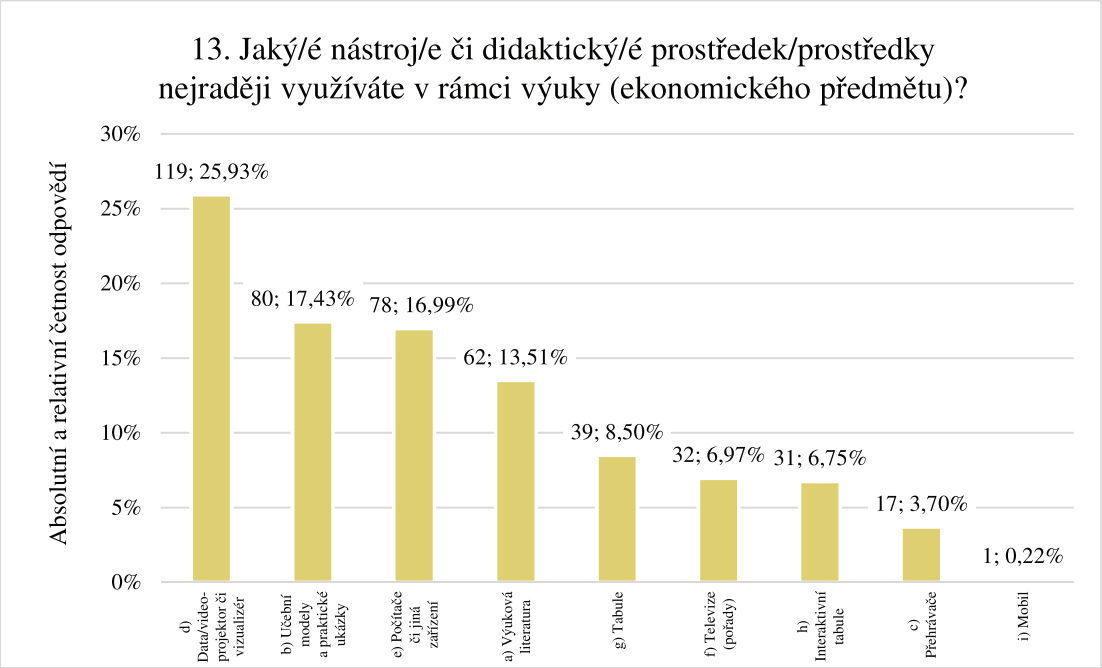
Dle uvedených výsledků je patrné, že pro žáky je nejdůležitějším hlediskem, které tvoří vstřícné a podpůrné prostředí ve třídě, soudržnost žáků (s průměrným pořadím 2,19 a i druhou nejnižší směrodatnou odchylkou). Dle autora práce (Hamšík) není uvedený výsledek překvapivý především v kontextu dle žáků s druhým a třetím nejdůležitějším hlediskem, kterým se stala spokojenost ve třídě (s průměrným pořadím 2,23) a spolupráce žáků (s průměrným pořadím 3,24). Žáci mají přirozený požadavek na naplnění jedné ze základních lidských potřeb (dle Maslowa), a to potřeby sounáležitosti, která všechna tři uvedená hlediska zahrnuje. Pro žáky je nutné mít v průběhu učebního procesu, ale také mimo něj, pocit uspokojení a naplnění kontaktu s ostatními spolužáky, jenž je založen na vřelých vztazích a na vzájemné shodě. Nekonfliktní a harmonické vztahy ve skupině spolužáků (myšleno tím větší skupině žáků či nejlépe celé třídě) jsou uspokojovány právě pocitem sounáležitosti s ostatními ve třídě. Tento pocit pak označujeme jako soudržnost či více odborně jako kohezi třídy. Soudržnost žáků ve třídě může být podpořena společnými zážitky (výlety, exkurzemi, ale i didaktickými hrami či jinými zážitky v rámci vyučování), případně sdílením zájmů či názorů mezi žáky. Důležitou roli hraje také vzájemné poznávání žáků. Další možností, jak podporovat soudržnost třídy z pozice učitele, je učit žáky vzájemně se oceňovat (tedy učit žáky vnímat maličkosti na spolužácích, avšak také žákům vštěpovat schopnost ocenění od druhých přijímat). Spokojenost a spolupráce žáků jsou pak

hlediska, která úzce souvisí s uvedenou sounáležitostí. Je důležité upozornit na skutečnost, že spokojenost žáků nemusí být určována pouze kvalitou žákovských vztahů, nýbrž také mírou spokojenosti žáků z pobytu ve třídě či škole. Spolupráce je pak určitým druhém sociální interakce, v rámci které žáci mají společné úsilí zaměřené na dosažení určitého společného cíle (prospěchu pro všechny, kteří se na něm podílejí). Pro budoucí život žáků je vhodné spolupráci rozvíjet například správně zvolenou formou výuky (skupinová či kooperativní výuka), různými didaktickými hrami, realizací skupinového projektu aj. Žáci pak za méně důležité a potřebné k rozvoji vstřícného a podpůrného prostředí vnímají hlediska jako pořádek ve výuce (s průměrným pořadím 4,15), namáhavost látky učiva (4,37) a soutěživost žáků (a to pozitivně vymezenou, dosáhla totiž průměrného pořadí 4,82). Pořádek a čistota ve výuce je také velice důležitá, ale na žáky a učitele většinou působí pouze krátkodobě, tzn., že dané hledisko je určující spíše pro atmosféru ve třídě (samozřejmě třída je každý den uklízena, tedy pokud učitel nastaví určitá pravidla v dané oblasti, pořádek ve výuce by měl být zabezpečen, a to alespoň na přijatelné úrovni). Namáhavost učiva a látky může významně ovlivnit klima třídy, avšak dle výsledků otázky průzkumného šetření žáci nevnímají toto hledisko jako příliš důležité, z čehož můžeme usuzovat, že namáhavost probírané látky (z dlouhodobého hlediska) je pro ně přijatelná, případně je pro ně dané hledisko indiferentní (je jim to jedno). Na posledním místě se umístila soutěživost žáků, tedy jakési konkurenční vztahy mezi žáky, v rámci nichž u žáků existuje určitá míra snahy po vyniknutí či míra prožívání školních neúspěchů. Výsledky nám ukazují, že je pro žáky daná oblast nejméně nedůležitá (z nabízených možností). I přesto by učitel měl dávat pozor na to, že když rozdává po třídě písemky a nahlas komentuje a oznamuje výsledky, tak vyzdvihování jedné skupiny žáků a snižování skupiny druhé (ať už je konáno s dobrým úmyslem) harmonickému klimatu ve třídě určitě příliš nenapomůže.

Současným učitelům jsme doporučení nabízeli již výše, a to v průběhu uvádění komentářů k výsledkům.

Didaktické prostředky a jejich role ve školní komunikaci (subkategorie C./2)

Otázka č. 13 průzkumného šetření se věnuje potřebám žáků v oblasti didaktických pomůcek a technicko-materiálních prostředků ve výuce. Snažíme se tedy identifikovat, jaké didaktické prostředky v rámci výuky žáci nejraději používají. Jak už jsme zmínili v úvodní kapitole, týkající se kategorie C. dotazníku, tato otázka může učitelům pomoci zvolit z pohledu žáků vhodný komunikační kanál, který bude žáky přijímán lépe než jiný, což by pak mohlo mít za následek zefektivnění edukačního procesu. Výsledky dotazníkové položky č. 13 nám přináší níže uvedený obrázek (obr. 23.).



Obr. 23.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 13 průzkumného šetření

Z výsledků otázky je patrné, že žáci nejraději v průběhu vyučování používají data/videoprojektor či vizualizér. Současně však žáci mohli otázku pochopit tak, že odpovídají na to, skrze co by nejraději sdělení či informace přijímali. To by pak znamenalo, že mimo běžný hlasový kanál (mluvu učitele) informace a učivo nejraději přijímají skrze prezentované zobrazení (tj. prostřednictvím prezentací reprodukovaných pomocí data/video projektoru). Z celkového počtu všech odpovědí (459 odpovědí, žáci mohli zvolit až tři odpovědi, respondenti však průměrně označili 2,27 odpovědi) žáci uvedený didaktický prostředek zvolili 119krát (což znamená 25,93% podíl na všech odpovědích). Druhým nejraději používaným didaktickým prostředkem jsou výukové modely či praktické ukázky, které žáci označili 80krát (což představuje 17,43 % všech odpovědí). Je patrné, že žáci mají rádi, když jsou konfrontování s reálnými artefakty z oblasti legislativy, hospodářství či reálné podnikové praxe. Dle autora práce (Hamšík) je překvapivé umístění počítače a jiných obdobných zařízení až na pomyslném třetím místě (daná odpověď byla označena 78krát ze 459 odpovědí, což představuje 16,99% podíl). Současná generace studentů se totiž narodila do doby, kdy počítače a internet hrají ve všem hlavní roli. Proto jsme předpokládali, že počítače a jiná obdobná zařízení se umístí na první příčce. Poměrně stále je u studentů zachována potřeba pracovat s výukovou literaturou (tj. učebnicí, pracovním sešitem, časopisy, knihami, encyklopediemi, slovníky). Daná didaktická pomůcka byla studenty označena 62krát (což představuje 13,51% podíl na všech odpovědích).

V druhé půli výsledků se pak za sebou řadí následující didaktické prostředky či nástroje (fakticky se jedná už o méně oblíbené didaktické nástroje či prostředky):

- tabule (označena žáky 39krát, poměr na odpovědích činil 8,50 %);
- interaktivní tabule (32krát; 6,97 %);
- přehrávače (reprodukce zvuků; 31; 6,75 %);
- mobil (1 odpověď, což je 0,22% podíl na všech odpovědích).

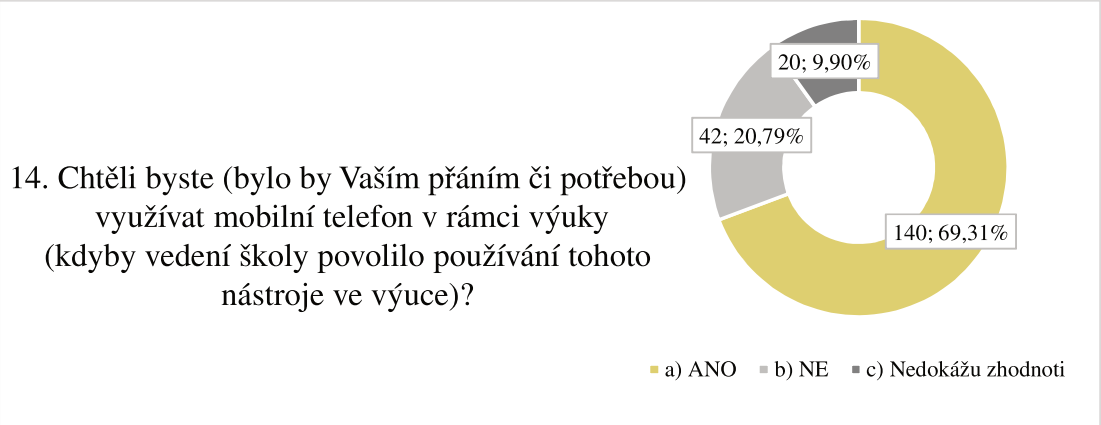
Co se týče vztahové oblasti, pořadí výsledků je mezi chlapci a dívkami odlišné. Proto ve dvou níže znázorněných sloupcích uvedeme pořadí odpovědí od nejraději používaných didaktických nástrojů či prostředků k méně oblíbeným:

CHLAPCI	DÍVKY
Data/videoprojektor, aj. (33/123; 26,83 %);	Data/videoprojektor, aj. (86/336; 25,60 %);
Počítač a jiná zařízení (27/123; 21,95 %);	Učební modely a ukázky (65/336; 19,34 %);
Výuková literatura (17/123; 13,82 %);	Počítač a jiná zařízení (51/336; 15,18 %);
Učební modely a ukázky (15/123; 12,20 %);	Výuková literatura (45/336; 13,39 %);
Interaktivní tabule (10/123; 8,13 %);	Tabule (30/336; 8,93 %);
Tabule (9/123; 7,32 %);	Televize; pořady (25/336; 7,44 %);
Televize; pořady (7/123; 5,69 %);	Interaktivní tabule (21/336; 6,25 %);
Přehrávače (5/123; 4,06 %);	Přehrávače (12/336; 3,57 %);
Mobil (0; 0,00 %);	Mobil (1/336; 0,30 %)

Z výsledků vztahové oblasti je patrné, že chlapci jsou oproti dívkám techničtější, a proto vyžadují více než dívky práci s počítačem či interaktivní tabulí. Současně je zajímavé, že u chlapců je výuková literatura třetím nejraději využívaným didaktickým nástrojem. U dívek je pak zajímavé, že významně upřednostňují práci s modely či praktické ukázky učitele (poměr u dívek je 19,34 %, kdežto u chlapců pouze 12,20 %). Mimo to dívky upřednostňují práci s klasikou tabulí než s tabulí interaktivní. Další výsledky již nejsou z pohledu vyhodnocení zásadní.

Učitelům v praxi bychom doporučili v rámci výuky používat takové didaktické prostředky a nástroje, jaké si žáci sami přejí (pokud to učiteli umožňuje vybavení třídy či školy). Současně je však důležité žákům poskytnout celou škálu didaktických nástrojů a prostředků, a to proto, aby žáci cvičili a zlepšovali schopnosti v různých oblastech (řečové oblasti, dovednosti práce s počítačem, práce s knihou a textem aj.). Výsledky této otázky mohou učitelům poskytnout určité vodítko, jakým směrem se v dané oblasti vydat.

Otázky č. 14 a 15 se zaměřují na velmi aktuální a diskutované téma (v rámci škol). Ptají se na otázku, zda by mohly být mobilní telefony žáků vnímány jako možný didaktický nástroj. V **otázce č. 14** se žáků ptáme na to, zda žáci mají potřebu či by si přáli při hodině pracovat s mobilním telefonem, a to za předpokladu, pokud by jim to umožňoval školní řád. Výsledky této otázky nám přináší níže uvedený obrázek (obr. 24.).



Obr. 24.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 14 průzkumného šetření

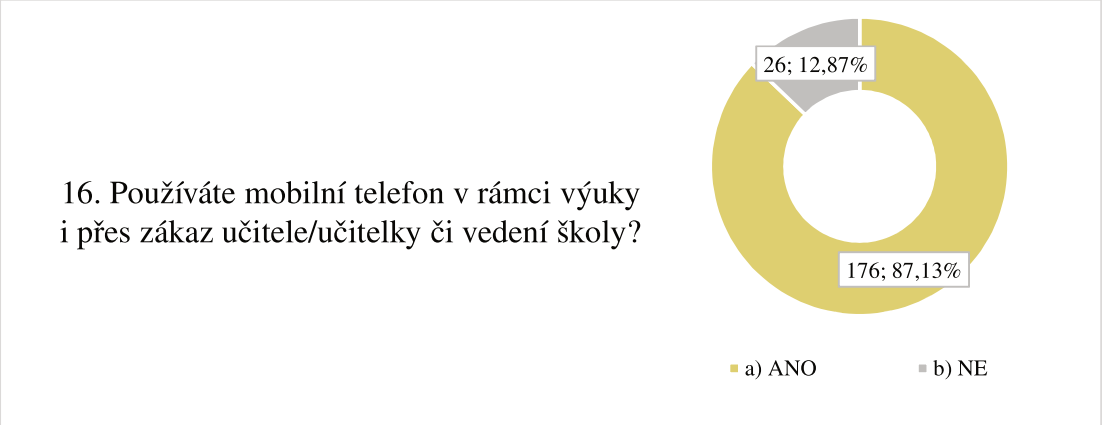
Jak je patrné, ale i poměrně očekávané, většina žáků odpověděla kladně (69,31 %, v absolutním vyjádření 140 žáků), což znamená, že by si žáci přáli ve výuce pracovat s mobilním telefonem. Současně je však i překvapující skutečnost, že přibližně 1/5 (tj. 20,79 % respondentů, v absolutním vyjádření 42) měla k otázce zamítavé stanovisko. Otázku pak nedokázalo posoudit 9,90 % žáků (tedy 20). Pokud vezmeme v potaz respondenty se zamítavým a indiferentním názorem, zjistíme, že 31 % žáků potřebu užívat mobilní telefon ve výuce nemá anebo k danému hledisku nemá vybudovaný názor (může to být způsobeno tím, že používání mobilních telefonů je při výuce zatím-zakázáno, což může ovlivňovat odpovědi žáků). Ze získaných informací tak neplyne úplná jednoznačnost. V rámci vztahové oblasti jsou chlapci více rozhodnutí než dívky, jelikož pouhých 6,90 % chlapců (tj. 4 nedokážou danou odpověď zhodnotit). U dívek pak uvedlo indiferentní odpověď 11,11 %, z čehož plyne fakt, že chlapci více volili odpověď „ano“ či „ne“. Vyšší poměr zamítavých odpovědí pak měli chlapci, kteří odpověď „ne“ označili z 22,41 % (tedy 13krát), kdežto poměr záporných odpovědí na celkovém počtu (29 ze 144) byl u dívek pouze 20,14 %.

Výsledky této otázky by mohly přispět u vedení středních škol i učitelů k zamyšlení nad položenou otázkou, zda by nebylo skutečně možné mobilní telefon efektivně využít při výuce. V současně době totiž existuje nespočet vzdělávacích aplikací, které by při výuce mohly být prospěšné. Zásadním momentem by bylo stanovení pravidel při využití takovéto

didaktické pomůcky. Určitě si teď pokládáme otázku, a mají vůbec všichni žáci mobilní telefon? I na tuto otázku (tj. **otázku č. 15**) jsme nalezli odpověď. Dle průzkumného šetření 201 žáků z 202 uvedlo (tj. 99,50 %), že žák je vlastníkem mobilního telefonu. Jeden respondent (0,50 %) pak využil položky „otázku nechci zodpovědět“, což mohlo znamenat 3 věci: buď žák nechtěl zveřejňovat své osobní či vlastnicko-majetkové poměry, nebo žák mobil skutečně nemá (a odpovědí se nechtěl dostat do svízelné situace), či případně se jednalo o výstřelek studenta v průběhu vyplňování dotazníku. Je však patrné, že naprostá většina mobilní telefon má (čehož by se dalo využít).

Komunikační bariéry jako hledisko narušující komunikaci (subkategorie C./3)

Nyní se dostáváme do oblasti komunikačních bariér a šumů jakožto hledisek narušujících komunikaci mezi učitelem a žákem. Současně navážeme na otázky č. 14 a 15, jež se na mobilní telefon zaměřily jako na možný didaktický nástroj. V této podkapitole se na mobilní telefon budeme dívat jako na zařízení, které narušuje komunikaci mezi učitelem a žákem, a to proto, že odvádí pozornost žáka od výuky jako takové. **Otázka č. 16** se žáků ptá: Používáte mobilní telefon v rámci výuky i přes zákaz učitele/učitelky či vedení školy? Výsledné odpovědi graficky prezentujeme v níže uvedeném obrázku (obr. 25.).



Obr. 25.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 16 průzkumného šetření

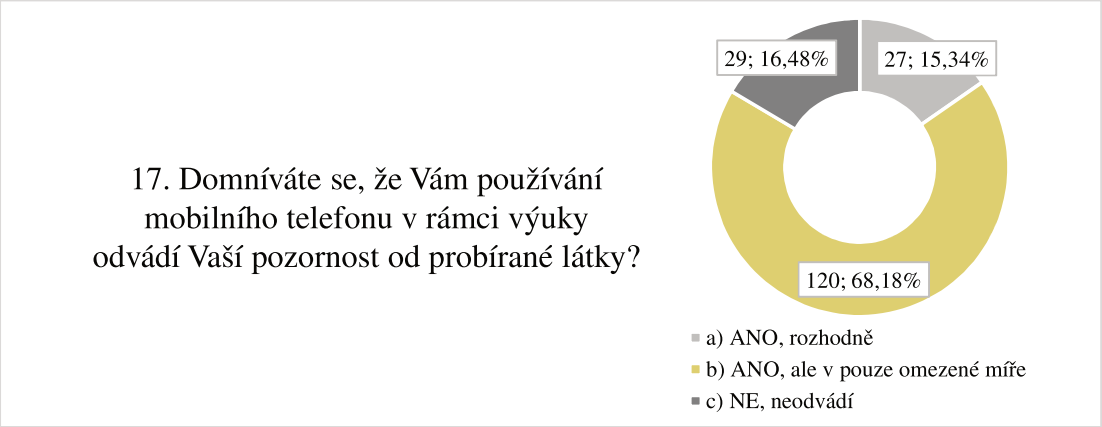
Jak je patrné, 87,13 % žáků (v absolutním vyjádření 176 z 202) porušuje při hodině zákaz používání mobilních telefonů. Zbylých 12,87 % žáků (26 z 202) pak daný zákaz dodržuje, tedy alespoň dle odpovědí realizovaného průzkumného šetření.

Více porušují pravidlo o používání telefonu ve výuce dívky (88,19 % dívek, v absolutním vyjádření 127 z 202). Kdežto chlapci porušují uvedené pravidlo pouze z 84,48 % (49 z 202). V rámci jednotlivých ročníků pak nejméně porušují dané pravidlo žáci prvního ročníku

(82,14 % žáků, 23 z 28), naopak nejvíce porušují pravidlo o používání mobilního telefonu žáci ročníku druhého (89,29 %, 25 z 28). Pro srovnání uvádíme i data z ročníku třetího, kde žáci porušují pravidlo z 88,00 % (66/75), a výsledky žáků z ročníku čtvrtého, kteří příkaz porušují z 87,32 % (62/71). Tato oblast se nedá příliš komentovat, možná pouze z pohledu vztahové stránky. U žáků prvních ročníků je vyšší dodržování pravidel očekávatelné, jelikož žáci v prvním ročníku jsou na střední škole noví a nejdříve se musí tzv. „rozkoukat" a vyzkoušet si, co všechno jim bude tolerováno a jaké chování bude již předmětem napomenutí či trestu. Právě u žáků druhého ročníku vidíme progresi, tedy určitý nárůst porušovaní pravidla nepoužívat mobilní telefon ve výuce, jelikož postihy, které za nedodržení pravidla následují, nejsou nijak zásadní. U vyšších ročníků pak sledujeme obdobné výsledky, které mají mírně klesající tendenci.

Vedení školy i učitelům musí být z daného výsledku patrné, že mobilní telefony jsou součástí výuky již dnes, a to i přes to, že používání mobilních telefonů při vyučování je zakázáno (alespoň tedy v námi sledovaných školách). Alarmující je skutečnost, že daný příkaz plošně porušuje až 5/6 žáků, což znamená, že tento zákaz buď není vymáhán, nebo je vymáhán různě, a to dle jednotlivých vyučujících. Tento případný stav však pro žáky není žádoucí, jelikož se setkávají se zkušeností, že porušení normy (či pravidla) není vymáháno, čemuž ale v běžném životě nedochází.

Otázka č. 17 se pak věnuje problematice, zda žáci vnímají mobilní telefon jako rušivý element ve výuce, tzn., zda mobilní telefon dle jejich názoru odvádí jejich pozornost od výkladu učitele či učení obecně. Na danou odpověď mohli odpovědět pouze respondenti, kteří v otázce č. 16 uvedli, že používají mobilní telefon v rámci výuky přes zákaz učitele/učitelky či vedení školy (tedy označili odpověď „ano"; takových respondentů je 176). Výsledky otázky č. 17 dotazníkového šetření nám přináší níže uvedený prstencový graf (obr. 26.).



Obr. 26.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 17 průzkumného šetření

Jak můžeme vidět z výše uvedeného grafu (obr. 26.), 15,34 % žáků (tj. 27 respondentů) zcela či rozhodně přiznává, že používání mobilního telefonu přes zákaz učitele či vedení školy odvádí jejich pozornost od probírané látky (tj. výkladu učitele i učení obecně). Odpověď „ano odvádí, ale pouze v omezené míře“, pak označila většina respondentů, a to přesně 68,18 %, což představuje 120 žáků. I přesto touto odpovědí žáci přiznali rušivé působení používaní mobilního telefonu na výukový proces. Pokud dáme dohromady odpovědi „ano, rozhodně“ a „ano, ale v omezené míře“ zjistíme, že 5/6 žáků (tedy 83,52 %, 147 žáků ze 176) přiznává, že je mobilní telefon při hodině rozptyluje, a odvádí tak jejich pozornost od výkladu. Zbylých 16,48 % (tedy 29 žáků) uvádí, že mobilní telefon jejich pozornost neodvádí.

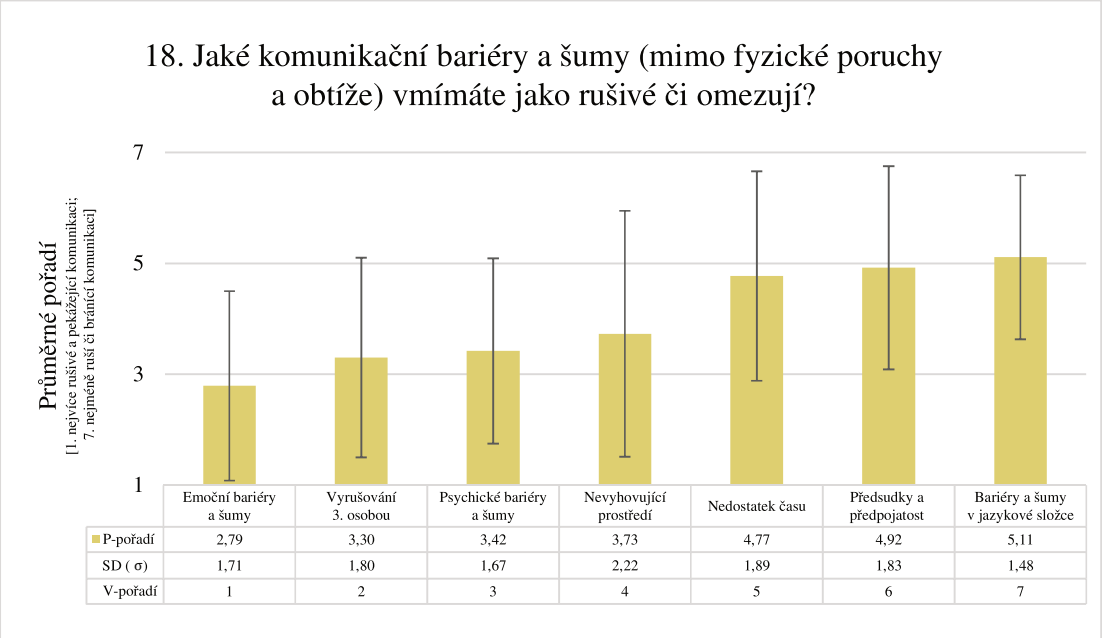
V rámci vztahové oblasti se zaměříme na odlišnosti odpovědí mezi chlapci a dívkami. Přehled odpovědí v obou skupinách nám prezentuje níže uvedené rozdělení:

CHLAPCI	DÍVKY
ANO, rozhodně (11/49; 22,45 %);	ANO, rozhodně (16/127; 12,60 %);
ANO, ale v omezené míře (30/49; 61,22 %);	ANO, ale v omezené míře (90/127; 70,86 %);
NE, neodvádí (8/49; 16,33 %);	NE, neodvádí (21/127; 16,54 %).

Z analýzy vztahové oblasti je patrné, že chlapci mnohem více přiznávají rušivé působení mobilního telefonu na výuku, kdy odpověď „ano, rozhodně“ označilo 22,45 % chlapců (tedy 11 ze 49), avšak dívky pouze z 12,60 % (tedy 16 dívek ze 127). Je tedy zřejmé, že mnohem více dívek se rozhodlo pro odpověď v podobě „ano, ale v omezené míře“, kdy dívky vybraly tuto odpověď v 70,86 % případů (90 dívek ze 127), avšak chlapci ji zvolili pouze z 61,22 % (tj. 30 chlapců ze 49). U záporné odpovědi je poměr mezi odpověďmi přibližně stejný.

V dané oblasti nebudeme stanovovat žádná doporučení. Výsledky této otázky mohou hrát směrodatnou roli při možném rozhodování vedení školy či učitele/učitelky v případě, kdyby se uvažovalo o možném zavedení mobilního telefonu jako didaktického nástroje.

Poslední otázka v subkategorii (C./3), tj. **otázka č. 18**, se věnuje komunikačním bariérám, šumům a překážkám, které musí být při komunikaci překonány, neboť brání uskutečňování kvalitní a efektní komunikace mezi učitelem a žákem. Proto jsme se žáků zeptali na otázku: Jaké komunikační bariéry a šumy (mimo fyzické poruchy a obtíže) žáci vnímají jako rušivé a omezující? V této otázce žáci měli seřadit nabízené bariéry a šumy podle to, jak vnímají jejich rušivou či omezující sílu a intenzitu (1. nejvíce rušivé a překážející komunikaci; 7. nejméně rušivé a bránící komunikaci). Výsledky této otázky shrnujeme v níže uvedeném sloupcovém grafu (obr. 27.).



	Emoční bariéry a šumy	Vyrušování 3. osobou	Psychické bariéry a šumy	Nevyhovující prostředí	Nedostatek času	Předsudky a předpojatost	Bariéry a šumy v jazykové složce
P-pořadí	2,79	3,30	3,42	3,73	4,77	4,92	5,11
SD (σ)	1,71	1,80	1,67	2,22	1,89	1,83	1,48
V-pořadí	1	2	3	4	5	6	7

Obr. 27.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 18 průzkumného šetření

Jak můžeme vidět z výše uvedeného grafu (obr. 27), žáci za nejvíce rušivé či překážející komunikaci označují emoční bariéry a šumy, které jsme v rámci dotazníku vymezili jako stres, strach, netrpělivost, obavu z neúspěchu či stydlivost. Dané hledisko získalo průměrné pořadí 2,79, směrodatná odchylka pak byla jedna z nejnižších. Emoce jsou samozřejmě přirozenou součástí komunikace obecně. V rámci výukové komunikace je důležité, aby učitel/ka dokázal/a rozpoznat aktuální emoce žáků/žáka, tj. emoce, které žák prožívá právě v danou chvíli (například námi vymezený stres, strach,…). Tím pedagog získá informace k tomu, aby správně určil žákovo prožívání, snadněji se tak naladil na žákovu „vlnu", a dosáhl tak co největšímu porozumění žákovi (empatie učitele). Na základě identifikace určitého problému (tj. především negativní emoce či problémy v kolektivu), je úkolem učitele/učitelky konkrétními praktikami žáka či žáky dovést k emocím pozitivním. Dle Felcmanové a Habrové (2015, s. 182) existuje obecně známý proces převodu negativních emocí žáka k těm pozitivním, případně směřující k uvolnění negativních emocí, přičemž důležité je následující:

1. pojmenovat emoce, které žáci mohou v danou chvíli prožívat;
2. provést normalizaci dané emoce (tj. vysvětlit žákovi či žákům, že je normální a v pořádku zažívat takové pocity);
3. hledat sociálně a situačně přijatelné způsoby, jak mohou žáci emoce prožívat, ventilovat je a zvládnout (např. je vhodnější zmačkat papír, když mám vztek, než bít spolužáka).

Dále pedagog může využívat nejrůznějších specifických technik, které zajímavou formou otvírají problematiku emocí a vztahů s ostatními. Jedná se například o možnosti využití neverbálních

technik, jako je malování, kreslení, modelování, zpěv, tanec, hraní rolí, hraní her aj. Jejich použití je vhodné v průběhu méně důležitých (nematuritních) předmětů, dále pak během třídních kruhů, na adaptačních pobytech a kurzech, při projektové výuce či při jiných příležitostech. V rámci uvedených činností žáci zkoumají, jak se mění jejich pocity v průběhu vyučovací hodiny (detailně v odborné lieratuře problematika intervenčních technik). (Felcmanová a Habrová, 2015, s. 182) Mimo uvedené informace, však existuje velké riziko, že učitel nemusí emoce žáka či žáků správně odhalit. Samozřejmě zdrojem emočních bariér a šumů může být taktéž i sám/a učitel/ka, kteří také emoce nemusí mít zcela pod kontrolou.

Další hledisko, které se dle žáků umístilo na pomyslné druhé příčce v oblasti omezení komunikace, je rušení 3. osobou, které na základě žákovských odpovědí získalo průměrné pořadí na úrovni 3,30 (se směrodatnou odchylkou 1,80). Samozřejmě, že vyrušování ostatními žáky při realizaci rozhovoru či dialogu je významným rušivým elementem, který je neoddiskutovatelný. Pokud daný šum přesáhne určitou mez, je zapotřebí, a většinou tomu tak i v praxi bývá, že učitel zasáhne a daný šum eliminuje či alespoň omezí.

Jako třetí nejvíce rušivé hledisko jsme identifikovali psychické bariéry a šumy, které získaly průměrné pořadí na úrovni 3,42 (SD 1,67). Psychické bariéry a šumy byly vymezeny jako nesoustředěnost, malé sebevědomí, ostýchavost či stydlivost. I tato hlediska žáci vnímají velice silně a stěžejně, a tudíž můžeme tvrdit, že také významně omezují komunikaci mezi učitelem a žákem. Psychický stav žáka (ale také již zmíněný stav emoční) je určující pro frekvenci i intenzitu výukové komunikace. Žák, který je ostýchavý či stydlivý a má malé sebevědomí, nebude iniciovat komunikaci mezi učitelem a žákem, případně mezi ním a žáky ostatními. Snahou učitele by mělo být uvedené vlastnosti u žáka odbourat, jelikož tyto vlastnosti jsou pro budoucí život žáků velice omezující a negativní.

Čtvrté hledisko, které dle žáků nejvíce omezuje a ruší komunikaci mezi učitelem a žákem, je nevyhovující prostředí (s průměrným pořadím 3,73), které jsme definovali jako negativní působení na smysly žáka ve formě horka, zimy, hluku, zápachu, a to především ve školní třídě. Je jasné, že působení uvedených vlivů na smysly žáka významně ovlivňuje jeho komunikační schopnosti. V případě, kdy je ve třídě například v létě velké horko, žáci nemají „chuť" iniciovat komunikaci. S těmito bariérami komunikace lze bojovat pouze kvalitním technickým zázemím třídy a školy, kdy třída musí být dobře odvětrávaná, může být vybavena kvalitní klimatizací či naopak topením. Současně dané hledisko také souvisí s čistotou třídy a udržováním pořádku.

Další tři šumy či bariéry nejsou žáky vnímány tak silně jako předchozí čtyři. Jedná se o:

- nedostatek času (průměrně pořadí 4,77; SD 1,89);
- předsudky a předpojatost (průměrné pořadí 1,83; SD 1,83);
- bariéry a šumy v jazykové složce učitele či žáka (průměrné pořadí 5,11; SD 1,48).

Tato uvedená hlediska mohou také významně omezovat komunikační proces při výuce, ale žáky nejsou vnímána jako největší bariéry. Logické je, že žáci jako další element omezující komunikaci uvedli nedostatek času, jelikož vyučovací hodina je omezena 45 minutami, což v některých případech způsobí to, že výuka musí být ukončena uprostřed započatého tématu či v jiné části výkladu, což žáci vnímají negativně, avšak ne již tak silně jako ostatní hlediska. Autor práce (Hamšík) se domníval, že předsudky a předpojatost se umístí na vyšších místech (tj., že žáci tuto oblast budou vnímat více rušivě (viz výsledky otázky č. 9 v kontextu pedagogicko-psychologických charakteristik učitele). Možná dané hledisko vnímají u učitele negativně, ale v kontextu s jinými bariérami a šumy jim nepřipadá tak důležité. Zajímavé je, že na posledním místě žáci uvedli bariéry a šumy v rámci jazykové (verbální) složky komunikace. Z toho plyne fakt, že bariéry a šumy mezi učitelem a žákem jsou nejméně tvořeny právě v uvedené oblasti.

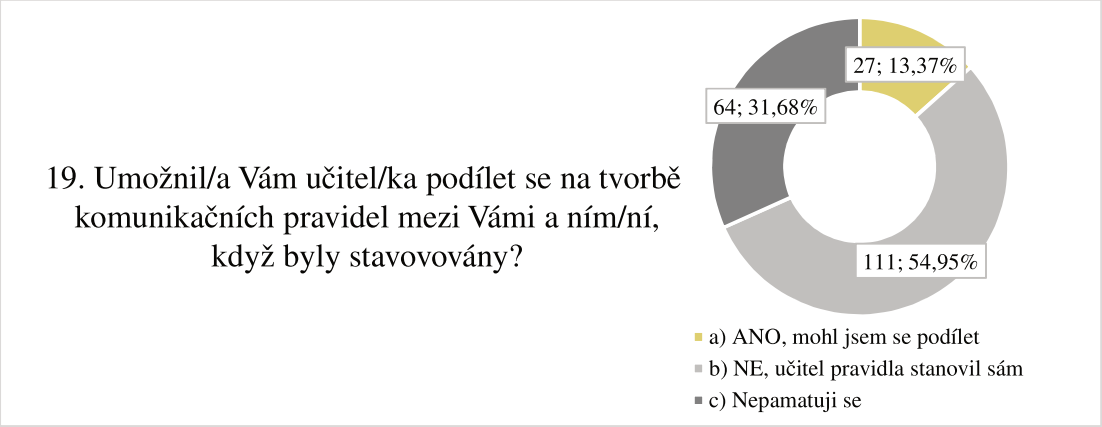
V oblasti doporučení učitelům bychom se měli zaměřit na nejvíce rušivou bariéru či šum, tedy emoce žáka či učitele. Problematikou emocí žáka jsme se zabývali již při analýze daného hlediska, avšak emocemi učitele jsme se dotkli pouze okrajově. Uvedli jsme, že zdrojem emočních bariér a šumů nemusí být jen žák, nýbrž také učitel. Proto se nyní zaměříme na doporučení učitelům v dané oblasti (která jsou však platná i pro žáky). Dle Gottwaldové (2014) je vyjadřování svých pocitů a čtení řeči těla ostatních náročná disciplína. Mnoho z nás vyrůstá v emočně chudém prostředí, a proto se často nenaučíme dostatečně emoce vyjadřovat nebo rozpoznávat. Velký vliv má také to, zda se v rodině o emocích mluví a dokážeme je tedy verbalizovat. Pokud učitel/ka vyrůstal/a nebo žák vyrůstá v prostředí, kde jeden nebo oba rodiče emoce vyjadřovat neumí, bude pravděpodobně existovat problém jak u učitele, tak u žáka emoce u druhých „přečíst“ či je projevit. Učitel by však měl mít svou emoční inteligenci (pojem dle Daniela Golemana) na vysoké profesionální úrovni. Ke zvýšení emoční inteligence je třeba rozvíjet pět základních schopností učitele/učitelky:

- zvyšovat znalost vlastních emocí (sebeuvědomění);
- ovládat své emoce (sebeovládání);
- schopnost motivovat sebe sama (sebemotivace);
- vnímat emoce jiných lidí, tedy žáků (empatie);
- umění mezilidských vztahů (angažovanost).

Současně bychom učitelům mohli doporučit dodržovat tzv. James-Langenovu teorii, která je podložena mnohými výzkumy a jež tvrdí: Nejen emoce ovlivňují náš výraz ve tváři, ale také náš výraz dokáže ovlivnit to, jak se cítíme. Pokud se tedy začneme usmívat, měla by se nám zlepšit nálada. Tomuto jevu se říká „facial feedback" a učitelům v pedagogické praxi může při hodinách napomoci lépe zvládat své emoce. (Gottwaldová, 2014)

Komunikační pravidla a jejich role ve školní komunikaci (subkategorie C./4)

Otázka č. 19 průzkumu se snaží objasnit, zda se pedagog při prvním kontaktu s žáky, tj. v rámci prvních hodin, zabýval problematikou stanovení komunikačních pravidel. Tzn., zda se žáci podíleli na tvorbě komunikačních pravidel. Žákům jsme nabídli tři odpovědi. Za prvé, „ano, mohl jsem se podílet na tvorbě pravidel", jako druhou možnost pak žáci mohli označit negativní odpověď „ne, učitel pravidla stanovil sám" a jako odpověď třetí jsme žákům nabídli „nepamatuji se", jelikož od doby, kdy byla stanovována pravidla mezi učitelem a žákem, mohly uběhnout i čtyři roky. Výsledky dané oblasti nám přináší níže uvedený obrázek (obr. 28.).



Obr. 28.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 19 průzkumného šetření

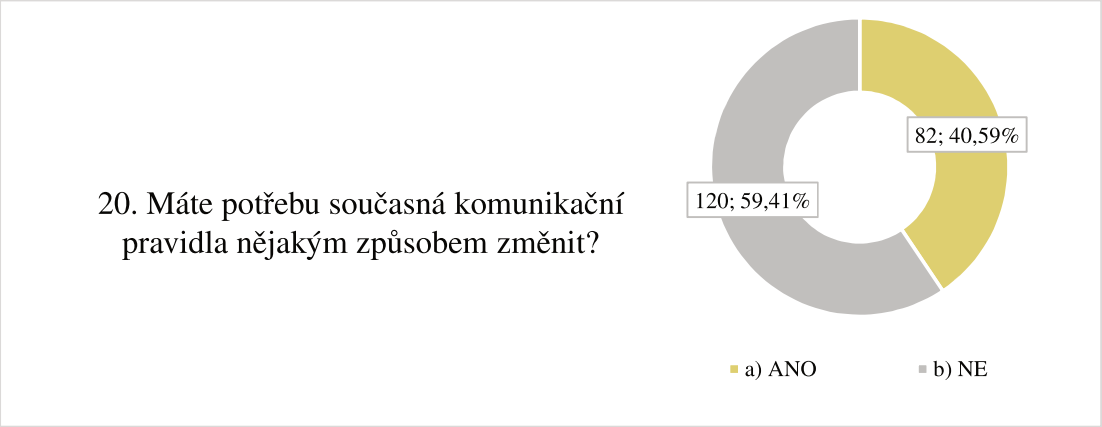
Dle výsledků je jasné, že přibližně 1/2 (tedy 54,95 %, v absolutním vyjádření 111 žáků) se domnívá, že se na tvorbě komunikačních pravidel nepodíleli. 34,68 % žáků (tj. 64 žáků) si pak danou situaci nepamatuje, což znamená, že k uvedenému momentu vůbec nedošlo anebo skutečně byla daná vzpomínka vytěsněna. Pravděpodobnější je asi výrok první (k uvedenému momentu vůbec nedošlo), jelikož pouze 13,37% skupina žáků tvrdí, že se mohla podílet na tvorbě komunikačních pravidel. Pro možný budoucí výzkum by bylo zajímavé zjistit, jací žáci odpověděli kladně (můžeme stanovit určitou premisu, že se jedná o žáky v zóně sociálně-poradní, kteří s učitelem intenzivně komunikují v oblasti třídnických a organizačních věcí, zatímco ostatní žáci o dané věci nemusí mít ani ponětí.). Je patrné, že učitelé při stanovování komunikačních pravidel žáky do procesu jejich tvorby nezapojují, což znamená, že daná pravidla jsou pak pouhým

formálním prohlášením učitele (co žáci nesmějí dělat). Názory žáků nejsou brány v potaz a nejsou v žádném ohledu reflektovány. Tímto postupem však pedagog, dle názoru autora práce (Hamšík), nedosáhne efektivní komunikace mezi učitelem a žákem, tj. maximalizace spolupracujícího chování a naopak minimalizace chovní rušivého. Mnohem vhodnější je, pokud učitel žáky do procesu tvorby komunikačních pravidel (která klidně mohou obsahovat i sankční doložku) zapojí, jelikož žáci pak mají pocit, že pravidla si vymysleli sami (případně alespoň sankci), a tím bude dosaženo vyššího dodržování a vymahatelnosti stanovených pravidel.

V odpovědích chlapců existují určité rozdíly, které si nyní přiblížíme. Chlapci mají pravděpodobně asi lepší paměť, jelikož mají menší podíl odpovědí „nepamatuji se“, kdy tuto položku zatrhlo pouhých 24,72 % respondentů (tedy 14 z 58). U dívek byl tento poměr o 10 % vyšší (tj. 34,72 %, tj. 50 dívek ze 144). Chlapci potom také mnohem více odpovídali negativně, tzn., že se nepodíleli na tvorbě komunikačních pravidel. Tuto odpověď zvolilo 60,34 % respondentů (60,34 %; 35 chlapců z 58)., kdežto dívky tuto odpověď označily pouze z 52,78 % (76 dívek ze 144). Rozdíl v kladných odpovědích už není tak markantní. Chlapci odpověděli kladně v 15,52 % případech (9 z 58 chlapců), a dívky pak v 12,50 % (18 ze 144).

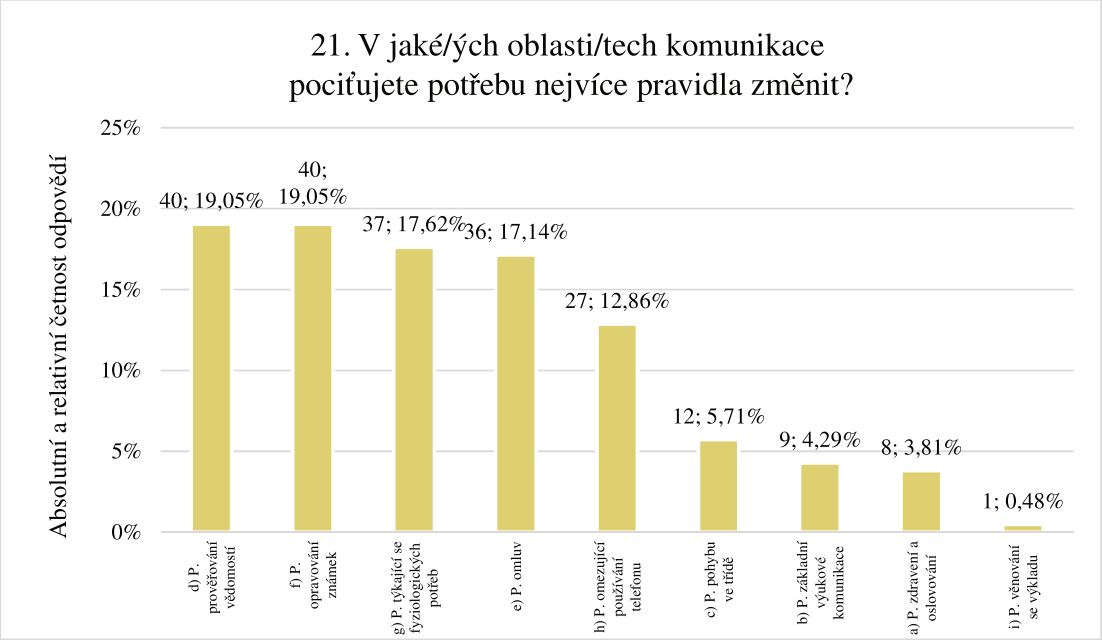
Pedagogickému sboru bychom poradili, aby se do budoucna stanovování komunikačních pravidel věnoval a zamyslel se nad ním, jelikož si tím může významně ulehčit čtyřletou spolupráci se žáky. Je důležité, aby se učitel snažil žáky do stanovování pravidel zapojit, čímž by se mělo zvýšit jejich dodržování a vymahatelnost. Současně však učitele upozorňujeme, že komunikačních pravidel by nemělo být mnoho, aby se v nich žáci přehledně orientovali.

Dotazníková položka č. 20 pak navazuje na předchozí otázku a identifikuje současnou potřebu žáků komunikační pravidla ve třídě měnit. Žákům umožňujeme odpovědět kladně (tzn., že u nich existuje potřeba pravidla změnit). Tyto žáky pak odkazujeme na další otázku (otázku č. 21), v rámci které pak identifikujeme oblasti pravidel, kterou chtějí změnit. U negativní odpovědi (tzn., že u nich neexistuje potřeba pravidla měnit) pak žáky směřujeme k otázkám poslední kategorie dotazníku (kategorie D. – nenaplněné potřeby žáka). Výsledky otázky č. 20 jsou uvedeny v níže uvedeném grafu (obr. 29.). Jak je patné, většina žáků potřebu pravidla měnit nemá. Jedná se o 59,41 % žáků (120). Zbylých 40,59 % žáků pak naopak potřebu má, přesně 82 žáků. Pokud se jedná o vztahovou oblast, tak ve srovnání s dívkami mají vyšší potřebu měnit komunikační pravidla chlapci (kdy potřebu měnit má 51,72 % chlapců, tj. 30 z 58). Dívky pak danou potřebu pociťují pouze z 36,11 % (52 ze 144 dívek). Je možné, že chlapci jsou právě více vzdorovití vůči pravidlům, na jejichž tvorbě se nemohli podílet, a proto požadují jejich aktualizaci a změnu.



Obr. 29.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 20 průzkumného šetření

Poslední z otázek, **otázka č. 21**, ze subkategorie C./4. – Komunikační pravidla a jejich role v rámci školní komunikace, se zaměřuje na žáky, již si přáli pravidla změnit či korigovat. Touto otázkou se snažíme identifikovat oblasti, v kterých by si žáci přáli komunikační pravidla nejvíce změnit. Žákům jsme umožnili zvolit až tři odpovědi, z čehož plyne skutečnost, že budeme vyhodnocovat absolutní a relativní podíl zvolených odpovědí na jejich celkovém počtu.



Obr. 30.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 21 průzkumného šetření

Výsledky uvedené otázky nám přináší graf výše (obr. 30.). Celkový počet všech odpovědí byl 210. Na tuto otázku mohlo odpověď pouze 40,59 % všech respondentů (tj. 82 žáků, kteří na otázku č. 21 odpověděli pozitivně. Tito žáci pak u dané otázky mohli označit až

3 odpovědi.). Jak můžeme vidět, žáci mají největší potřebu změnit komunikační pravidla v pěti oblastech:

- ověřování vědomostí (tuto odpověď zvolili 40krát, tj. 19,05% podíl na všech odpovědích);
- opravování známek (40krát; 19,05 %);
- fyziologické potřeby (37krát; 17,62 %);
- omluvy (36krát; 17,14 %);
- používání mobilního telefonu a obdobných zařízení (27krát; 12,86 %).

Jak můžeme rozpoznat, nejvíce žáky trápí pravidla týkající se ověřování vědomostí (např. malé písemky se neohlašují, o velkých Vás budu informovat předem, za pololetí každý bude vyzkoušen alespoň 2krát) a opravování známek (za pololetí máš možnost jedné náhradní/opravné písemky). Učitelé a žáci by si měli stanovit přesná pravidla v těchto oblastech, která pak budou následně dodržována a respektována, a to oběma stranami. Ve školní praxi existuje nespočet podob, jak si učitelé (a žáci) dané oblasti mohou upravit, a proto je nebudeme detailně rozebírat, avšak vždy daný systém musí umožňovat či obsahovat možnost, aby žák určitý výpadek či nonsens v ověřování znalostí měl možnost napravit. V rámci pravidel týkajících se fyziologických potřeb žáka se skrývá potřeba žáka pít, jíst v rámci hodiny a především chodit na záchod. V této oblasti žáci mají většinou různá pravidla, a to podle vyučujících (což pak v žácích vytváří určitou potřebu to sjednotit, nejlépe samozřejmě v jejich prospěch, což by znamenalo vše povolit a ještě k tomu v neomezené míře). V pedagogické praxi autora (Hamšík) jsme se setkali s naprosto liberálním přístupem, tedy žáci si na záchod mohli odejít sami bez svolení, mohli libovolně přijímat tekutiny, a když měli potřebu jíst, tak ji uspokojili v rámci pravidel slušného chování. Byl však zpozorován i naprostý opak, tedy žáci na záchod pouštěni nebyly a pít ani jíst během výuky nesměli (mají na to přeci přestávku). Tato práce nemá být soudcem mezi uvedenými přístupy, a proto je na uvedeném pedagogovi, jakým směrem se vydá. Může využít určitou kombinaci přístupů tak, aby byla uspokojena potřeba jak učitele, tak i žáka.

Další oblastí, kde žáci požadovali určitou korekci pravidel, je oblast omlouvání se a omluv (tj. například za zapomenutý domácí úkol či za zapomenuté pomůcky). V dané oblasti prakticky platí obdobný princip jako u již zmíněných oblastní. Pedagog může mít vymyšlen sofistikovaný systém, který žáky může donutit si domácí úkoly plnit a pomůcky chystat, avšak daná oblast musí být žákem jasně pochopena, protože pokud tomu tak nebude, může být celý systém ignorován, čímž pak ztrácí účel. Mimo to by žákovi mělo být dovoleno (frekvence je na rozhodnutí učitele) se pedagogovi omluvit bez následku sankce.

Poslední oblastí, kde u žáků existuje ještě poměrně vysoká potřeba daná pravidla změnit, je oblast používání mobilních telefonů a obdobných zařízení. V kontextu s výsledky otázky č. 14 dotazníkového šetření (kdy 69,31 % žáků by si přálo využívat mobilní telefon jako didaktický nástroj) je patrné, že by chtěli žáci změnit taktéž pravidla ve zmíněné oblasti (tj. školní řád, případně individuální pravidla učitele).

Nižší potřeba žáků měnit komunikační pravidla pak byla identifikována v následujících oblastech:

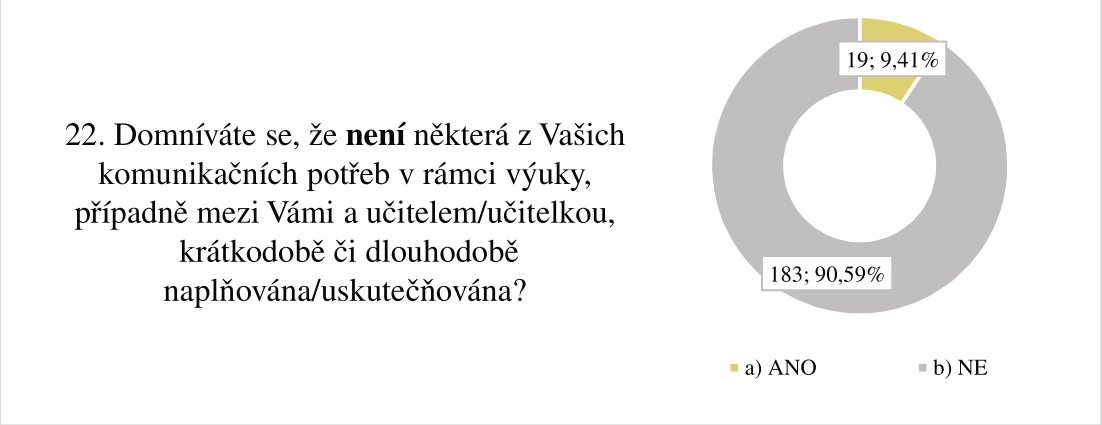
- pohyb žáků ve třídě (odpověď byla zvolena 12krát; 5,71 %);
- základní výuková komunikace (9krát; 4,29 %);
- zdravení a oslovování (8krát; 3,81 %);
- věnování se výkladu (1krát; 0,48 %).

V rámci této otázky dotazníkového šetření dva respondenti poskytli individuální odpověď. Jedna žačka v dané položce doplnila, že v dnešní době je již přežitkem, aby žák vstával při příchodu pedagoga, a to jako vyjádření pozdravu (tuto odpověď jsme překvalifikovali do kategorie odpovědí „zdravení a oslovování“). Druhá individuální odpověď (v obr. 30. jako červeně vyznačená) pak byla zajímavější, věnovala se tomu, že existují pravidla, jež žákům přikazují věnovat pozornost výkladu učitele i přes žákův nezájem (například Honzo, ty nedáváš pozor). Danou odpověď by možná šlo zařadit do oblasti pravidel, týkajících se základní výukové komunikace, avšak pro zpestření jsme vytvořili samostatnou kategorii.

Učitelům v praxi bychom nad uvedenou otázkou a především nad jejími výsledky doporučili významně se zamyslet, jestli náhodou v některých oblastech, a to především u těch, u kterých žáci nejvíce pociťují potřebu je změnit, by nebylo vhodné provést jejich revizi. Komunikační pravidla totiž mají velký význam na podobu a kvalitu komunikace mezi učitelem a žákem. Asi nejvíce totiž determinují (utváří) výukovou komunikaci, jelikož nám tato pravidla říkají, jak má daná komunikace formálně vypadat. Fakticky tato pravidla vytváří určitý odstup (bariéru) mezi učitelem a žákem, jelikož utváří dominantní postavení učitele a podřízené postavení žáka. Proto by komunikačních pravidel nemělo být mnoho, jelikož při jejich větším počtu by se v nich žáci mohli špatně orientovat. Současně by to mohlo vést také pouze k formalizovaným vztahům, které jsou však žáky vnímány negativně, jelikož po učiteli spíše chtějí, dle výsledků otázky č. 9, aby učitel byl spravedlivý a především přátelský, nikoli uniformní a formální.

4.2.5 Analýza nenaplněných potřeb žáků (kategorie D. dotazníku)

V poslední kategorii dotazníku se zabýváme identifikací nenaplněných potřeb žáků. Na danou oblast se dotazují dvě otázky, kdy první z nich (**otázka č. 22**) má za úkol zjistit, jestli žáci v rámci výuky (případně i mimo ní) pociťují, že některá z jejich komunikačních potřeb není krátkodobě či dlouhodobě uspokojována. Otázka druhá (**otázka č. 23**) pak navazuje na otázku předchozí. V případě, že u žáků existuje pocit nenaplnění a neuspokojení, tak se snažíme identifikovat nejvýznamnější (nejintenzivnější) nenaplňovanou potřebu dle toho, zda se jedná o potřebu krátkodobou či dlouhodobou. Celá tato oblast se zaměřuje na to, jestli při interakci učitel <=> žák nemůže docházet k frustraci či deprivaci žáka. Závěr v této oblasti nemůžeme udělat na základě dvou dotazníkových položek, avšak výsledky oblasti můžou být cenné především pro možný budoucí výzkum. Výsledky otázky č. 22 nám přináší níže uvedený prstencový graf (obr. 31.).



Obr. 31.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 22 průzkumného šetření

Jak je patrné z výše uvedeného grafu, 90,59 % žáků (tj. 183 z 202 respondentů) na položenou otázku odpovědělo záporně (tzn., že žáci se nedomnívají, že některá z jejich potřeb je dlouhodobě či krátkodobě nenaplňována), což je poměrně pozitivním výsledkem. Znamená to, že 9 z 10 žáků vnímá komunikační potřeby mezi učitelem a žákem jsou uspokojené, a tedy nemůže dojít ani k frustraci či deprivaci žáka v dané oblasti. Zbylých 9,41 % žáků (19 z 202) pak udává, že některé z jejich komunikačních potřeb jsou krátkodobě či dlouhodobě nenaplněny. Pokud se zaměříme, které z pohlaví je více nespokojeno v oblasti naplňování jejich potřeb, zjistíme, že více neuspokojených potřeb pociťují dívky, kdy z 19 respondentů, kteří odpověděli na otázku, že „ano“, tak 13 je dívek (tj. 68,42 %). Zbylých 31,58 % pak tvoří logicky chlapci (tedy 6 z 19). Nenaplněnost potřeb žáků pak dále roste s vyšším ročníkem (1. ročník: 1 žák; 2. ročník: 3 žáci; 3. ročník: 6 žáků; 4. ročník: 9 žáků). Pomocí otázky č. 23 identifikujeme krátkodobě a dlouhodobě nenaplněné potřeby žáků. Tato otázka byla otevřená, což znamená, že

dané prvotní odpovědi jsme museli převést pomocí metody kódování do významových jednotek (určitých výroků žáka, které však mohu být vymezeny negativně i pozitivně, tzn., že jednou žák mohl napsat skutečně nenaplněnou potřebu, v případě druhém pak vymezit pouze problémovou oblast, ze které až pak následně můžeme vyvodit nenaplněnou potřebu). Výsledky otázky č. 23 nám přináší níže uvedená tabulka (tab. 1.).

Tab. 1.: Přehled nenaplněných potřeb a problémových oblastí žáků

KRÁTKODOBÉ nenaplněné potřeby žáků/problémové oblasti
a) pravidla v oblasti opravování známek
- opravování známek (opravování špatně napsané písemky)
b) vlastnosti učitele
- nedostatečná důvěra učitele v žáka => potřebou žáka je dostatečná důvěra učitele v žáka
DLOUHODOBÉ nenaplněné potřeby žáků/problémové oblasti
a) fyziologické potřeby žáka
- potřeba pouštění na WC (2 respondenti) - jídlo
b) komunikace inciovaná žákem
- učitel poskytuje nedostatečný prostor pro vysvětlení po svém => potřeba žáka po dostatečném prostoru pro vysvětlení po svém - učitel nenechá žáka mluvit nebo se zeptat (antypatie vůči žákovi) => potřeba žáka mluvit a zeptat se - učitelé věnují pozornost pouze úzké skupině žáků a ostatní ignorují (úzká skupina žáků však není elitou) => potřeba, aby se učitěl věnoval všem žákům stejně
c) obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem
- nedostatek diskuse => potřeba vyšší intenzity obousměrné komunikace
d) pravidla v oblasti opravování známek
- opravování známek
e) vysvětlování látky učitelem
- podrobnější vysvětlování těžších témat - neochota vysvětlit látku, když nerozumíme (odkáže na internet nebo na učebnice) => potřebou žáka je vysvětlit látku když nerozumí
f) komunikaci učitele se žáky
- slušná mluva a chování (podoba mluvení; nadávky učitele vůči žákům) - někteří učitelé se ke mně chovají neúměrně mému věku => potřebou je úměrný přístup učitele k žákovi vzhledem k jeho věku - učitel nerespektuje názory žáka => potřebou je respketování názorů žáka - učitel nedokáže přiznat svoji chybu => přiznání chyby učitele - učitel není vůči žákům přátelský => přátelské chování učitele - dává najevo nenávist => potřebou žáka je, aby učitel nedával najeho nenávist
g) potřeby žáka na chování svých spolužáků
- vyrušování ostatními spolužáky (neexistence trestů) => potřeba je být nevyrušován ostatními spolužáky

Z výše uvedené tabulky je patrná poměrně široká škála nenaplněných potřeb a problémových oblastí žáků. Zeleně vyznačené nenaplněné potřeby žáků jsou fakticky řešitelné změnou pravidel a neznamenají významnější problémy, které by žáky mohly zásadně poznamenat, případně u žáků vyvolat pocit frustrace či deprivace. Červeně podbarvené nenaplněné potřeby žáků jsou již závažnějšího typu. Jednotlivé potřeby si rozebereme a učiníme určitá doporučení.

Zvýšení důvěry učitele v žáka je poměrně zajímavá nenaplněná potřeba žáka. Autor práce by spíše očekával obrácenou podobu, tedy že žák má nedostatečnou důvěru v učitele. V tomto případě pravděpodobně učitel dává veřejně najevo svou nedůvěru v žáka, která však musela být nabourána určitými činy či okolnostmi, které se staly mezi učitelem a žákem. Učitel se může snažit prostřednictvím veřejného prezentování své nedůvěry působit výchovně na samotného žáka, a to z toho důvodu, aby v žákovi vyvolal pocit viny a žák snažil vzniklou věc napravit či odčinit. Jedná se však o domněnky autora práce (Hamšík). Musíme však upozornit na to, že výchovné kroky v dané oblasti musí pedagog vykonávat velice opatrně a s citem, jelikož v případě, že by učitel udělal chybu, mohlo by to mít dalekosáhlé negativní dopady na psychiku žáka. Současně se však může jednat o to, že žák má pocit, že učitel si nechce vybudovat důvěru v něho či ostatní žáky, což by znamenalo, že učitel je odtažitý a nemá empatické cítění, případně si může k některým z žáků vybudovat dokonce až antipatii (například z důvodu vyhoření učitele). Učitel by však měl mít samozřejmě takové povahové rysy a vlastnosti, které by takovémuto chování zabraňovaly. V případě, že žákovi takové chování činí psychické či jiné obtíže, měl by dané chování probrat s třídním učitelem, případně s výchovným poradcem.

Zintenzivnění komunikace iniciované žákem (diskuse). Jde o nenaplněné potřeby v oblasti výukové komunikace, v rámci které žák pociťuje nedostatečný prostor v pokládání žákovských otázek učiteli či ve vyjadřování svých myšlenek a názorů (například v diskusi). Na tuto oblast reagovaly otázky č. 6 a 7, v nichž jsme zjistili, že u pouhých 6 respondentů (z 98), kteří mají potřebu učiteli/učitelce klást při hodině otázky, není jejich potřeba vůbec uspokojena. Je také velice pravděpodobné, že někteří z těchto respondentů tuto potřebu označili za dlouhodobě nenaplňovanou. Učitel by si měl dát pozor na to, aby určité žáky či skupiny žáků komunikačně neomezoval, případně je nevylučoval z komunikačních aktivit tím, že žáky nevyvolává, čímž jim nedá prostor k vyjádření svých vlastních názorů a myšlenek (dané žáky to vylučuje z kolektivu). Měl by také dbát na to, aby naopak některé žáky či skupinu žáků neupřednostňoval. V případě, že nějaký žák má problémy s definováním své vlastní myšlenky, učitel mu pomůže, a ne že ho zastaví a myšlenku dokončí učitel sám či ještě hůře jiný žák. To by mohlo mít opět negativní důsledky na budoucí podobu komunikace inkriminovaného žáka.

Další oblastí, v níž žáci dlouhodobě pociťují určité neuspokojení či nedostatek, je oblast **vysvětlování látky učitele**. Jak jsme se dozvěděli z dotazníkové položky č. 3, žáci stále nejvíce preferují monologické metody, případně dále metody založené na obousměrné komunikaci, ve které žáci spatřují určité rezervy, a to v oblasti nedostatečného vysvětlování (tj. učitel látku žákům pouze odprezentuje, tedy v podstatě ani nevysvětlí, navíc vůbec neověří, jestli žáci dané učivo pochopili). S ohledem na tuto skutečnost je možná vhodné dát si do kontextu i výsledky průzkumné otázky č. 8, kde jsme zjistili, že u žáků je potřeba učiteli/učitelce klást otázky nejvíce motivována především nepochopením probíraného učiva či potřebou ověřit si porozumění učivu, což by uvedenou premisu spíše potvrzovalo. Proto bychom měli učitelům doporučit vždy v rámci hodiny ověřit, zda žáci probíranou látku pochopili, a v případě, že tomu tak není, dané učivo ještě jednou vysvětlit z důvodu správné fixace učiva. U těžších témat pak učitel musí vysvětlování věnovat delší čas. Současně by neměl žáky v případě nepochopení látky odkázat na samostudium, jelikož by si mohli zafixovat nesprávné či nepřesné postupy či informace, které pak mohou vést k rozvoji dělání chyb.

Významný počet nenaplněných potřeb žáka je v oblasti **komunikace mezi učitelem a žákem**. Jednotlivé nedostatky si následně představíme a vyjádříme k nim určité vlastní názory. Dle výše uvedené tabulky (tab. 1.) žáci pociťují určité nedostatky v mluvě a chování učitele (podoba mluvení, nadávky učitele). Dle otázky č. 9 průzkumného šetření (osobnostní vlastnosti) se však nepoužívání vulgarismů a urážek umístilo na posledním místě (tzn., že daná vlastnost učitele pro žáky byla nejméně důležitá). Je jasné, že jedním z požadavků na učitelskou profesi je kvalitní jazykový projev a adekvátní slovník, tzn., že by učitel měl být perfektním rétorem. Je nepřípustné, aby učitel během výuky používal vulgarismy či je konkrétně směřoval k určitému žákovi nebo skupině žáků. Učitel musí zachovat profesionalitu v jakémkoliv okamžiku, i když je to někdy velice obtížné. Nadávky učitele můžou v žákovi vyvolat pocit frustrace, který se může projevit výkyvem nálad žáka, nevyrovnaností, agresivitou, nesoustředěností aj.

Dalším zajímavým momentem v dané oblasti je výrok žáka, který tvrdí, že někteří učitelé se k němu chovají neúměrně k jeho věku. K hlubší analýze daného problému bychom potřebovali daleko více informací, avšak můžeme učitele (a to pro potřeby této práce především středních škol) upozornit na to že, učitelé stále učí a vychovávají mládež, adolescenty, kteří ještě stále nejsou dospělými lidmi. Učitelé nesmí zapomínat na své znalosti z oblasti vývojové psychologie žáka (ontogeneze) a charakteristiky jednotlivých období (pubescence a adolescence). Dané období je typické tím, že žák adolescentního věku má touhu stát se dospělým člověkem, ale ještě jim skutečně nemusí být (v tomto kontextu pak musíme chápat potřebu inkriminovaného žáka).

Další nenaplněná potřeba žáků je, že učitel nerespektuje názory žáků. V této oblasti samozřejmě záleží na tom, jaký názor žáka není respektován. Pokud se jedná o konstruktivní názor, který je aktuální k danému tématu, ale je učitelem nerespektován z důvodu určitého špatného niterního rozpoložení učitele či zmíněných antipatií vůči žákovi, tak je to samozřejmě špatně. Učitel se musí od zmíněných pocitů a vlastních emocí oprostit. Pokud je daný názor žáka scestný (a to třeba i opakovaně), je zapotřebí mu: dát možnost svoji formulaci/názor opravit/. Přeci i z chybného názoru lze dojít k myšlence správné, navíc někdy mnohem efektivněji než přímou konfrontací.

Učitel nedokáže přiznat svoji chybu. Opět jedna z nenaplněných potřeb žáka. I učitel je člověk, který se pod vlivem různých okolností může splést a chybu udělat. Učitel by ji před žáky neměl skrývat, případně se chybu snažit „zamaskovat". Chybu by měl využít ve svůj prospěch. Snažit se ji zajímavou podobou ověřit/vyvrátit, případně zadat referát, zda danou věc někdo nechce detailněji nastudovat a vysvětlit. Další možností je se za danou chybu omluvit a pokračovat dál ve výkladu. Opět se však budeme odvolávat na práci s chybou, která v rámci výuky může být velice přínosná. Učitel by se tedy měl řídit následujícím pravidlem: „Nepřiznat chybu je chyba."

Dále žáci mají potřebu na učitele, aby se choval přátelsky. To nám potvrdily i výsledky otázky č. 9, kdy vlastnost učitele „chová se přátelsky" je druhou nejvíce pociťovanou potřebou žáků. Existují však dva pohledy, jak na danou problematiku nahlížet. I učitel se na začátku své kariérní dráhy sám sebe ptá. Mám mít se žáky blízké přátelské vztahy (samozřejmě na úrovni učitel => žák), anebo si mám držet určitý chladnější profesní odstup? Dle odpovědí žáků je jasné, co by si přáli, ale nyní se pojďme zaměřit na učitele. Pokud si učitel (především učitel třídní) s žáky vybuduje přátelské vztahy, stávají se pro něho žáci určitým způsobem důležití (případně se může stát důležitým pro žáky sám vyučující), což významně napomáhá komunikaci i upřímnosti mezi těmito subjekty. V případě problému je však intenzita jeho prožívání tímto vztahem umocněna, a to jak pro žáka, tak učitele. Samozřejmě i učitel problémy prožívá po emoční stránce, a většinou si tyto problémy s sebou nese i do svého osobního života, což je velice zatěžující. Proto se mnoho kantorů vydává i druhým zmíněným směrem. Je tedy ryze na rozhodnutí učitele, zda chce v rámci výuky rozvíjet přátelsky orientovanou výuky, či spíše výuku založenou na profesním odstupu. Dle názoru autora (Hamšík) se daný přístup učitele odvíjí především od toho, jak svoji profesi učitel chápe, jestli jako poslání či pouze jako své zaměstnání.

Poslední zmíněnou nenaplněnou potřebou žáka je, aby učitel žákům nedával najevo pocit nenávisti. Podle autora práce (Hamšík) je identifikace této skutečnosti, že by učitel dokázal projevovat nenávist vůči žákům, alarmující. V případě, že nějaký učitel skutečně takto své pocity prezentuje, měl by se zamyslet nad tím, jestli je pro něho profese učitele ideální. Současně

nesmíme zapomínat na to nejdůležitější, a to je žák. Představa, že jeho učitel k němu pociťuje nenávist, je nepředstavitelná a může v žákovi vyvolat úzkostlivé stavy či naopak vlnu agrese.
Je důležité upozornit na to, že v případě, že žák pociťuje krátkodobě či dlouhodobě nějakou nenaplněnou potřebu, měl by o tom informovat svého vyučujícího, třídního učitele, výchovného poradce nebo školního psychologa (žák však musí vědět, že tak může učinit). Tento krok je velice důležitý, jelikož dle Ripleyové a Barrettové (2008) může neřešení daných problémů přispět k různě závažným psychologickým i komunikačním poruchám.

4.3 Rekapitulace výsledků a doporučení pro praxi středních škol

V této kapitole provedeme sumarizaci nejdůležitějších zjištění a výsledků, kterých bylo dosaženo prostřednictvím realizace kvantitativně orientovaného pedagogického průzkumu v oblasti komunikačních potřeb současných žáků střední školy. Průzkumné šetření mělo za úkol identifikovat odpovědi na hlavní a vedlejší průzkumné otázky:

a) Hlavní průzkumná otázka:

   Jak by měla vypadat výuková komunikace (tj. komunikace mezi učitelem a žákem v rámci třídy), a to z pohledu potřeb žáka?

b) Vedlejší průzkumné otázky:

- Jak si žáci přejí, aby je učitel/ka oslovoval/a?
- Jaké požadavky žáci mají na učitele a podobu výukové komunikace?
- Jaké potřeby (požadavky) žáci mají na faktory, jež působí na výukovou komunikaci?
- Jaké nenaplněné potřeby pociťují žáci střední školy?

Odpovědi na uvedené otázky budou zodpovězeny ve čtyřech následujících podkapitolách a budou vždy doplněny o doporučení pro současnou praxi středních škol (které je však vždy detailně uvedeno v závěru každé otázky průzkumu).

4.3.1 Potřeby žáků v oblasti oslovování (kategorie A. dotazníku)

„Jak si žáci přejí, aby je učitel oslovoval?“

Dle výsledků otázek č. 1 – 2. průzkumného šetření můžeme uvést následující závěry. U žáků střední školy jsme zjistili, že žáci buď nemají potřebu být oslovováni učitelem/učitelkou křestním jménem (a to u 6,93 respondentů), anebo je jim to jedno (49,01 % respondentů). Naopak u 44,06 % respondentů jsme pak identifikovali potřebu oslovování křestním jménem. Stanovili jsme následující závěr. Výsledky by nasvědčovaly tomu, že žáci spíše potřebu být oslovovaní jménem nemají či je jim to jedno (tedy odpověď na otázku by byla

„je jim to jedno“, avšak tento závěr by byl krátkozraký). Musíme si uvědomit, že učitelé by i přes uvedené výsledky měli inklinovat spíše k oslovování žáků křestním jménem, a to z důvodu, že u 44,06% skupiny žáků existuje daná potřeba, jejíž nenaplnění by u nich mohlo vzbuzovat pocit nezájmu či ignorace ze strany učitele, které by mohlo mít za následek demotivační účinky v oblasti výukové komunikace. Pro ostatní uvedené skupiny by to pak nemělo mít žádný dopad, jelikož daní žáci buď potřebu vůbec nemají, nebo je jim to jedno. V oblasti tykání a vykání již závěr nebude obtížné stanovit, jelikož dle dotazníkové položky č. 2 označili žáci jako přijatelnější tykání, a to markantně (71,78 % všech respondentů).

4.3.2 Požadavky žáků na učitele a podobu výukové komunikace (kategorie B. dotazníku)

„Jaké požadavky žáci mají na učitele a podobu výukové komunikace?“

Dle potřeb žáků by učitel měl být člověk, který je v rámci svých osobnostních vlastností (otázka č. 9.) **spravedlivý (v oblasti hodnocení; průměrné pořadí 2,86), přátelský (2,97), klidný, trpělivý, a ovládající se (3,24) a měl by dokázat umět přiznat svoji chybu (4,08; tyto potřeby jsou uvedeny v průměrném pořadí dle důležitosti).** Žáci pak již tak intenzivně nepožadují, aby učitel měl smysl pro humor, přehledně řešil konflikty a nepoužíval vulgarismy, což však neznamená, že by kvalitní učitel takovými vlastnostmi neměl disponovat. V oblasti psychologicko-pedagogických charakteristik pak žáci vnímají jako nejdůležitější čtyři hlediska: **udělá si na nás čas, když ho/jí požádáme (průměrné pořadí 3,27); chová se ke všem stejně (3,28); nikoho nezesměšňuje (3,30) a vzbuzuje v žácích zájem o předmět (3,36)**. Jako méně podstatné žáci spatřují charakteristiky typu: má radost z našich úspěchů, při hodinách se často usmívá, užívá více pochvaly než tresty. Současně jsme se žáků ptali na to (otázka č. 4), jaké složky učitelova projevu (a to jak verbálního, tak neverbálnímu) jsou pro ně v rámci výuky nejdůležitější (a tedy nejvíce potřebné). Zjistili jsme, že žák vnímá jako nejdůležitější **tempo řeči (průměrné pořadí 4,07), následovaly sebejistota učitele (4,42), jeho nálada (4,52), intenzita hlasu (4,88), pauzy a pomlky (5,04), výslovnost a artikulace (5,30), adekvátní slovník (6,41), gesta a mimika (6,96), oční kontakt (7,52), spisovná řeč (7,66) a na posledním, nejméně důležitém místě, oblečení a upravenost (9,26)**. Proto jsme učitelům střední školy doporučili zaměřit se na oblast tempa jejich výkladu, aby žáci dokázali efektivně vnímat prezentované učivo a informace. Další doporučení se odvíjela od uvedených výsledků. Následně jsme se zaměřili pouze na jednu složku učitelovy komunikace, a to složku neverbální (otázka č. 5). Zjistili jsme, že **žáci dle jejich názoru vnímají lépe probíranou**

látku (52,48 % všech respondentů), pokud učitel při výkladu používá prvky neverbální komunikace (gesta, mimiku, pohyby rukou či oční kontakt). Po vymezení požadavků žáků na učitele jsme se zaměřili na to, jaké slovní metody výuky žáci nejvíce upřednostňují. Dle výsledku otázky č. 3. bylo identifikováno, že žáci nejvíce po učiteli požadují **monologické metody (40,10 % všech odpovědí)**, tedy vyprávění a vysvětlování učitele (což je v podstatě pouze jednosměrná komunikace, založená na pouhé transmisi/transferu informací k žákům). Při vyhodnocení otázky však muselo dojít k širšímu pohledu, kdy v případě, že bychom dali dohromady odpovědi b) Dialog, c) Diskuze a d) Dramatizace, zjistili bychom, že **interakčně-transakční pojetí má vyšší zastoupení (57,92 % všech odpovědí) než metody monologické**. Zajímavým údajem je, že u žáků úplně propadla slovní metoda „práce s textem", která získala pouhých 1,98 % všech odpovědí. Učitelům jsme doporučili, aby se stále více snažili zapojovat žáky do výuky, a to prostřednictvím metod založených na interakčně-transakčním pojetí (dialog, rozhovor, dramatizace či jiné aktivizující metody), a to z důvodu, že je vědecky prokázáno, že pomocí uvedených metod výuky si žáci učivo a látku mnohem lépe pamatují. Současně jsme učitelům doporučili, aby nezapomínali na „práci s textem", jelikož nízké zastoupení této metody může mít negativní vliv a sekundární dopady v oblastech porozumění textu, tvorby výpisků, orientace ve velkém množství informací či ve čtenářské dovednosti žáků.

V rámci této kategorie jsme se pak zaměřili na potřeby žáků v oblasti výukové komunikace iniciované právě žáky. První z otázek (otázka č. 6) se věnovala tomu, zda **žáci mají potřebu učiteli/učitelce klást otázku. Zjistili jsme, přibližně 1/2 žáků (tj. 48,51 % všech respondentů tuto potřebu pociťuje)**. Následně jsme se zaměřili na uvedenou skupinu žáků, u níž jsme zkoumali, zda jim učitel/ka v rámci vyučovací hodiny umožnuje vyjadřovat vlastní názor či vznášet otázky. Podařilo se zjistit (otázka č. 7), že u **98,88 % žáků (tedy 98) je potřeba klást učiteli/učitelce otázky plně či částečně uspokojena, což můžeme vnímat jako pozitivní jev (u 47,96 žáků zcela; u 45,92 % pak v omezené míře)**. Doporučení učitelům pro praxi je pak poměrně strohé. Učitelé se mají snažit zcela naplňovat potřeby žáků v oblasti žákovských otázek. Poté jsme věnovali pozornost identifikaci hlavních motivů, kterými je potřeba klást učiteli/učitelce otázky podněcována (viz otázku č. 8). Nalezli jsme tři nejdůležitější motivy, a to:

- **nepochopení probíraného učiva/látky (34,22 % všech odpovědí);**
- **potřeba ověřit si porozumění učivu (32,09 % všech odpovědí);**
- **zájem žáka (17,11 % všech odpovědí).**

Dle výsledků této otázky by se učitelé měli snažit žáky stimulovat k tomu, aby se v rámci výuky neptali pouze z důvodu nepochopení či potřeby ověření porozumění, nýbrž především z důvodu zájmu žáka (viz s. 66).

4.3.3 Hlediska determinující či ovlivňující komunikační potřeby žáků (kategorie C. dotazníku)

Stěžejní a nejobsáhlejší oblastí průzkumu se stala hlediska, jež determinují a ovlivňují komunikační potřeby žáků. Odpovídáme zde na otázku: **„Jaké potřeby (požadavky) žáci mají na faktory:**

f) komunikační kanál,
g) komunikační prostředky,
h) komunikační prostředí,
i) komunikační bariéry a šumy,
j) komunikační pravidla,

působící na výukovou komunikaci?“

Žáci, dle otázky č. 10, za faktory nejvíce ovlivňující a determinující komunikaci mezi učitelem a žákem (mimo osobnostní charakteristiky učitele a žáka, označili **komunikační bariéry, které získaly 40,59 % všech odpovědí. Následovaly komunikační kanály a didaktické prostředky (28,22 %), komunikační pravidla a řád (16,34 %), na posledním místě se umístilo prostředí a klima třídy (14,85 %).**

Požadavky žáků na prostředí a klima třídy (subkat. C./1)

Prostřednictvím otázek č. 11 a 12 dotazníku jsme se věnovali tomu, jak komunikační prostředí ovlivňuje výukovou komunikaci. V otázce č. 11 jsme se zabývali tím, na jakém místě v rámci klasické třídy by žáci chtěli sedět, a to v kontextu efektivity místa vzhledem ke komunikaci s učitelem, k přirozenému osvětlení, vzdálenosti k oknům, k tabuli, případně v kontextu jiných subjektivních potřeb žáků. Grafické znázornění výsledků je obsaženo na s. 74. Zjistili jsme, že žáci mají největší potřebu sedět **v řadě u okna (tj. řada s označením „1“) a současně směrem od zadních, ale i předních lavic, ke středu nám potřeba žáků sedět v této oblasti opět roste (řada s označením „C“), tzn. ve třetí řadě od tabule a v první řadě u okna**. Existují také významné rozdíly mezi preferencemi chlapů a dívek (viz s. 76 a 77). Z komparace výsledků se závěry výzkumu Adamse a Biddleho (1970) je patné, že 67,33 % žáků nemá potřebu sedět (či nechce sedět) v tzv. akční zóně učitele, kde probíhá častější interakce mezi učitelem a žákem než v ostatních částech třídy. Dle komparace výsledků průzkumu se závěry druhého výzkumu, a to

Brookse et al. (1978), jsme následně také identifikovali skutečnost, že pouze 7,92 % respondentů má potřebu sedět v zóně sociálně-poradní, dále pak 63,87 % žáků v zóně blízce-veřejné a 28,22 % v zóně vzdáleně-veřejné. Uvedené zóny jsou pak charakteristické různou mírou intenzity a kvality komunikace mezi učitelem a žákem. Z výsledků je patrné, že se žáci vyhýbají komunikaci mezi učitelem a žákem. Pozitivní je však fakt, že většina žáků má potřebu být alespoň v zóně blízce-veřejné (kde komunikace mezi učitelem a žákem odpovídá přibližně průměrné komunikaci, tj. není intenzivní, ale není ani úplně omezená). V rámci doporučení jsme uvedli, že učitelé by se měli vyvarovat pouhému komunikačnímu zaměření na akční zónu učitele, ale měli by své komunikační aktivity směřovat i mimo tuto zónu.

Otázka č. 12 průzkumu se zabývala hledisky klimatu, která jsou dle žáků nejdůležitější k tvorbě vstřícného a podpůrného prostředí třídy. Žáci nám poskytli odpovědi, pomocí kterých jsme mohli určit průměrné pořadí hledisek dle důležitosti. Jako nejdůležitější se žákům jeví **soudržnost žáků (průměrné pořadí 2,19), následně spokojenost ve třídě (2,23), spolupráce žáků (3,24), pořádek ve výuce (4,15), namáhavost látky a učiva (4,37), na posledním místě (nejméně důležitém) se umístila soutěživost žáků (4,82).** Všechny identifikované potřeby jsme detailně komentovali a popsali, včetně doporučení učitelům na s. 78−79.

Didaktické prostředky a jejich role ve školní komunikaci (subkat. C./2)

Otázky č. 13 – 15 se věnují identifikaci potřeb žáků v oblasti didaktických pomůcek a technicko-materiálních prostředků ve výuce. Prostřednictvím otázky č. 13 jsme zjistili, že žáci nejraději ve výuce používají následující didaktické prostředky: **data/videoprojektor (25,93 % ze všech odpovědí), dále pak učební modely nebo praktické ukázky (17,43 %), počítače a jim obdobná zařízení (16,99 %), výukovou literaturu (13,51 %), tabuli (8,50 %), televizi (pořady; 6,97 %), interaktivní tabuli (6,75 %), přehrávače (3,70 %) a mobil (0,22 %)**. Učitelům jsme doporučili používat takové didaktické prostředky a nástroje, jaké si žáci přejí (pokud to učiteli umožňuje vybavení třídy a školy). Současně je však zapotřebí žákům předkládat celou škálu didaktických nástrojů, a to proto, aby žáci zlepšovali své schopnosti v různých oblastech (řečové oblasti, dovednosti práce s počítačem, práce s knihou a textem aj.).

Otázky č. 14 a 15 se věnují problematice, zda by mobilní telefony žáků nemohly být využity a vnímány jako možný didaktický nástroj. Otázka č. 14 se zaměřila na to, zda by si žáci v rámci výuky přáli používat telefon, a to za předpokladu, kdyby vedení školy povolilo používání tohoto nástroje. Není asi překvapením, jak výsledky dané otázky dopadly. **Přibližně 70 % žáků by si skutečně v rámci výuky přálo pracovat s mobilním telefonem**

a využívat ho k edukačnímu procesu. Otázka č. 15 pak měla pouze ověřit, jestli skutečně všichni žáci na střední škole mají telefon. Dle výsledků jsme si tuto premisu potvrdili, jelikož **99,50 % žáků je vlastníkem mobilního telefonu, jeden žák pak odmítl odpovědět**.

Komunikační bariéry jako hledisko narušující komunikaci (subkat. C./3)

Komunikační bariéry a šumy jsou významným hlediskem narušujícím komunikaci mezi učitelem a žákem. Současně navážeme na závěry otázek č. 14 a 15, které zkoumaly mobilní telefon jako možný didaktický prostředek. V této oblasti se však otázky č. 16 a 17 zaměřily na mobilní telefon jako na zařízení, které odvádí pozornost či brání komunikaci mezi učitelem a žákem. Otázka č. 16 se žáků dotazovala na skutečnost, jestli žáci používají mobilní telefon i přes zákaz učitele/učitelky či vedení školy. **Identifikovali jsme, že 87,13 % žáků již mobilní telefon při výuce používá i přes uvedený zákaz**. Z daných výsledků je patrné, že zákaz používání mobilních telefonů ve výuce je plošně porušován, což znamená, že daný zákaz buď není vymáhán, nebo je vymáhán různě, a to dle jednotlivých vyučujících. Otázka č. 17 se věnuje tomu, jestli žáci dokážou přiznat, zda používání mobilního telefonu během výuky odvádí jejich pozornost od probírané látky. Výsledek je docela překvapivý, jelikož **15,34 % žáků zcela přiznává, že používání mobilního telefonu odvádí jejich pozornost. 68,18 % žáků pak uvádí, že mobilní telefon odvádí jejich pozornost, ale pouze v omezené míře. Tzn., že 5/6 žáků přiznává, že mobilní telefon je v rámci hodiny rozptyluje, a odvádí tak jejich pozornost od výkladu**. Poslední otázka (otázka č. 18) v dané subkategorii nám přináší odpověď na to, jaké komunikační bariéry a šumy žáci vnímají jako nejvíce rušivé a omezující komunikaci. **Žáci za nejvíce rušivé označili emoční bariéry a šumy (průměrné pořadí 2,79), dále pak vyrušování třetí osobou (3,30), psychologické bariéry a šumy (3,42), nevyhovující prostředí (3,73), nedostatek času (4,77), předsudky a předpojatost (4,92), na posledním místě uvedli rušivé bariéry a šumy v jazykové složce (5,11)**. Detailní doporučení pro učitele uvádíme na s. 88−89.

Komunikační pravidla a jejich role ve školní komunikaci (subkat. C./4)

V poslední subkategorii se věnujeme komunikačním pravidlům mezi učitelem a žáky a jejich vlivu na efektivitu výukové komunikace. Dotazníková položka č. 19. nám poskytuje informace o tom, zda se žáci podíleli na tvorbě komunikačních pravidel mezi učitelem v čase, kdy byla stanovována. Z výsledku je patrné, že **přibližně 1/2 (přesně 54,95 % respondentů) se domnívá, že se na tvorbě komunikačních pravidel nepodíleli. 34,68 %**

žáků si pak danou situaci nepamatuje. Je tedy patrné, že učitelé komunikační pravidla nevytváří v kooperaci se žáky, což pak znamená, že daná pravidla jsou pouhým formálním prohlášením učitele. Pedagogickému sboru jsme doporučili, aby se snažil žáky do tvorby komunikačních pravidel zapojit, čímž by se zvýšilo i jejich dodržování a vymahatelnost. Současně však učitele upozorňujeme na optimální počet komunikačních pravidel (jejich velký počet je spíše kontraproduktivní).

Výsledky otázky č. 21 nám říkají, jestli žáci mají aktuální potřebu komunikační pravidla změnit. **59,41 % respondentů odpovědělo, že ano, tedy u žáků existují pravidla, která by požadovali změnit či korigovat**. O jaká pravidla se jedná, nám ukazují výsledky průzkumné otázky č. 21. Žáci mají největší potřebu pravidla měnit v následujících oblastech: **prověřování vědomostí (19,05 % všech odpovědí), opravování známek (19,05 %), fyziologické potřeby (17,62 %), omluvy (17, 14 %), používání telefonu (12,86 %), pohyb po třídě (5,71 %), podoby základní výukové komunikace (4,29 %), zdravení a oslovování (3,81 %) či věnování se výkladu (0,48 %).** Učitelům jsme doporučili zamyslet se, jestli náhodou v některých oblastech, a to především u těch, u kterých žáci nejvíce pociťují potřebu změny, by nebylo vhodné provést jejich revizi. Komunikační pravidla totiž mají velký význam na podobu a kvalitu komunikace mezi učitelem a žákem (detailněji na s. 93).

Nenaplněné potřeby žáka (kategorie D. dotazníku)

„Jaké nenaplněné potřeby pociťují žáci střední školy?“

Na základě výsledků otázky č. 22 můžeme tvrdit, že **většina žáků v rámci výuky nemá krátkodobě či dlouhodobě nenaplněné či neuskutečněné potřeby. Tuto odpověď zvolilo 90,59 % všech respondentů**. Zbylí žáci uvedli odpověď, že u nich nenaplněné potřeby existují. Jednalo se o 9,41 % respondentů (což v absolutním vyjádření představuje 19 žáků z 202). Otázka poslední (tj. otázka č. 23) pak navazuje na předchozí otázku a věnuje se identifikaci nejvýznamnější (nejintenzivnější) nenaplněné potřebě, kterou žák pociťuje, a to podle toho, zda se jedná o potřebu dlouhodobou, či krátkodobou. Celá tato oblast se věnuje tomu, jestli při interakci učitel <=> žák nemůže docházet k frustraci či deprivaci žáka. Je nutné však upozornit na skutečnost, že na zodpovězení, zda může být žák frustrován či deprivován nenaplněním komunikačních potřeb, by muselo být využito dalšího na tuto oblast zaměřeného průzkumu či spíše výzkumu. Přehled nenaplněných potřeb žáků, identifikovaných v rámci této práce, nám přináší na s. 95 uvedená tabulka (tab. 1.).

4.4 Omezení průzkumného šetření

V realizovaném kvantitativně orientovaném pedagogickém průzkumu sledujeme určitá omezení či limity, které mohly vést ke snížení kredibility zjištěných výsledků (o validitě či reliabilitě se v rámci průzkumného šetření ani neuvažuje). V průběhu realizace průzkumného šetření jsme identifikovali následující limity či omezení:

- Zjištěná data byla vyhodnocována pouze jednou osobou, a to autorem bakalářské práce (Hamšík). Tento limit může mít za následek subjektivní analýzu a vyhodnocení zjištěných jevů. V případě realizace výzkumu na obdobné téma bychom doporučovali hodnocení provádět ve výzkumném kolektivu.
- Průzkumný soubor (202 respondentů) je založen na dostupném výběru, z čehož plyne skutečnost, že výsledky průzkumu nemohou být zobecňovány na celou populaci, nýbrž vypovídají jen o dané situaci ve třídách, kde dané průzkumné šetření probíhalo.
- Velikost průzkumného souboru je pro účely kvalifikační práce a současně ve vztahu k záměrům práce dostačující, avšak větší průzkumný vzorek by měl za efekt vyšší kredibilitu průzkumného šetření.
- Jako významné omezení autor práce (Hamšík) spatřuje fakt, že průzkumné šetření proběhlo pouze na jednom typu středních škol, a to na středních odborných školách (SOŠ). V případě opakovaného průzkumného šetření či navazujícího výzkumu by bylo vhodné zabezpečit celou škálu typů středních škol (tj. zvolit vhodný typ pravděpodobnostního výběru).
- Při vyhodnocení otázek, jež byly založeny na vyčíslení průměrného pořadí, či otázek, u kterých existovala možnost vybrat z více odpovědí, jsme neprováděli vztahovou analýzu.
- V oblasti předmětu výzkumu jsme se nezabývali obsahovou stránkou výukové komunikace, jelikož jsme se domnívali, že obsah výuky je z velké části determinován kurikulárními dokumenty. Neuvědomili jsme si, že žák může pociťovat určitou potřebu v oblasti obsahu výuky, kterou učitel, a to v mezích kurikula, může žákům naplnit či uspokojit. Proto by v případném navazujícím výzkumu bylo vhodné tuto oblast do výzkumu zahrnout.

4.5 Možné další oblasti průzkumu či zkoumání

Jak už jsme uvedli v předchozí kapitole, budoucí výzkum orientovaný na obdobné téma by neměl opomenout problematiku obsahu výuky, jelikož i v rámci tohoto hlediska mohou mít žáci určité potřeby (i když nám to z našeho průzkumného šetření nevyplynulo). U obdobných kapitol bývá zvykem pro budoucí výzkum navrhnout určité premisy či hypotézy. Dle Gavory (2000, cit. dle Chrásky, 2016, s. 14) je důležité při formulování hypotéz dodržovat tři základní požadavky, které bývají někdy označovány jako tzv. zlatá pravidla hypotézy:

- „Hypotéza je tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větovou."
- „Hypotéza musí vyjadřovat vztahy mezi dvěma proměnnými (pokud se nejedná o vyjádření vztahů, není možno hovořit o vědecké hypotéze)." Proto musí být hypotéza vždy formulována jako tvrzení o rozdílech (víc, častěji, silněji, výš, odlišné), vztazích (pozitivní, negativní souvislost, korelace) či následcích (čím – tím, jestliže – pak, jak – tak, když – pak).
- „Hypotézu musí být možno empiricky ověřovat. Proměnné, které v hypotéze vystupují, musí být měřitelné (byť například jen na základě kategorizace)."

Navržené hypotézy:

H1: Žáci, kteří mají vyšší potřebu učiteli/učitelce klást během výuky otázky, více inklinují ke slovním, interakčně-transakčně pojatým metodám výuky než žáci ostatní.

H2: Kvalita výukové komunikace mezi učitelem/učitelkou a žáky se liší v závislosti na umístění žáků v různých komunikačních zónách.

H3: Žáci v sociálně-poradní zóně se podílejí na tvorbě komunikačních pravidel více než žáci ostatní.

Budoucí výzkumy by se dále mohly snažit potvrdit stanovenou premisu, že žáci, s ohledem na kvalitu výukové komunikace mezi učitelem/učitelkou a žákem, mají největší potřebu sedět v řadě u okna (tj. řada s označením „1") a současně směrem od zadních, ale i předních lavic, ke středu nám potřeba žáků sedět v této oblasti roste (řada s označením „C"). Poslední oblastí, kterou by dle názoru autora bylo zajímavé zkoumat, je oblast oslovování, avšak ne žáků, nýbrž učitele/učitelky, tj. zda by si žáci přáli svého/svou učitele/učitelku oslovovat křestním jménem.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo přispět k teoretickému i praktickému rozpracování zkoumaného problému, a to prostřednictvím zpracování kritické rešerše informačních zdrojů a realizací kvantitativně orientovaného pedagogického průzkumu v oblasti komunikačních potřeb současných žáků střední školy, který byl uskutečněn pomocí dotazníkového šetření. Následně bylo úkolem autora zpracovat detailní analýzu, vyhodnocení a interpretaci zjištěných dat a poskytnout tak doporučení pro současnou praxi středních škol.

Jak již bylo uvedeno, kvalifikační práce je složena z části teoretické a praktické. V teoretické části práce je provedena detailní rešerše především odborné tuzemské i zahraniční literatury, prostřednictvím které je zpracován teoretický přehled sloužící k seznámení se zpracovávaným tématem, a především k poskytnutí informací potřebných ke kvalitnímu vymezení průzkumného problému a následné analýze, zhodnocení a interpretaci zjištěných dat.

V rámci uvedené kapitoly se věnujeme třem zásadním oblastem. Komunikaci a jejím specifikám ve školním prostředí, dále pak potřebám a kompetencím žáků v kontextu komunikace a v neposlední řadě komunikaci iniciované žákem. V první zmíněné oblasti zkoumáme pojetí komunikace, její význam, funkce a cíle pedagogické komunikace, modely komunikace a jejich strukturu, účastníky komunikace a další hlediska, jež determinují a ovlivňují komunikaci mezi učitelem a žákem. Druhá zmíněná oblast se věnuje vymezení potřeb obecně, následně v kontextu žáků i školy a v kontextu komunikace. Mimo to se věnujeme komunikativní kompetenci žáků jako jedné z primárních potřeb žáků, která jimi však nemusí být pociťována. V oblasti poslední se zabýváme komunikací iniciovanou žákem, která je v podstatě tvořena problematikou žákovských otázek.

Část praktická je pak celá tvořena kvantitativně orientovaným pedagogickým průzkumem v oblasti komunikačních potřeb současných žáků střední školy. V předprůzkumné fázi jsme se zabývali pojetím průzkumu a vymezením zkoumaného problému, dále jsme se zaobírali úkoly průzkumného šetření, průzkumnými otázkami, designem, průzkumným vzorkem, metodami sběru a analýzy dat. Náročným úkolem bylo také sestavení pětistránkového dotazníku, který jsme v kontextu s dílčími cíli průzkumu rozdělili do čtyř kategorií:

A. Potřeby žáků v oblasti oslovování (otázky 1. a 2.);
B. Požadavky žáků na učitele a podobu výukové komunikace (otázky 3. – 9.);
C. Hlediska determinující či ovlivňující komunikační potřeby žáků (otázky 10. − 21.);
D. Nenaplněné potřeby žáka (otázky 22. a 23.).

Po sběru dat jsme se intenzivně věnovali zpracování dotazníků (zadání dat do datových matic) a následné analýze, vyhodnocení a interpretaci zjištěných dat a jevů, a to prostřednictvím metod deskriptivní statistiky. V závěru práce jsme pak shrnuli zjištěné výsledky a uvedli jsme určitá doporučení pro praxi středních škol. Dále jsme identifikovali omezení průzkumného šetření a možné další oblasti výzkumu.

Cílem průzkumného šetření a následně pak i celé práce bylo dokázat odpovědět na otázku: Jak by měla vypadat výuková komunikace (tj. komunikace mezi učitelem a žákem v rámci třídy), a to z pohledu potřeb žáka? Věříme, že námi uvedené výsledky na tuto otázku odpovídají, a tím tak byl naplněn cíl primární a ostatně i cíle sekundární.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ADAMS R. S. and Bruce J. BIDDLE, 1970. cit. podle MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.

BHATNAGAR, Nitin a Mamta BHATNAGAR. 2011. Effective Communication and Soft Skills. First impression. India: Personal Education. 448 p. ISBN: 978-81-317-3034-5

BUKART, Roland a Walter HÖMBERG. 2007. *Kommunikationstheorien : ein Textbuch zur Einführung.* 8., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Vienna: new academic press*, 281 S.* ISBN 978-3-7003-1943-6.

BROOKS, David Marshall et al. 1978. cit. podle MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

CANGELOSI, James S. 1994. cit. dle Mareš, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. 1995. *Komunikace ve škole.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.

CASE, Donald Owen a Lisa M. GIVEN. c2016. *Looking for information: a survey of research on information seeking, needs, and behavior*. Fourth edition, Bringley, UK: Emerald Group Publishing Limited. ISBN 978-1-78560-968-8.

ČÁBALOVÁ Dagmar. 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ČAPEK, Robert. 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. ©2007. Střední vzdělání v České republice v letech 2011-2015. *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/32955062/32018116_1203.pdf/e587999c-0959-4b5d-a57c7cba36bb0a1e?version=1.2

DANCE, Frank E. X. a Carl E. LARSON. c1976. *The functions of human communication: a theoretical approach*. New York: Holt, Rinehart and Winston. ISBN 0030020263.

DOSTÁL, Jiří et al. 2011. *Moderní vzdělávání: technika a informační technologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2912-0. Dostupný z: http://www.movz.upol.cz/files/others/sbornik_movz_final.pdf

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4655-4. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf

FROTSCHER, Sven. 2008. *5000 znaků a symbolů světa: podrobný výklad s barevnými ilustracemi*. Ilustroval Birgit FROTSCHER, přeložil Tomáš DIMTER. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2230-6.

GAVORA, Peter et al. 1988 cit. podle MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.

GAVORA, Peter. 2000 cit. podle CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

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

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

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. 2011. *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-41-5.

GOTTWALDOVÁ, Radka. Projevovat emoce se vyplácí. *Psychologie.cz* [online]. Mindlab, 2014 [cit. 2017-04-07]. Dostupné z: https://psychologie.cz/projevovat-emoce-se-vyplati/

GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP. 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.

HAVLÍNOVÁ, Miluše et al. 2006. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 311 s. ISBN 80-7367-059-3

HELUS, Zdeněk a Isabela PAVELKOVÁ. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika* [online]. Praha, 1994, **1992**(2), 197-208 [cit. 2017-04-01]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3600&lang=cs

HORSKÁ, Viola. 2009. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2450-8.

HVOZDÍK, Ján. 1986. Základy školskej psychológie. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JANÍKOVÁ, Hana. 2012. *Základy komunikačních dovedností: „nejen ústa mluví“*. 2. rozšířené a upravené vydání. Pardubice: SKP - CENTRUM. Dostupný z: http://www.skp-centrum.cz/wp-content/uploads/2012/05/Zaklady-komunikacnich-dovednosti-aneb-Nejen-usta-mluvi.pdf

JAŠEK, Jan. Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika* [online]. Praha, 1994, **1994**(2), 155-162 [cit. 2017-02-27]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3299&lang=cs

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

LAŠEK, Jan. 1994. cit. dle PRŮCHA, Jan. 2002. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.

LEMAN, Kevin. 2015. *Na matce záleží: jak matky ovlivňují své syny*. Praha: Návrat domů. ISBN 978-80-7255-331-0.

LITTLEJOHN, Stephen W. a Karen A. FOSS. c2008. *Theories of human communication*. 9th ed. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth. ISBN 0495095877. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=r3Fk0aRpJM4C&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

MAREŠ, Jiří. 1998. cit. dle ČAPEK, Robert. 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-274

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

MAREŠ, Petr, Ladislav RABUŠIC a Petr SOUKUP. 2015. *Analýza sociálněvědních dat (nejen) v SPSS*. Brno: Masarykova univerzita, 508 s. ISBN 978-80-210-6362-4.

MAZÁČOVÁ, Nataša. 2014. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-677-2. Dostupný z: http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434886741.pdf

MERTEN, Klaus. 2012. *Kommunikation: Eine Begriffs- Und Prozessanalyse*. VS Verlag Für Sozialwissenschaften oder Springer-Verlag, 240 S. ISBN 978-3-663-01706-6.

MOSLEROVÁ, Nikola. 2004. *Interpersonální komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 40 s. ISBN 80-7042-692-6.

MÜLLEROVÁ, Dana et al. 2014. *Hygiena, preventivní lékařství a veřejné zdravotnictví*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2510-2.

NOVOTNÁ, Jarmila. 2010. Komunikace ve škole a v přípravě učitelů. *Národní registr výzkumů o dětech a mládeži* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1-14 [cit. 2017-03-04]. Dostupné z: http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1405764503.pdf

NOVÝ, Ivan a Sylvia SCHROLL-MACHL. 2015. *Interkulturní komunikace: Češi a Němci*. 2. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-298-7.

OECD. 2005. *The Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo): Executive Summary*. [online]. [cit. 2017-03-12].Dostupné z http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ. 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc. ISBN 978-80-87240-33-5.

PLAŇAVA, Ivo. 2005. *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy - dovednosti - poruchy*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0858-2.

PRŮCHA, Jan. 2002. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.

PŮLKRÁBKOVÁ, Iva. 2007. *Interaktivní komunikace* [online]. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, [cit. 2017-02-27]. Dostupné z: https://www.mmr.cz/getmedia/7a06129e-cbb2-4aa0-8475-3bbd3e3e9991/GetFile16.pdf?ext=.pdf

RAMBOUSEK, Vladimír. 2014. *Materiální didaktické prostředky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-664-2. Dostupný z: http://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-440-version1-23_rambousek.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2013. [online]. Praha: MŠMT, 142 s. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/433_1_1/.

Rámcový vzdělávací program pro obor Ekonomika a podnikání (63-41-M/01). 2017. [online]. Praha: MŠMT, 87 s. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206341M01%20Ekonomika%20a%20podnikani.pdf

REGEC, Vojtech a Kateřina KROUPOVÁ et al. 2012 *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3203-8. Dostupné z: http://www.ksp.upol.cz/vojtech-regec/file/regec-stejskalova-komunikace-a-lide-se-specifickymi-potrebami.pdf

REICHEL, Jiří. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

RIPLEY, Kate a Jenny BARRETT. 2008. Supporting Speech, Language & Communication Needs Working with Students Aged 11 to 19. London: Sage Publications. ISBN 978-1-4129-4760-2.

ŘÍČAN, Pavel. 2010. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.

ŠAMÁNKOVÁ, Marie et al. 2011. *Lidské potřeby ve zdraví a nemoci aplikované v ošetřovatelském procesu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3223-7.

SCHALLER, Klaus. 2013. *Pädagogik der Kommunikation: Herkunft und Zukunft der Pädagogik der Kommunikation* [online]. bez stran [cit. 2017-02-26]. Dostupné z: http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/klaus.schaller/PdK.htm

SCHARLAU, Christine. 2008. *Techniky vedení rozhovoru: zdokonalte své komunikační dovednosti*. Praha: Grada. Praxe & kariéra. ISBN 978-80-247-2234-4.

SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 9788024718217.

ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠULOVÁ, Lenka. 2014. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-542-9.

THIELE, Albert. 2010. *Jak na "špinavé" triky a útoky v komunikaci: úspěšná argumentace ve stresu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3310-4.

THOTSEVA, Yanka. Pedagogical Rhetoric and Pedagogical Communication. *Rhetoric and Communications E-journal,* **2011**(1), http://rhetoric.bg/, ISSN 1314-4464

VLČEK, Bořivoj a Miloslav VLČEK. 2004. *Komunikace a interakce ve výchovně vzdělávacím procesu: [studijní materiály pro distanční kurz]*. Ostrava: Ostravská univerzita. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezská. ISBN 80-7042-963-1.

VYBÍRAL, Zbyněk. 2009. Psychologie komunikace. Vyd. 2. Praha: Portál, 320 s. ISBN 978-80-7367-387-1

VYMĚTAL, Jan. 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-2614-4.

YURDAKUL, Nilay, Müjde KER-DINCER a Z.Beril AKINCI VURAL. Searching for Excellence in Educational Communication: The Role of IQ, EQ and SQ. *Bilig: Türk Dünyasi Sosyal Bilimler Dergisi, Journal of Social Sciences of the Turkish World*. Ahmet Yesevi University Board of Trustees, **2008**(45), 147-164. ISSN 1301-0549. Dostupný na: http://psikiyatriksosyalhizmet.com/wp-content/uploads/2010/02/educate.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

CD	Compact Disc; kompaktní disk
DVD	Digital Versatile Disc, digitální optický datový nosič
IRF	Iniciace-Replika-Feedback, iniciace-replika-zpětná vazba
P-Pořadí	Průměrné pořadí
QTI	Questionnaire on Teacher Interaction, dotazník týkající se interakčního stylu učitelů
SD	Standard Deviation, směrodatná odchylka
SZ	Skupina žáků
T	Třída
U	Učitel
V-Pořadí	Výsledné pořadí
Z	Žák

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1.: Grafické znázornění pojetí/modelů komunikace....20
Obr. 2.: Schéma základního komunikačního modelu....21
Obr. 3.: Akční zóna učitele dle Adamse a Bidlleho a komunikační zóny dle Brookse et al....28
Obr. 4.: Rozšířený model Maslowovy hierarchie (pyramidy) potřeb....35
Obr. 5.: Kategorizace potřeb dle různých hledisek....36
Obr. 6.: Identifikace potřeb žáka ve škole a nástroje jejich uspokojování....39
Obr. 7.: Grafické znázornění demografických údajů pedagogického průzkumu....53
Obr. 8.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 1 průzkumného šetření....54
Obr. 9.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 2 průzkumného šetření....55
Obr. 10.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 3 průzkumného šetření....58
Obr. 11.: Grafické vyhodnocení odpovědí na otázku č. 4 průzkumného šetření....61
Obr. 12.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 5 průzkumného šetření....62
Obr. 13.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 6 průzkumného šetření....63
Obr. 14.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 7 průzkumného šetření....64
Obr. 15.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 8 průzkumného šetření....65
Obr. 16.: Grafické vyhodnocení odpovědí na otázku č. 9 (1/2) průzkumného šetření....67
Obr. 17.: Grafické vyhodnocení odpovědí na otázku č. 9 (2/2) průzkumného šetření....69
Obr. 18.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 10 průzkumného šetření....73
Obr. 19.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 11 průzkumného šetření (chlapci + dívky)....74
Obr. 20.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 11 průzkumného šetření (chlapci)....76
Obr. 21.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 11 průzkumného šetření (dívky)....77
Obr. 22.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 12 průzkumného šetření....78
Obr. 23.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 13 průzkumného šetření....80
Obr. 24.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 14 průzkumného šetření....82
Obr. 25.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 16 průzkumného šetření....83
Obr. 26.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 17 průzkumného šetření....84
Obr. 27.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 18 průzkumného šetření....86
Obr. 28.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 19 průzkumného šetření....89
Obr. 29.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 20 průzkumného šetření....91
Obr. 30.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 21 průzkumného šetření....91
Obr. 31.: Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 22 průzkumného šetření....94

SEZNAM TABULEK

Tab. 1.: Přehled nenaplněných potřeb a problémových oblastí žáků.... 95

SEZNAM PŘÍLOH

P I. Dotazník (Komunikační potřeby současných žáků střední školy)

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK (KOMUNIKAČNÍ POTŘEBY SOUČASNÝCH ŽÁKŮ STŘEDNÍ ŠKOLY)

© Josef Hamšík (2017)

DOTAZNÍK

KOMUNIKAČNÍ POTŘEBY SOUČASNÝCH ŽÁKŮ STŘEDNÍ ŠKOLY

Tento dotazník je kvantitativním nástrojem, sloužícím ke zjištění komunikačních potřeb žáků střední školy. Komunikační potřeby žáků jsou totiž důležitým hlediskem, jež utváří vzájemnou interakci mezi učitelem a žákem. Proto se, prosím, zamyslete nad tím, jaké komunikační potřeby v rámci třídní komunikace máte. V daném kontextu, prosím, vyplňte níže uvedené otázky dotazníku. Veškeré dotazování je anonymní a výsledky průzkumu budou sloužit pouze ke studijním účelům autora dotazníku. Vždy, prosím, zakroužkujte „písmeno" u zvolené odpovědi, případně zvolte pořadí nebo uveďte odpověď/di.

ZÁKLADNÍ DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

Pohlaví: a) MUŽ b) ŽENA
Škola: a) SOŠ b) Gymnázium c) SOU
Ročník: a) 1. b) 2. c) 3. d) 4.

A. POTŘEBY ŽÁKŮ V OBLASTI OSLOVOVÁNÍ

1. Je pro vás důležité, aby Vás učitel/ka při komunikaci s Vámi oslovoval/a křestním jménem?
   a) ANO b) NE c) Je mi to jedno

2. Je pro Vás přijatelnější, když učitel/ka při komunikaci s Vámi využívá spíše oslovení v podobě:
   a) Tykání („Aničko, ty ...") b) Vykání (Aničko, Vy ...")

B. POŽADAVKY ŽÁKŮ NA UČITELE A PODOBU VÝUKOVÉ KOMUNIKACE

3. Jakou metodu výuky v rámci vyučovací hodiny nejvíce upřednostňujete?
   SLOVNÍ METODY
   a) Monologické metody (vyprávění a vysvětlování učitele/ky)
   b) Dialog (rozhovor mezi učitelem/kou a žákem/žáky)
   c) Diskuzi (řízená komunikace týkající se určitého tématu či problému)
   d) Dramatizaci (žáci jsou učitelem/kou vedeni k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti či praxe)
   e) Práci s textem (práce s učebnicí či knihou)
   (zakroužkujte jednu z možností)

4. Jaké složky verbální (slovní) či neverbální (mimoslovní) komunikace učitele/ky jsou pro Vás během výuky důležité? Přiřaďte k níže uvedeným složkám komunikace učitele/ky pořadí dle důležitosti (1. je nejdůležitější a 11. je nejméně důležitá).

Adekvátní slovník	Odpovídající slovník danému předmětu výuky	
Sebejistota učitele	Důraznost a jistota učitele při výkladu (sebejistý/á x nejistý/á)	
Spisovná řeč	Učitel/ka nepoužívá nářečí či nespisovné tvary slov	
Gesta a mimika	Pohyby rukou a výraz tváře učitele při výkladu	
Tempo řeči	Rychlost učitelova výkladu (rychlost x pomalost)	
Nálada učitele	Emocionální stav učitele/ky v průběhu komunikace	
Intenzita hlasu	Síla hlasu učitele/ky při komunikaci (hlasitý/á x tichý/á)	
Oční kontakt	Udržování očního kontaktu učitele/ky se žáky	
Výslovnost a artikulace	Jak vnímají žáci učitelovu/učitelčinu řeč (dobře x špatně)	
Oblečení/upravenost	Upravenost učitele/ky a jeho oblečení	
Pauzy a pomlky	Dostatečné pauzy ve výkladu (na zapisování poznámek)	

(1. je nejdůležitější a 11. je nejméně důležitá)

© Josef Hamšík (2017)

5. Vnímáte lépe probíranou látku, pokud učitel/ka při výkladu využívá neverbální komunikaci (např. gesta, mimiku, pohyby rukou, oční kontakt)?
   a) ANO b) NE c) Nedokáži zhodnotit

6. Máte v rámci vyučování potřebu učiteli/ce klást otázky k probírané látce?
   a) ANO (pokračujte na otázku č. 7) b) NE (pokračujte na otázku č. 9)

7. Umožňuje Vám dostatečně učitel/ka v rámci vyučování vyjadřovat vlastní názory či vznášet otázky k probírané látce?
   a) ANO, často (učitel/ka mě v otázkách neomezuje)
   b) ANO, ale pouze v omezené míře (učitel/ka mi po několikáté otázce přestane věnovat pozornost)
   c) NE, vůbec (učitel/ka mi na otázky nikdy neodpoví)

8. Potřeba klást učiteli/ce otázky k probírané látce je u Vás motivována především jakým/i podnětem/ty?
   a) Nepochopením probíraného učiva/pojmu (žádáte učitele/ku, aby daný pojem či učivo znovu vysvětlit či zopakoval)
   b) Potřebou ověřit si porozumění učivu („pane učiteli/paní učitelko, a chápu to takto správně?")
   c) Snahou učiteli/ce ukázat, že dané učivo umím
   d) Zájmem žáka, tj. potřebou vědět více (chci prohloubit znalost v dané oblasti nad rámec toho, co učitel/ka vysvětlil/a)
   e) Odvedením pozornosti od probíraného učiva či oddálením nepříjemné aktivity (např. zkoušení)
   f) Úmyslem dostat učitele/ku do rozpadů (zeptat se ho/jí na něco, co vyžaduje mimořádné znalosti)
   g) Jiný motiv:_____.
   (můžete zakroužkovat maximálně 3 odpovědi)

9. Jaké osobnostní vlastnosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky učitele vnímáte jako důležité pro dobrou komunikaci mezi učitelem a žákem? Přiřaďte k níže uvedeným výrokům pořadí dle důležitosti (1. je nejdůležitější a 7. je nejméně důležitá)

Osobnostní vlastnosti	
Chová se k žákům přátelsky	
Je klidný/á, trpělivý/á a umí se ovládat	
Přehledně řeší konfliktní situace (tj. rozhodně, ale citlivě)	
Nepoužívá vulgarismy a urážky	
Dokáže přiznat svoji chybu	
Má smysl pro humor	
Při hodnocení žáků je spravedlivý/á	

Přiřaďte k jednotlivým výroků pořadí (1. - 7.)
(1. je nejdůležitější a 7. je nejméně důležitá)

Pedagogicko-psychologické charakteristiky	
Chová se ke všem žákům stejně	
Užívá více pochvaly než tresty	
Má radost z našich úspěchů	
Při hodinách se často usmívá	
Nikoho nezesměšňuje	
Vzbuzuje v žácích zájem o předmět	
Když ho/jí požádáme o radu, vždy si udělá na nás čas	

Přiřaďte k jednotlivým výroků pořadí (1. - 7.)

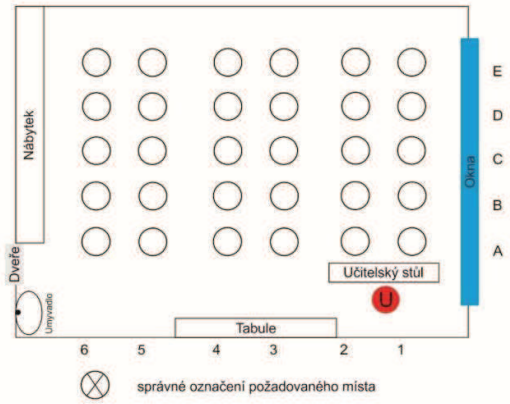
C. HLEDISKA DETERMINUJÍCÍ (FORMUJÍCÍ) ČI OVLIVŇUJÍCÍ KOMUNIKAČNÍ POTŘEBY ŽÁKŮ

10. Co podle Vašeho názoru nejvíce ovlivňuje komunikaci mezi učitelem/kou a Vámi (pokud pomineme osobnostní charakteristiky učitele i žáka)?
    a) Prostředí třídy/školy (vybavení, atmosféra, klima)
    b) Komunikační kanály a didaktické prostředky (prostřednictvím čeho komunikace probíhá, např. se jedná o řeč, učebnici, sešit, PC, prezentaci, internet, gesta, různé kombinace aj.)
    c) Komunikační bariéry (dysfunkce, hlučné prostředí, vada na kom. zařízení, ostýchavost, psychické bloky, předsudky)
    d) Komunikační pravidla a řád (pravidla stanovená mezi učitelem a žákem či vymezené školním řádem)
    e) Jiné hledisko:_____.
    (zakroužkujte jen jednu z možností)

© Josef Hamšík (2017)

C/1. POŽAVKY ŽÁKŮ NA PROSTŘEDÍ A KLIMA TŘÍDY

11. Třída, je nejběžnějším místem, kde probíhá komunikace mezi učitelem/kou a žákem. Jaké místo, v případě klasického rozložení školní třídy, byste si zvolili, kdybyste si ho mohli libovolně vybrat (prosím, křížkem označte chtěné místo). Vezměte v úvahu efektivitu místa vzhledem ke komunikaci s učitelem, k přirozenému osvětlení, vzdálenost k oknům, k tabuli, případně zhodnoťte ostatní Vaše potřeby.



12. Klima třídy, tedy jakási nálada v ovzduší třídy ze sociálně-psychického hlediska, má důležitou roli v rámci třídní komunikace (především v komunikaci mezi učitelem/kou a žákem). Jaká hlediska klimatu třídy považujete za důležité pro tvorbu vstřícného a podpůrného prostředí:

Spokojenost ve třídě	Spokojenost v rámci vztahů mezi žáky, případně žáky a učitelem/kou	
Soutěživost žáků (pozitivní)	Pozitivní konkurenční vztahy, snaha po vyniknutí	
Soudržnost žáků	Přátelská vztahy mezi žáky	
Pořádek při výuce	Dodržování kázně žáků při vyučování a pořádek v rámci třídy	
Namáhavost látky a učiva	Jak žáci prožívají nároky školy, jak je učení namáhavé	
Spolupráce žáků	Míra spolupracujícího chování mezi žáky	

(1. nejvíce napomáhá; 6. nejméně napomáhá tvorbě vstřícného prostředí)

C/2. DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY A JEJICH V ROLE VE ŠKOLNÍ KOMUNIKACI

13. Jaký/é nástroj/e či didaktický/é prostředek/ky nejraději využíváte v rámci výuky (ekonomie či příbuzného předmětu)?
    a) Učebnici/pracovní sešity/časopisy/knihy/encyklopedie/slovníky (literaturu)
    b) Učební modely a praktické ukázky
    c) Přehrávače (sloužící k reprodukci zvuků, např. poslechy)
    d) Data/videoprojektory, televizi či vizualizér (prezentovaná zobrazení)
    e) Počítač či jiná podobná zařízení (jako např. iPad; programy, internet)
    f) Televize (pořady)
    g) Tabuli
    h) Interaktivní tabuli
    i) Jiný:_____.

    (můžete zakroužkovat maximálně 3 odpovědi)

© Josef Hamšík (2017)

14. Chtěli byste (bylo by Vaším přáním či potřebou) využívat mobilní telefon v rámci výuky (kdyby vedení školy povolilo používání tohoto nástroje ve výuce)?
    a) ANO b) NE c) Nedokážu se rozhodnout

15. Jste vlastníkem mobilního telefonu?
    a) ANO (přejděte na otázku č. 16)
    b) NE (přejděte na otázku č. 18)
    c) Otázku nechci zodpovědět (přejděte na otázku č. 18)

C/3. KOMUNIKAČNÍ BARIÉRY JAKO HLEDISKO NARUŠUJÍCI KOMUNIKACI

16. Používáte mobilní telefon v rámci výuky i přes zákaz učitele/ky či vedení školy?
    a) ANO (pokračujte na otázku č. 17) b) NE (přejděte na otázku č. 18)

17. Domníváte se, že Vám používání mobilního telefonu v rámci výuky **odvádí Vaší pozornost** od probírané látky (tj. má používání mobilního telefonu vliv na Váš učební proces)?
    a) ANO, rozhodně b) ANO, ale pouze v omezené míře b) NE, neodvádí

18. Komunikační bariéry a šumy jsou překážky, které musí být při komunikaci překonány, nebo které uskutečnění komunikace brání. Toto hledisko ovlivňuje i výukovou komunikaci či komunikaci mezi učitelem a žákem. Seřaďte proto níže uvedené bariéry či šumy (mimo fyzických poruch a obtíží) dle toho, jak vnímáte jejich rušivou či omezující intenzitu/sílu (1. je nejvíce rušivé či překážející komunikaci; 7. nejméně ruší či bránící komunikaci)

Komunikační šumy a bariéry	
Nevyhovující prostředí (horko, zima, hluk, smrad ve třídě)	
Vyrušování 3. osobou	
Psychické bariéry či šumy (nesoustředěnost, malé sebevědomí, ostýchavost či stydlivost)	
Emoční bariéry či šumy (stres, strach, netrpělivost, obava z neúspěchu, nenávist)	
Nedostatek času	
Bariéry a šumy v rámci jazykové složky (spisovná řeč, tempo, intenzita hlasu, artikulace, ...)	
Předsudky a předpojatost	

(1. je nejvíce rušivé či překážející komunikaci; 7. nejméně ruší či bránící komunikaci)

C/4. KOMUNIKAČNÍ PRAVIDLA A JEJICH ROLE V RÁMCI ŠKOLNÍ KOMUNIKACE

19. Umožnil Vám učitel podílet se na tvorbě komunikačních pravidel (např. při příchodu učitele/ky do třídy žáci povstanou; žák mluví jen tehdy, když se ho učitel/ka na něco ptá, případně když se žák přihlásí) mezi Vámi a ním/ní, když byly stanovovány (v předmětu ekonomie či příbuzného předmětu)?
    a) ANO, mohl jsem se podílet na tvorbě pravidel
    b) NE, učitel pravidla stanovil sám
    c) nepamatuji se

20. Máte potřebu současná komunikační pravidla nějakým způsobem změnit?
    a) ANO (pokračujte na otázku č. 21) b) NE (pokračujte na otázku č. 22)

© Josef Hamšík (2017)

21. V jaké/ých oblasti/tech komunikace pociťujete potřebu nejvíce pravidla změnit?
    a) Pravidla týkající se zdravení a oslovování (oslovování jménem, tykání x vykání)
    b) Pravidla týkající se základní výukové komunikace (když budeš chtít něco říct, přihlas se)
    c) Pravidla týkající se pohybu po třídě (např. zda můžu bez dotázání ve výuce stát, a něco vyhodit)
    d) Pravidla týkající se prověřování vědomostí (malé písemky se neohlašují, o velkých Vás budu informovat předem)
    e) Pravidla týkající se omluv (za zapomenutý domácí úkol, za zapomenuté pomůcky)
    f) Pravidel týkající se opravování známek (za pololetí máš možnost jedné náhradní písemky)
    g) Pravidla týkající se fyziologických potřeb (pití, jídlo, WC)
    h) Pravidla omezující používání telefonu či jiných podobných zařízení
    i) Jiné:_____.
    (můžete zakroužkovat maximálně 3 odpovědi)

D. NENAPLNĚNÉ POTŘEBY ŽÁKA

22. Domníváte se, že **<u>není</u>** některá z Vašich komunikačních potřeb v rámci výuky, případně mezi Vámi a učitelem, krátkodobě či dlouhodobě naplňována/uspokojována?
    a) ANO (přejdi na otázku č. 23) b) NE (konec dotazníku)

23. Která z komunikačních potřeb v rámci výukové komunikace či komunikace mezi učitelem a žákem je dle vašeho názoru neuspokojována. Prosím, uveďte níže **<u>pouze jednu (nejvýznamnější, nejintenzivnější)</u>** z nenaplňovaných potřeb a to dle toho, zda se jedná o krátkodobě či dlouhodobě neuspokojovanou potřebu.

    a) KRÁTKODOBĚ:_____.

    b) DLOUHODOBĚ:_____.
    (vyplňte pouze jednu nenaplňovanou potřebu, a to dle časového hlediska, tzn., že vždy zůstane jeden řádek nevyplněn)

Velice děkuji za vyplnění dotazníku a přeji mnoho studijních a osobních úspěchů.

Josef Hamšík, student FHS UTB ve Zlíně