

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Sociálně komunikační dovednosti učitele a jejich vliv na vztah žáků k předmětu

Social communication skills of the teacher and their influence on pupils' attitude to the subject

STUDIJNÍ PROGRAM

Specializace v pedagogice

STUDIJNÍ OBOR

Učitelství odborných předmětů

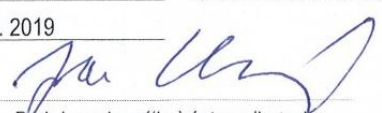
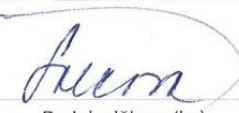
VEDOUCÍ PRÁCE

doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.


I. OSOBNÍ A STUDIJNÍ ÚDAJE

Příjmení:	<u>Erben</u>	Jméno:	<u>Miroslav</u>	Osobní číslo:	<u>362118</u>
Fakulta/ústav:	<u>Masarykův ústav vyšších studií (MÚVS)</u>				
Zadávací katedra/ústav:	<u>Oddělení pedagogických a psychologických studií</u>				
Studijní program:	<u>Specializace v pedagogice</u>				
Studijní obor:	<u>Učitelství odborných předmětů</u>				

II. ÚDAJE K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

Název bakalářské práce:	<u>Sociálně komunikační dovednosti učitele a jejich vliv na vztah žáků k předmětu</u>		
Název bakalářské práce anglicky:	<u>Social communication skills of the teacher and their influence on pupils' attitude to the subject</u>		
Pokyny pro vypracování:	<p>Práce bude analyzovat sociálně komunikační dovednosti učitele v pedagogickém procesu. Cílem bude zjistit názory studentů středních škol na to, zda komunikační dovednosti učitele ovlivňují jejich vztah k vyučovanému předmětu. Konceptce práce bude teoreticko-empirická. V teoretické části bude provedena s oporou o literaturu analýza konceptu komunikačních dovedností jako jedné z kompetenčních oblastí učitelské profese. V empirické části budou zjištěny názory studentů na sledovanou oblast. Výsledkem práce bude soubor doporučení pro pedagogickou praxi.</p>		
Seznam doporučené literatury:	<p>GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. MEŠKOVÁ, Marta. Motivace žáků efektivní komunikací. Praha: Portál, 2012.</p>		
Jméno a pracoviště vedoucí(ho) bakalářské práce:	<u>PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D., Oddělení pedagogických a psychologických studií, MÚVS</u>		
Jméno a pracoviště konzultanta(ky) bakalářské práce:			
Datum zadání bakalářské práce:	<u>6. 12. 2017</u>	Termín odevzdání bakalářské práce:	<u>4. 5. 2018</u>
Platnost zadání bakalářské práce:	<u>30. 9. 2019</u>		
			
Podpis vedoucí(ho) práce	Podpis vedoucí(ho) ústavu/katedry	Podpis děkana(ky)	

III. PŘEVZETÍ ZADÁNÍ

<u>23. 4. 2018</u>	
Datum převzetí zadání	Podpis studenta(ky)

ERBEN, Miroslav. *Sociálně komunikační dovednosti učitele a jejich vliv na vztah žáků k předmětu*. Praha: ČVUT 2019. Bakalářská práce. České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií.



**MASARYKŮV ÚSTAV
VYŠŠÍCH STUDIÍ
ČVUT V PRAZE**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracoval samostatně. Dále prohlašuji, že jsem všechny použité zdroje správně a úplně citoval a uvádím je v příloženém seznamu použité literatury.

Nemám závažný důvod proti zpřístupňování této závěrečné práce v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) v platném znění.

V Praze dne: 08. 01. 2019

Podpis:

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce, paní doc. PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D., za cenné podněty a podporu při tvorbě této práce. Děkuji také všem pracovníkům Oddělení pedagogických a psychologických studií Masarykova ústavu vyšších studií ČVUT v Praze, kteří se podíleli na mojí výuce.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá sociálně komunikačními dovednostmi učitele v pedagogickém procesu. Teoretická část obsahuje vymezení klíčových pojmů a dále analýzu souvislosti komunikačních dovedností učitele a vztahu žáků k vyučovanému předmětu. V praktické části je proveden dotazníkový průzkum, který zjišťuje názory studentů středních škol na to, zda komunikační dovednosti učitele ovlivňují jejich vztah k vyučovanému předmětu. Výstupem práce jsou výsledky průzkumu a soubor doporučení pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova

učitel, komunikace, sociálně komunikační dovednost, výukový předmět, žák, vztah k předmětu, motivace, dotazník, průzkum

Abstract

The topic of this bachelor's thesis is social communication skills of the teacher in the pedagogical process. The theoretical part contains the definitions of key term and the analysis of the relation between teacher's communication skills and a relationship of the pupil to the subject being taught. In the practical part, a questionnaire survey is conducted. Survey is focused on the views of the high school students on if the communication skills of the teacher influences their relation to the subject. The output of the thesis are the results of the survey and the set of recommendations for pedagogical practice.

Key words

teacher, communication, social communication skills, teaching subject, pupil, relation to subject, motivation, questionnaire, survey

OBSAH

Úvod.....	6
1 Vymezení základních pojmů	9
1.1 Komunikace	9
1.2 Sociální a sociálně komunikační dovednosti	9
1.3 Učitel	10
1.4 Žák.....	10
1.5 Motivace.....	11
1.6 Výukový předmět.....	13
2 Sociálně komunikační dovednosti učitele.....	15
2.1 Význam sociálních dovedností v pedagogické praxi.....	15
2.2 Komunikace učitele	16
2.2.1 Komunikační kompetence pedagogických pracovníků	17
2.2.2 Jednotlivé komunikační dovednosti pedagoga	19
2.3 Motivace žáků ze strany učitele.....	22
2.3.1 Motivátory vedoucí žáka ke studiu	22
2.4 Souvislost komunikace vedené ze strany učitele směrem k žákovi a motivace žáka ke studiu.....	26
3 Dotazníkový průzkum	28
3.1 Výzkumný problém	28
3.2 Volba výzkumné metody a techniky.....	29
3.3 Dotazník jako výzkumná technika	31
3.3.1 Tvorba a administrace dotazníku.....	32
3.4 Výsledky průzkumu	33
3.4.1 Výzkumný vzorek.....	33
3.4.2 Otázka č. 1	34
3.4.3 Otázka č. 2	35
3.4.4 Otázka č. 3	36
3.4.5 Otázka č. 4	37
3.4.6 Otázka č. 5	38

3.4.7	Otázka č. 6	39
3.4.8	Otázka č. 7	40
3.4.9	Otázka č. 8	41
3.4.10	Otázka č. 9	42
3.4.11	Dotazník jako celek.....	43
3.5	Zodpovězení výzkumných otázek a diskuze výsledků	44
4	Doporučení pro praxi.....	46
	Závěr	48
	Seznam použité literatury	49
	Seznam příloh	52

ÚVOD

Vzdělávání dětí a dospívajících je prioritou každé vyspělé země. O uváděném tvrzení není zapotřebí pochybovat, jelikož jsou to právě dostatečně edukovaní (tedy do potřebné míry vzdělaní a vhodně vychovaní) jedinci, kteří představují pozitivní výhled do budoucnosti každé konkrétní společnosti.

Školní vzdělávací instituce by však neměly dbát pouze na to, aby byli jejich absolventi vybaveni všemi potřebnými znalostmi a dovednostmi, ale aby si zároveň osvojili taktéž zásady nekonfliktního a efektivního fungování ve společnosti druhých.

Z hlediska interakce dvou či více jedinců je pak zcela neopomenutelným tématem lidského života sféra komunikace.

Komunikovat s okolím se dítě učí od svého narození. Bez vysílání signálů (a později také bez schopnosti detekovat a dešifrovat signály, které přicházejí k dotyčnému z vnějšku) není možné počítat s tím, že by byly přání a potřeby člověka nějakým způsobem naplňovány. Ačkoli batole bude samozřejmě komunikovat podstatně odlišným způsobem než plně dospělý jedinec, mají oba společné to, že nekomunikovat pro ně v zásadě není možností.

Kromě celé řady pozitiv s sebou však mezilidská komunikace přináší i celou řadu překážek, s nimiž se musí každý jedinec naučit zacházet, pokud možno k prospěchu svému i svého okolí.

Na skutečně významné a ničím nezastupitelné místo komunikace v rámci životních dovedností každého jednotlivce v rámci české výchovně – vzdělávací kultury a školního prostředí poukazuje například ten fakt, že jednou z klíčových kompetencí, na jejichž rozvoj by měla být (mimo jiné) zaměřena snaha pedagogů, je kompetence komunikační, která je v kurikulárních dokumentech zakotvena již pro předškolní stupeň edukace dítěte.¹

Dovednost komunikace je však ve vzdělávacím prostředí nezbytností nikoli pouze ze strany žáka či studenta, ale zároveň by na ni měl být kladen zvláštní důraz taktéž ze strany samotných učitelů, kteří odpovídají za rozvoj kompetencí svých žáků, jsou tedy osobami odpovědnými nikoli pouze za přenos takzvaných „tvrdých faktů“ (informací a znalostí o tom, co, kdy, kde a jak), ale zároveň i za rozvoj oblasti fungování žáka, kterou by bylo možné označit jako soft skills. Komunikační schopnosti do této skupiny rozvíjených dovedností zcela jistě patří.²

Pedagog ve sféře rozvoje efektivní komunikace pak nemůže předávat svým svěřencům pouhé teoretické poučky, ale musí též sám jít vhodným příkladem, jenž budou žáci moci následovat.

1 Srov. Smolíková, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2018. s. 9 online . 2018 cit. 2018-04-22 . Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>.

2 Viz např. MÜHLEISEN, Stefan a Nadine OBERHUBER. *Komunikační a jiné měkké dovednosti: soft skills v praxi*. Praha: Grada, 2008.

S ohledem na fakt, že podobné příkladné projevy v komunikační sféře vycházejí z celkové úrovně sociálních dovedností pedagoga, bude moje pozornost soustředěna v předkládaném textu zejména na ně.

Metodologie práce

Práce se pokouší analyzovat a ověřit předpoklad, že komunikační schopnosti pedagoga mají zcela zásadní vliv na vztah žáků k předmětu, v němž se společně setkávají. V případě nedostatečně rozvinutých sociálních a komunikačních dovedností lze předpokládat méně pozitivní vztah k výukovému předmětu, než by tomu bylo v případě, že konkrétní pedagog na vysoké úrovni ovládá umění komunikace, a to zejména v oblasti sociálně orientovaného komunikování, tedy v rámci interpersonálních interakcí.

Práce je koncipována jako teoreticko-praktická. Cílem teoretické části bakalářské práce je poskytnout oporu v odborných zdrojích k výše uváděnému předpokladu. Kromě představení základních pojmů, na nichž je zvolená tematika vystavěna, a jejich vzájemných souvislostí je text orientován na problematiku sociálních dovedností učitele, s důrazem na jeho komunikační schopnosti ve vztahu k výuce. Prostor je věnován osvětlení souvislosti mezi sociálně komunikační schopností pedagoga a vztahem jeho žáků k předmětu, jenž vyučuje.

Cílem praktické části je zjistit prostřednictvím dotazníkového šetření názory studentů na to, jak vnímají vazbu mezi komunikací učitele a předmětem, který tento učitel vyučuje, šířeji ke studiu, ke kterému jej učitel vede. Dále formulovat na základě těchto zjištění doporučení pro pedagogickou praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

V prvních dvou kapitolách věnuji pozornost vymezení všech hlavních pojmů, s nimiž v textu nakládám. Zpracované termíny obsahově korespondují s tématem této práce tak, jak je vymezen jejím názvem.

1.1 Komunikace

Komunikaci Bendová se Ziklem charakterizují jakožto jednu ze zcela nejdůležitějších potřeb člověka, jež musí v rámci svého života uspokojovat.³ Samotný pojem komunikace pak dle autorů vychází z latinského označení *communicare* (toto lze do češtiny překládat výrazy „sdílet“ či „činit společným“).⁴

Z uváděné definice komunikace tak lze již na samotném počátku vyvodit, že tato není jevem, který by byl pro člověka zcela osobním, ale jedná se o fenomén, který lidi vzájemně mezi sebou (s jejich okolím) propojuje, mohou na jeho základě cosi sdílet.

Vrcholnou podobu komunikace pak nabývá skrze svou slovní manifestaci.⁵

1.2 Sociální a sociálně komunikační dovednosti

Komunikace a sociální fungování – sociální život člověka – spolu úzce souvisejí. Tento fakt lze ilustrovat kupříkladu u autorek Gillernové a Krejčové, v jejichž publikaci je uvedeno, že komunikace je tím nástrojem, díky němuž je možné vyjasňovat situace a procesy probíhající na sociální úrovni, tedy mezi dvěma či více účastníky podobných situací/procesů.⁶

Konkrétně se pak u autorek lze dočíst následující komentář týkající se komunikace a sociální interakce v rámci školního prostředí: „*Základní komunikace sociální situaci ujasňuje a činí ji přehlednou, což je velmi důležité zejména pro žáky s problémy v chování.*“⁷ Tento poznatek bude ještě dále podrobněji rozebrán (bude na něj odkazováno) v rámci podkapitoly 2.1. textu, v níž bude věnován prostor komunikaci pedagoga a její důležitosti v rámci edukačních procesů.

Sociální kontakty a sociální život člověka se odehrává v rámci takzvaných interakcí. Sociální interakce je ve své podstatě: „*základním vztahem pro existující i vytvářející se*

3 BENDOVÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011, s. 87.

4 Tamtéž, s. 87.

5 Tamtéž, s. 87.

6 GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012, s. 66.

7 Tamtéž, s. 66.

sociální entity.⁸ Samotné označení interakce je pak užíváno pro vzájemné působení sociálních systémů.⁹

Spojujícím znakem sociální interakce a komunikace pak je například fakt, že oba fenomény mohou probíhat ve dvou základních podobách:¹⁰

- jednostranné (někdo něco sděluje druhé osobě);
- dvoustranné (osoby se ve vydávání a přijímání komunikačních symbolů a signálů střídají).

Ve vzdělávacích procesech se s výraznou převahou uplatňuje první varianta.

1.3 Učitel

Dle Syslové je nutné učitele považovat za jednoho ze zcela základních činitelů vzdělávacích procesů.¹¹ Pedagogický slovník, jehož autory jsou Kolář a kol., pak definuje učitele či učitelku coby kvalifikovaného pedagogického pracovníka: „*se speciální kvalifikací pro výchovně – vzdělávací práci s dětmi a mládeží (i dospělými) v rámci školy (jakéhokoliv typu a úrovně)*.”¹²

Učitel ve společnosti zastává pozici osoby, která kromě konkrétních znalostí z jejího oboru předává dalším (mladším) generacím i kulturní poznatky a zvyklosti jak lidstva, tak konkrétní společnosti, včetně hodnot, které tato společnost zastává.¹³ Ke konkrétní činnosti učitele pak lze poznamenat, že: „*Řídí učební činnost žáků a využívá vlastní strategie výuky v souladu s cíli výchovně – vzdělávacího procesu a svého osobního pojetí tohoto procesu*.”¹⁴

1.4 Žák

Na žáka odborníci z oblasti pedagogiky pohlížejí jakožto na dítě či osobu staršího věku, která: „*se systematicky vzdělává v organizované vzdělávací instituci (...) podle vzdělávacího programu dané vzdělávací instituce*.”¹⁵

8 NOVÝ, Ivan a Alois SURYNEK. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 50.

9 Tamtéž.

10 VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 227.

11 SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013, s. 19.

12 KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, s. 156.

13 Tamtéž, s. 156.

14 Tamtéž, s. 156.

15 Tamtéž, s. 187.

Na žáka lze pohlížet ze dvou základních úhlů pohledu, kterými jsou dle Koláře a kol. následující:¹⁶

- coby na objekt vzdělávacích aktivit učitelů;
- coby na subjekt učebních aktivit řízeného charakteru.

Oba výše uváděné náhledy se vzájemně doplňují, je možné je aplikovat zároveň (nefungují na principu kontrastu či komparace, kdy by se vzájemně eliminovaly). O lidském jedinci coby objektu i subjektu hovoří ve své publikaci taktéž například Helus, který zmiňuje fakt, že se jedná o rozlišení, jež pramení z působení vnějších vlivů na člověka, které jej staví do určité pozice (role).¹⁷ Tak také edukační procesy probíhající nejčastěji v režii nejrůznějších pedagogů staví žáka do rolí subjektu i objektu vzdělávání.

V souvislosti s pojmem žák je pak možné ještě doplnit, že ve vyšších vzdělávacích třídách je namísto tohoto termínu užíváno pojmu student či frekventant.¹⁸

1.5 Motivace

Motivace je termínem odvozeným od latinského výrazu *moveo*, tedy v českém jazyce hýbat.¹⁹ Lze ji nahlížet coby jeden z dynamických procesů probíhající v osobnosti jednotlivce, charakterizující jej, a to na základě dvou základních vlastností motivace, k nimž patří:²⁰

- energie;
- směr.

Motivaci jako „hnací motor“ chování a jednání člověka, jenž se vyznačuje tím, že jednotlivce přiměje k určité činnosti či úkonu daným směrem za využití určité energie, lze kategorizovat na dvě základní velké skupiny, kterými jsou motivace vnější a vnitřní.²¹

V souvislosti se vzděláváním žáků v rámci jejich docházky do preprimárního, primárního či sekundárního stupně vzdělávání – tedy v případě, že jsou pedagogickému působení vystavováni zejména nezletilí jedinci – je možné hovořit o tom, že jejich motivace k učení/ke studiu je převážně vnějšího charakteru, nevychází tedy v převažující míře ze vzdělávaných subjektů samotných (v daném ohledu se pak vzdělávání nedo-

16 KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, s. 187.

17 HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy. 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada, 2015, s. 58.

18 ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 92.

19 SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika: Pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada, 2012, s. 41.

20 Tamtéž, s. 41.

21 Srov. např. ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Lucie SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 21.

spělců odlišuje od vzdělávání dospělých osob v rámci andragogiky či dokonce geragogiky, u kterýchžto oblastí pedagogického působení pak lze očekávat značnou nebo i převažující míru motivace vnitřní ze strany studentů).²²

Motivací ve vzdělávání se ve své publikaci zabývá například Strouhal, který věnuje ve své publikaci prostor k zamyšlení nad tím, zda je motivace – v rámci zejména nedirektivního pedagogického vedení (s nímž se lze čím dál více setkávat v běžné edukační praxi) – záležitostí žáka, či naopak učitele.²³ V souvislosti s jím uváděnými poznatky i informací uvedenou výše, kde byla srovnávána motivace žáků a studentů v rámci jednotlivých vývojových životních fází, v nichž se mohou ocitat, lze vyslovit závěr, že ve vzdělávání dětí a dospívajících je záležitost motivace žáka zejména odpovědností pedagoga.

Motivace je v současné době nikoli pouze určitým psychologickým fenoménem, o němž lze hovořit ve vztahu prakticky k jakékoli činnosti. Ve vztahu k pedagogice se jedná o jeden z obsahů vzdělávání, na nějž je kladena pozornost podobně, jako je tomu u vědomostí, dovedností či metod poznávání.²⁴ O motivaci je možné se mnohé dočíst například i v hlavních kurikulárních dokumentech českého školství.²⁵

Důležitost a místo motivace v rámci výchovně – vzdělávacích procesů pak vystihuje velmi trefně následující krátký komentář Kaspera s Kasperovou: „Každé činnosti musí i u dítěte předcházet motivace, aby se mohlo na práci soustředit.“²⁶ Jednoduše řečeno, bez motivace není soustředění a bez soustředění se na práci není možné očekávat adekvátní výkony žáka v rámci jeho vzdělávání.

Motivace je pro působení a praxi pedagoga natolik významným prvkem, že jsou na jejím základě taktéž vyčleňovány specifické výukové metody – kategorie těchto metod je odbornými zdroji označována jako „metody motivační“. Zormanová k nim podotýká, že se jedná o metody práce pedagoga, které usměrňují zájem žáka, lze mezi ně konkrétně řadit následující:²⁷

- motivační rozhovor;
- motivační vyprávění;
- uvádění příkladů z praxe;
- ilustraci;
- podněcování výzvou;

22 Srov. ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Lucie SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 21.

23 STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013, s. 53 – 54.

24 DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015, s. 42.

25 Srov. Smolíková, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2018. s. 7 online . 2018 cit. 2018-04-22 . Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>.

26 KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 134.

27 ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, s. 18.

- podněcování pochvalou.

Uváděné metody je ze strany vyučujícího možné užít v jednotlivých interakcích se žáky nebo celou třídou nejčastěji v rámci výuky konkrétních předmětů. O výukovém předmětu coby pojmu i fenoménu pedagogické praxe pak bude podrobněji hovořeno v následující podkapitole.

1.6 Výukový předmět

Lze se též setkávat s označením vyučovací předmět,²⁸ popřípadě i předmět vyučovaný.²⁹ Ve své podstatě se jedná o označení užívané pro pojmenování základní, obsahově – organizační jednotky vyučování.³⁰ Do těchto jednotek je rozděleno učivo na základě rozdělení do vědních oborů a strukturovány tak, aby odpovídaly věku a schopnostem žáků.³¹

Definice vyučovacího předmětu může znít kupříkladu tak, že se jedná o: „*Didaktické uspořádání obsahu vědních disciplín (nebo jejich skupin), které jsou obsahem vzdělávání na daném stupni nebo typu školy.*“³²

Z hlediska kategorizace lze povětšinou rozlišovat následující základní skupiny výukových předmětů:³³

- všeobecně vzdělávací předměty – jazykové, společenskovední, přírodovědné, esteticko-výchovné apod.;
- odborné předměty – odvíjí se od konkrétní vzdělávací instituce a jí stanoveného profilu absolventa.

Na odborných školách jsou často odborné předměty studenty vnímány jako důležitější než všeobecné předměty. Všeobecné předměty nepovažují za užitečné pro jejich budoucí profesní zaměření, na které je škola systematicky připravuje.

Jako další možnost rozlišování typologie výukových předmětů pak lze užít ještě také následující dělení:³⁴

- povinné předměty;
- volitelné předměty;
- nepovinné předměty.

28 Srov. např. KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016, s. 269.

29 Srov. např. DVOŘÁK, Dominik, Karel STARÝ a Petr URBÁNEK. *Škola v globální době: proměny pěti českých základních škol*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015, s. 65.

30 KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, s. 169.

31 VANĚČEK, David. *Didaktika technických odborných předmětů*. Praha: České vysoké učení technické v Praze, 2016, s. 21.

32 KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, s. 169.

33 Tamtéž, s. 169.

34 Tamtéž, s. 169.

To, v které z těchto tří kategorií je předmět zařazen, závisí na jeho důležitosti ve vzdělávacím plánu. Zařazení předmětu do jedné z kategorií pak dále ovlivňuje přístup učitelů k jeho výuce a i motivaci žáků ke studiu předmětu.

Nadřazený pojem k výukovým předmětům pak představuje učební plán školy, v jehož rámci jsou vyučovací předměty seskupeny, uspořádány a rozmístěny do jednotlivých ročníků studia (docházky) žáků, a to společně s určitým počtem hodin, jež jsou konkrétnímu předmětu v daném období vymezeny.³⁵

35 KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, s. 169.

2 SOCIÁLNĚ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI UČITELE

Z hlediska sociálního je možné hovořit o tom, že učitel v rámci výkonu svého povolání zastává celou řadu subrolí, které ve svém součtu tvoří celkový souhrn práv a povinností vztahujících se k roli pedagoga jako takové.³⁶

Gillernová s Krejčovou k sociální stránce působení učitele podotýkají následující: „*Učitel svou roli uskutečňuje ve vztahu k žákům, kolegům, rodičům, žáků, společnosti, což odpovídá složité síti interakcí ve škole, do nichž je učitel zapojen ...*“

Jak již bylo zmíněno v úvodní kapitole této práce, komunikace a sociální interakce spolu velmi úzce souvisejí. Určitým způsobem je nutné komunikovat při vzájemné interakci s nadřízeným a odlišným pak se svěřenci, které by měl pedagog vést k určitým předem stanoveným cílům výchovně – vzdělávacího procesu, jenž řídí.

Jestliže je tedy v rámci výkonu své profese pedagog nucen vyrovnávat se se zmiňovanou „složitou interakční sítí“, je pak nasnadě, že v jejím rámci může docházet k situacím, které nebudou zcela efektivně zvládnuty, v mnohem vyšší míře, než by tomu bylo například u osoby, která celý den pracuje u počítače či s těžkou technikou a s lidmi takzvaně face-to-face přichází do kontaktu spíše výjimečně.

Aby se učitel, pokud možno co nejvíce, vyhýbal nevhodně zvládnutým komunikačním situacím (či interakcím obecně), je nutné, aby jeho sociální schopnosti dosahovaly vysoké kvality. Nevhodné řešení komunikačních situací totiž může zapříčinit nízkou oblibu dotyčné osoby – v tomto případě tedy učitele – v jeho blízkém okolí.³⁷ Pokud pak žáci mají určitého pedagoga ve velké neoblibě, může tento jejich názor na jeho osobu ovlivňovat určitým způsobem taktéž jejich přístup k vyučovanému předmětu anebo v krajním případě dokonce ke vzdělávání jako celku.

2.1 Význam sociálních dovedností v pedagogické praxi

Pojem sociální dovednosti zahrnuje: „*postupy chování a jednání v konkrétních sociálních situacích, zvládnuté chování odpovídající dané sociální skupině; dovednosti jednat a chovat se na úrovni své sociální skupiny, jejich norem, cílů, aktivit*“³⁸

Jistou mírou sociálních dovedností disponuje každý jedinec a využívá ji při každodenních interakcích s osobami ve svém okolí. Vzhledem k tomu, že profese učitele je z velké části založena na osobním setkávání s žáky, dobrá úroveň sociálních dovedností může učiteli pomoci při efektivním vedení výuky. Protože učitel se stává pro žáky

36 GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012, s. 16.

37 Srov. MOTSCHNIG, Renate a Ladislav NYKL. *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým*. Praha: Grada, 2011, s. 13.

38 KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, s. 128.

důležitým vzorem, je třeba, aby i vhodnou aplikací svých rozvinutých sociálních dovedností byl příkladem svým žákům³⁹ a tím jim pomohl utvářet jejich vlastní dovednosti a schopnosti vytvářet kvalitní vztahy s ostatními lidmi a dlouhodobě je udržet.

Důležitost sociálních dovedností, jako jednoho z nástrojů úspěšného vedení výuky, potvrzuje např. Fontana, který považuje vyučovací hodinu za společenské setkání, během kterého probíhá neustálá sociální interakce.⁴⁰ Rolí učitele je pak toto setkání řídit sociálními a komunikačními signály. Při tom musí zachovávat jak jistý odstup od žáků, tak zároveň svými přátelskými postoji a přijetím manifestovat i určitý stupeň společenské jednoty. Pokud učitel příliš zdůrazňuje svůj společenský odstup, vzbuzuje v žácích odpor, naopak pokud se snaží o přílišnou blízkost, přichází o respekt pramenící z rozdílu mezi ním a žáky (dětmi).⁴¹

Sociální dovednosti jsou prostředkem budování mezilidských vztahů nejen ve škole. Dobré vztahy, založené na vzájemném poznání, důvěře, příznivé emoční atmosféře atd., jsou pozitivním faktorem ve výchovně vzdělávací činnosti.⁴² Mešková pak dobré vztahy žáka s učitelem přímo označuje za motivátor ke studiu.⁴³

2.2 Komunikace učitele

Ke komunikaci z hlediska učitelského lze poznamenat následující: „*Pedagogická komunikace je prostředkem pedagogické interakce, kterou chápeme jako vzájemný vztah a působení subjektů (učitel-žák; rodič-dítě; vychovatel-vychovávaný; ale i žák-učitel, dítě-rodič atd.) ve výchovně-vzdělávacím procesu s určitým cílovým zaměřením.*“⁴⁴

Opětovně zde tedy dochází k potvrzení provázanosti interakce a komunikace, tentokrát přímo v prostředí vzdělávání.

Jako základní podmínku efektivní, vhodně vedené, komunikace, pak Čábalová předkládá zejména nutnost respektu k potřebám všech zúčastněných osob. Jak tedy vyplývá z úvodní citace, je nutné, aby v rámci komunikace pedagog – žák byly brány v potaz nikoli pouze nároky samotného pedagoga, ale aby zároveň ze strany učitele docházelo k projevům respektu vůči komunikačnímu partnerovi, který je jeho žák.

Konkrétně se lze dočíst, že ideální podoba interpersonální komunikace, k níž dochází ve vzdělávacím prostředí, by měla být založena na vzájemném vztahu, který: „*by měl být společným otevřeným setkáváním se u společné věci.*“⁴⁵

39 GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012, s. 55.

40 FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, s. 288.

41 Tamtéž, s. 289.

42 GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012, s. 54.

43 MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: praktická příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2012, 4. s. 104.

44 ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, s. 149.

45 Tamtéž, s. 149.

Také v rámci komunikace je nutné upozornit na důležitost využívání prvků motivace pedagogem směrem k žákovi – na základě prvků vnitřní i vnější motivace totiž může u pedagoga docházet k úspěchům v rovině snah o probouzení chuti žáka zapojit se do dění, do školní práce, do projektu apod.⁴⁶

Lze tedy říci, že skrze vhodně vedenou komunikaci je možné žáka motivovat k aktivnímu se zapojení se (angažovanosti) v rámci konkrétního výukového předmětu.

2.2.1 Komunikační kompetence pedagogických pracovníků

O tom, že v rámci českého vzdělávacího systému není tradičně věnována specifická pozornost komunikačním dovednostem učitelů, svědčí kupříkladu následující komentář Nelešovské, která uvádí, že: „*Výuka komunikativních dovedností, ve které jsou rozvíjeny komunikativní kompetence budoucích učitelů primárního vzdělávání, připravovaných na pedagogických fakultách, nemá dlouhou tradici.*“⁴⁷

Ačkoli se výše uváděné vyjádření týká vzdělávání žáků konkrétně na základních školách, je možné si na jeho základě učinit obrázek o tom, jakým způsobem jsou či nejsou komunikační schopnosti a dovednosti pedagogů v České republice ceněny a zároveň jak jsou zdůrazňovány v rámci procesu vzdělávání učitelů, kteří mají v budoucnu přicházet do přímého kontaktu se subjekty vzdělávacích procesů, tedy se žáky. Lze tedy říci, že na komunikační kompetence pedagogických pracovníků není v našich podmínkách kladen takový důraz, jaký by se mělo dát očekávat od vzdělávacího oboru a oblasti praxe, které mají dalekosáhlé dopady na formování mladých generací občanů.

Ve vztahu k budoucím pedagogům primárního vzdělávání je možné se dozvědět, že mají ve svém studiu povětšinou zařazeny pouhé dvě výukové hodiny týdně, jež jsou zajišťovány v rámci jejich studia na pedagogických fakultách vysokých škol a které jsou věnovány nejrůznějším námětům a praktickým cvičením, s jejichž pomocí dochází k rozvíjení komunikační kompetence budoucího učitele.⁴⁸ Z hlediska důležitosti nikoli pouze komunikačních dovedností, jež mají být uplatňovány vzhledem k žákům, ale i osvojování komunikačních strategií pro život jako takový, je možné tvrdit, že podobná časová dotace je nedostatečná.

Přesto však je dle Vališové s Kasíkovou možné zaznamenat trend, v jehož rámci se pedagogická komunikace coby neodmyslitelná součást širší oblasti pedagogické interakce dostává stále více do středu pozornosti odborníků z celé řady vědních disciplín, z nichž těmi nejvýraznějšími jsou zejména:⁴⁹

- sociální psychologie;

46 FRANČLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013.

47 NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, s. 58.

48 Tamtéž, s. 58.

49 VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011, s. 221.

- pedagogická psychologie;
- pedagogika.

Jak z výše uváděného výčtu lze vyvodit, pedagogická komunikace a komunikační kompetence učitelů jsou tematikou, která stojí v centru zájmu jak psychologů, tak také pedagogů samotných. Z tohoto důvodu tak poznatky v předkládaném textu vycházejí právě nejčastěji ze zdrojů autorů ze sféry psychologických a pedagogických věd.

Ke komunikaci a pohledu pedagogů na její důležitost, je možné zmínit například zjištění, k němuž bylo možné dojít v rámci projektu profesního rozvoje pedagogů preprimárního vzdělávání (projekt „Mateřinky“) – tito dle svého vlastního vyjádření sami uvedli, že právě rozvoj komunikačních dovedností pedagogů je jednou ze sfér, v jejichž rámci by sami učitelé uvítali vzdělávání.⁵⁰ Také tento poznatek – jakož i samotný požadavek – je možné považovat za informaci potvrzující důležitost tematiky komunikačních dovedností a jejich rozvoje u pedagogů, kterou lze aplikovat nikoli pouze na předškolní vzdělávací stupeň a jeho nároky.

O pedagogické interakci lze dle Vališové s Kasíkovou hovořit jakožto o tematice „*úzce interpersonálních vztahů v rámci výuky mezi učitelem a žákem...*“.⁵¹ Právě v tomto duchu bude na komunikaci v rovině žák – pedagog nahlíženo za účelem snah o ilustraci možnosti vlivu pedagogovy komunikace na formování vztahu žáka k jednotlivých výukovým předmětům, s nimiž se může dotýčná vzdělávaná osoba v rámci docházky do školního vzdělávacího zařízení a jeho prostředí setkat.

Na komunikaci ze strany pedagoga bude tedy pohlíženo jako na jev, který probíhá v rámci obecnějšího prostoru interogování učitele se žákem, kdy se podobná interakce manifestuje vzájemným působením: „*dvou nebo více subjektů v průběhu výchovně vzdělávacího procesu.*“⁵²

Do výše uvedeného rámce interakce vstupuje mnoho různých činitelů, které pak mají možnost ovlivňovat (mimo jiné) působení učitele na žáky.⁵³ Jedním z těchto činitelů může být právě způsob, styl a celkově podoba komunikace.

Na komunikaci a komunikační kompetenci pracovníka v určitém vedoucím postavení (za něž lze v určitém ohledu považovat taktéž pedagoga, jelikož tento ve své podstatě „řídí“ chování a náplň práce svých „podřízených“ v podobě žactva) lze nahlížet skrze optiku možného úspěchu vedení procesů vedoucích pracovníků tak, jak ji představuje

50 Bednářová, Andrea a kol. *Inspirace z přírody: Metodická příručka k zážitkové pedagogice pro pedagogii předškolního vzdělávání*. Praha: NIDV, s. 301 online . 2018 2018-05-06 . Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=VlhVDwAAQBAJ&pg=PT51&dq=Komunika%C4%8Dn%C3%AD+kompetence+pedagogick%C3%BDch+pracovn%C3%ADK%C5%AF&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjDmrWRp-fHaAhXlyKQKHTBBZAQ6AEIUjAG#v=onepage&q&f=false>.

51 VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 221.

52 Tamtéž, s. 221.

53 Tamtéž, s. 221.

ve své publikaci Mikulaščík.⁵⁴ Autor uvádí, že „komunikační kompetence je při hodnocení možnosti budoucího úspěchu považována za nejdůležitější ze všech možných posuzovaných kompetencí“.⁵⁵ Kromě toho je možné se ve stejném zdroji dočíst, že „každý manažer ve své práci uplatňuje pedagogickou psychologii, „vychovává“ tedy své podřízené a působí na ně vlastním příkladem“.⁵⁶ Mezi manažerskou psychologií, jejím pohledem na důležitost komunikace a komunikací v oblasti vzdělávacího procesu existuje velice silná paralela. Tato paralela naznačuje, že bez dostatečně rozvinutých komunikačních schopností není možné, aby učitel svou pracovní náplň efektivně zvládal, aby naplňoval cíl působení na žáky ve smyslu jejich motivace a vedení.

Taktéž je navíc možné využít i poznatky hovořící o obecných předpokladech úspěšného výkonu povolání vychovatele, jelikož role učitele a vychovatele mají k sobě velice blízko. Těmito předpoklady jsou (kromě požadované odborné kvalifikace) zejména kladný vztah k dětem/mládeži, přirozená autorita, organizační schopnosti, důslednost, tvořivost, smysl pro humor a samozřejmě také komunikační dovednosti včetně kultivovaného projevu a vystupování.⁵⁷

2.2.2 Jednotlivé komunikační dovednosti pedagoga

Komunikativní dovednosti patří do takzvaného dovednostního modelu učitelovy profese.⁵⁸ Nelešovská v souvislosti s takto označovaným modelem poznamenává, že již v roce 1962 bylo na základě výzkumné činnosti O. Chlupa přijato experimentální stanovisko uvádějící, že: „*schopnost vychovávat se vyvíjí a utváří z učitelovy komunikace se žákem o učivu ...*“.⁵⁹

Uváděný citát v první řadě poměrně jasně propojuje procesy výchovy a vzdělávání. Je možné se tedy o něj opřít v rámci hovoru o komunikačních dovednostech pedagoga nikoli pouze přímo v roli učitele, ale taktéž vychovatele. V tomto ohledu je tedy vhodné pedagoga vnímat zejména jako edukátora.⁶⁰

Jako druhý důležitý postřeh, který lze citací podpořit, je pak ten fakt, že komunikace skutečně funguje v pedagogické praxi jako zásadní prostředek interakce, skrze nějž lze v mnohém ohledu ovlivňovat žáky.

54 Srov. MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003, s. 218.

55 MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003, s. 218.

56 Tamtéž, s.218.

57 BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015, s. 14.

58 NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, s. 18.

59 Tamtéž, s. 18.

60 Srov. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, s. 36.

Dle Makarenka je nedílnou součástí procesů výchovy jejich technika.⁶¹ Zmiňovanou techniku pak autor charakterizuje jako: „dovednost přesně a správně postřehnout významné momenty dané pedagogické situace, dovednost sociálního vnímání i dovednost přesného a správného vyjádření toho, co chceme sdělit.“⁶²

Vyjadřování – jedna ze složek komunikace – je tak velice důležitým elementem spadajícím do sféry technického zvládnání (aplikace) komunikačních dovedností a jako takové (společně s dalšími složkami, jako je například emočně – sociální inteligence pedagoga) má významný dopad na procesy edukace vedené směrem od pedagoga k jeho žákům.

K dovednostem, kterými by se měl pedagog ideálně vyznačovat tak, aby bylo možné jej považovat za dostatečně kompetenčně vybaveného profesionála, patří zejména následující:⁶³

- pedagogická komunikace;
- komunikace v jazycích;
- korigování žáka;
- učení;
- navázání kontaktu se žáky;
- ovládnutí jazyka komunikace.

Výše uváděné dovednosti jsou těmi, které pedagog uplatňuje v pedagogické interakci se svými svěřenci.⁶⁴ Jedná se o poměrně širokou škálu dovedností, jimiž by měl pedagog disponovat, kdy konkrétní vymezení komunikativních dovedností lze s ohledem na pedagogický proces a interakci se žactvem definovat konkrétně jako: „*schopnost optimalizovaného jednání v pedagogické interakci se žákem, a to na základě osvojených vědomostí a dovedností, které se uskutečňuje za pomoci konkrétních metod, forem a prostředků pedagogické komunikace.*“⁶⁵

V poslední době lze hovořit o takzvaném profesní standardu pedagoga, který je formulován na základě vymezení a definice konkrétních skupin kompetencí – kompetence jsou běžně vyjádřeny aktivními slovesy a vyjadřují, co by měl mít pedagog osvojeno, co dovede, čeho je schopen či jaké má znalosti/co umí.⁶⁶

61 NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, s. 20.

62 In: NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, s. 20.

63 Tamtéž, s. 21.

64 Tamtéž, s. 21.

65 Tamtéž, s. 24.

66 SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012, s. 76.

Kompetence pedagoga jsou pak rozčleněny do sedmi klastrů, z nichž nejdůležitější, nejtěsněji souvisejícím s komunikačními dovednostmi a projevy pedagoga, je kompetence (psycho)sociální a komunikativní.⁶⁷ Tak, jak je tato kompetence vymezena již samotným svým označením, je možné o ní uvažovat v souvislostech psychologických i sociálních charakteristik jednotlivého učitele.

Výše zmíněné kompetence pak obsahuje (mimo jiné) právě již zmiňovaná schopnost ovládnutí prostředků pedagogické komunikace.⁶⁸ K prostředkům (sociální) pedagogické komunikace pak patří následující:⁶⁹

- verbální komunikační prostředky (komunikace skrze mluvené či psané slovo);
- neverbální komunikační prostředky (komunikace mimoslovně);
- komunikace činy.

Mezi všemi uvedenými rovinami pedagogické komunikace by měl panovat soulad. V opačném případě bude učitel působit nedůvěryhodně a neautenticky, což bude na překážku vytvoření důvěrného a bezpečného vztahu mezi ním a jeho žáky. Právě tento vztah však je, jak jsem uvedl, základním předpokladem úspěšného výchovně vzdělávacího procesu.

67 SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012, s. 77 – 78.

68 Tamtéž, s. 78.

69 NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, s. 41 – 57.

2.3 Motivace žáků ze strany učitele

Při snaze o detekci podnětů a faktorů, které žáka vedou k učení a obecně k aktivnímu zapojení do procesů vzdělávání, je možné hovořit o takzvaných vnějších a vnitřních motivátorech.⁷⁰

S ohledem na fakt, že vnitřní motivace vždy vychází z vlastní osoby jedince a procesů odehrávajících se uvnitř něj samotného,⁷¹ je možné motivaci ze strany pedagoga (učitele) považovat typologicky za vnější.

Vnější motivace je pro učitele náročným úkolem, zejména s ohledem na fakt, že by z jeho strany mělo být působení vedeno směrem k upevňování zdravého sebevědomí žáka, kdy toto je ovšem výrazněji závislé na vnitřních faktorech osobnosti jednotlivce.⁷² Kromě sebevědomí je však možné na základě přístupu učitele formovat například vztah žáka k samotnému výukovému předmětu.

Poslední uváděné tvrzení pak vychází nikoli pouze z osobně potvrzené skutečnosti získané na základě rozhovorů se žáky a studenty nejrůznějšího věku a mnoha odlišných stupňů školské soustavy. O zmiňované skutečnosti hovoří taktéž například Obst s Kalhousem, kteří ve své práci zmiňují následující: „*výzkumy vztahu učitelů a žáků dokazují, že existuje těsná souvislost mezi oblibou předmětu a vztahem k učiteli tohoto předmětu*“⁷³ Učitel tedy funguje jako zásadní proměnná, která vstupuje do rovnice vyjadřující vztah žáka ke konkrétnímu výukovému předmětu.

Lze pak hovořit zejména o takzvaném výukovém (vyučovacím) stylu učitele, kterým se od sebe jednotliví pedagogové přirozeně odlišují a který obsahuje složky, jakými jsou například užití metody výuky, hodnocení, styl vyučování, ale právě také motivace a komunikace.⁷⁴

2.3.1 Motivátory vedoucí žáka ke studiu

Jak již bylo zmíněno v úvodu do podkapitoly 1.5 textu, motivace pro vzdělávání (učení se) něčemu je u žáků zapojených do edukačních procesů – podobně jako i u jiných osob v odlišných životních situacích – dvojího typu, kdy lze rozlišovat motivaci vnější nebo vnitřní.

70 Srov. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 245.

71 Srov. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, s. 36.

72 KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 139.

73 In: ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 18.

74 ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 44.

Obecně lze v rámci tematiky motivace žáků ke vzdělávání v jeho aktivní podobě hovořit o tom, že jsou subjekty vzdělávání (zejména pak v rámci základního a středoškolského stupně) vedeny ke studiu na základě následujících působících faktorů, které u nich fungují v roli motivátorů:⁷⁵

- zážitek pocitu uspokojení z práce a participace na ní;
- pocitování zadaných úkolů coby osobně významných (zainteresovanost na stanovených cílech);
- radostné prožívání spojené s procesem osvojování si nových poznatků, případně dovedností;
- působení podnětů, které jsou žákem vyhodnoceny jako „zajímavé“;
- zážitek vzrušení prožívaný v procesu vzdělávání (poznávání).

Tyto vnitřní motivátory, které lze podporovat vnější intervencí pedagoga, je pak vhodné doplňovat přílehlavým působením dalších vnějších motivačních prvků. Zde tedy bude dále hovořeno zejména o jedné ze složek již zmiňovaného výukového stylu pedagoga, kterou je jeho komunikace – jeho verbální, neverbální a činnostní projevy, o nichž bylo již dříve zmíněno, že jsou základem odborné komunikační kompetence učitele.

Verbální motivační prostředky pedagoga

Jako značný motivátor žáka ve výuce z hlediska verbálního může posloužit například ústní pochvala či pozitivní verbální zhodnocení vedené směrem k žákovi.⁷⁶

Dalším motivujícím prvkem a zároveň jedním ze znaků moderní pedagogické komunikace zejména verbálního charakteru je pak vyrovnaný (nebo minimálně přibližně vyrovnaný) poměr mezi projevem žáka a jeho vyučujícího.⁷⁷ Zde spočívá motivace v možnosti značného, opakovaného slovního vyjádření žáka, který tedy není ve výuce odkázan pouze na produkci svého pedagoga, ale sám se aktivně podílí na podobě výukové hodiny.

Takto vedená vzájemná komunikace vyučujícího se žáky pak obsahuje jak určité kognitivní obsahy, tak právě také řadu afektivních prvků, mezi něž spadá i zmiňovaná motivace.⁷⁸

75 HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009, s. 135.

76 ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010, s. 71.

77 SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012, s. 87.

78 Tamtéž, s. 87.

Nonverbální motivační prostředky pedagoga

Neverbální komunikace může fungovat jako nástroj vzájemného sdělování emocionálních vztahů,⁷⁹ což platí taktéž v rovině učitel – žák. Při pohledu na výčet vnitřních motivátorů podporovaných vzdělávacím prostředím včetně samotného pedagoga, který byl uveden v podání Horské v předchozích odstavcích dokumentu, je možné se přesvědčit, že většina vnitřních motivujících prvků působících na žáka je spjata právě s emocemi.

Emoce lze považovat za nejsilnější „hnací motory“ lidského chování⁸⁰ a při jejich správném „vyladění“ a vhodném povzbuzování (akcentování) ze strany pedagoga tak může docházet ke značnému vzrůstu motivace žáka pro vzdělávání se. Emoční složka komunikace (a sociální interakce obecně) pak pramení právě zejména z neverbálních komunikačních složek, kterých existuje celá řada a jejichž vhodné užití tak pedagogovi přináší široké možnosti pozitivního působení na žáka.

V rámci těchto možností může pedagog nakládat s následujícími prvky svého projevu, své interakce s okolím tvořeným žáky:⁸¹

- posturologií – vysíláním signálů založených na různých pozicích částí těla a jejich rozmístěním v prostoru (zde je možné ze strany žáka detekovat od učitele otevřenou či naopak nepřátelskou konfiguraci tělesné schránky učitele a jejího užití);
- gestikou – pohyby rukou, jimiž je možné ilustrovat momentální prožitky nebo předávané informace (žák tak může ze strany učitele například obdržet signál k tomu, aby vstal z lavice a přešel ve třídě k tabuli apod.);
- proxemikou – různou vzdáleností pedagoga od konkrétního žáka (zda se učitel pohybuje v takzvané akční zóně či jí určitým způsobem modifikuje).

Při pohybu učitele ve třídě se kromě individuální složky proxemiky (interakce učitel – žák) uplatňuje i složka teritoriální, například pokud učitel vstoupí někam, kde se obvykle vyskytují pouze žáci.⁸² Dále do typického repertoáru možností komunikace s okolím, které lze označovat za neverbální nástroje, spadají také například kinezika (pohyby hlavou a končetinami u mluvíčho), haptika (nejrůznější doteky dvou účastníků interakce), mimika (výrazy v obličeji, jež recipientovi o vysílači v komunikační situaci cosi

79 VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 224.

80 Srov. BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010, s. 138.

81 VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 230.

82 MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 112.

prozrazují), pohyby očí (udržování délky očního kontaktu apod.), nakládání s časem a některé další projevy.⁸³

Motivace skrze činy pedagoga

Jak již bylo uvedeno v podkapitole 2.1.2. textu, projevování se činy je jednou ze základních složek pedagogické sociální komunikace. Také vlastními úkony a projevy v chování (nikoli pouze verbálním či nonverbálním vysíláním signál) tedy učitel „komunikuje“ (interaguje) se svým okolím, nejčastěji tedy se žáky, které vzdělává.

Zde lze hovořit například o takzvaném observačním učení vzdělávaných subjektů, kdy si neosvojují nové znalosti či dovednosti na základě zadaných úkolů či předkládaných informací, jichž se jim ze strany učitele dostává, ale některé postoje, návyky a další případné životní dovednosti skrze sledování aktuálních projevů učitele ve výuce⁸⁴ – s těmito se pak mohou ztotožňovat, či se vůči nim naopak vyhrazovat (distancovat).

Samotný činnostní projev, jenž žáci sledují, tak u nich může vyvolat motivaci k podobným projevům v chování, či naopak jejich motivovanost k podílení se na výuce konkrétního pedagoga snižovat (někdy až na úplné minimum). Podobná motivace by však měla být spíše doplňkovým jevem působení pedagoga. S ohledem na jedinečnost každého vyučovaného jednotlivce – jeho životních zkušeností, postojů ke světu apod. – je jasné, že konkrétní osobní projevy učitele nemohou stejným pozitivním způsobem působit na všechny edukované osoby. Z tohoto důvodu je nutné, aby pedagog motivoval vedené žáky zejména na úrovni komunikace verbální a nonverbální, tedy skrze ty složky interakce, které by měly být plně uvědomovanými a odborně řízenými. Motivace by v jejich rámci měla vycházet z vhodně volených prvků projevů jak slovních, tak také doplňkových a nikdy by neměla působit mimoděk tak, jako tomu může být u činnostních projevů učitele.

83 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada, 2012, s. 54.

84 Srov. GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012, s. 17.

2.4 Souvislost komunikace vedené ze strany učitele směrem k žákovi a motivace žáka ke studiu

Jak se lze dočíst u Janouška: „(...) efektivita výchovy a vzdělávání mnohdy závisí na charakteru komunikace mezi vychovatelem (učitelem) a chovancem (žákem).“⁸⁵

Komunikaci tak nelze vnímat pouze jako cosi, co se v rámci výuky jednoduše odehrává. Naopak. Je třeba na ni nahlížet jako na vysoce komplexní, složitý, ovšem taktéž značně efektivní prvek vzájemné sociální interakce pedagogů a jejich žáků, na jehož základě je zejména formován výukový proces, odvisí od něj vyučovací styl učitele a je jím formována (podporována či naopak utlumována) motivace žáka k aktivnímu zapojení se (participaci) do výuky.

V rovině emocionální je pak – zejména nonverbální – komunikace tím, co na žáka ze strany pedagoga nejvíce působí a formuje tak jeho vztah nikoli pouze k pedagogovi samotnému, ale přeneseně také například i k jím vyučovanému předmětu. Mareš a Křivoňavý uvádějí, že podle způsobu, jakým učitel komunikuje: „Žák mění svůj vztah k učiteli, k danému předmětu, ke škole. Mění svůj způsob učení, začne jinak hodnotit sám sebe i své okolí.“⁸⁶

S ohledem na fakt, že motivace k učení a zapojování se do konkrétních vyučovacích předmětů je záležitostí jak vnitřních, tak také vnějších motivačních faktorů, z nichž v souhrnu vyplývá, je nutné, aby si pedagogové byli vědomi svého podílu na formování názoru žáka na daný předmět a korigovali své komunikační signály tak, aby došlo nejen k efektivnímu přenosu informace směrem k žákovi, ale zároveň aby byla podpořena vhodná atmosféra ve třídě i škole.

Podobná atmosféra by měla splňovat základní předpoklady motivačních procesů tak, jak byly u žáka představeny v podkapitole 2.2.1. této práce. Součástí skutečně vhodného výukového stylu učitele a jeho profesionálně orientované sociální interakce se vzdělávanými subjekty by pak měla být jednoznačně komunikační kompetence, v jejímž rámci by měly být zohledněny všechny tři možné cesty, jimiž skrze vysílání signálů učitel formuje žákův názor na sebe sama, vyučovaný předmět i výchovně vzdělávací procesy jako takové. Je tedy nezbytně nutné, aby pedagog uměl užívat vhodné verbální prostředky komunikace stejně, jako je nutné, aby si byl vědom dopadů svých možných nonverbálních projevů na formování postojů žáka k výuce.

85 JANOUŠEK, Jaromír. *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci*. Praha: Grada, 2015, s. 329.

86 MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 136.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 DOTAZNÍKOVÝ PRŮZKUM

Cílem šetření je zjistit názory studentů na to, jak vnímají vazbu mezi komunikací učitele a předmětem, který tento učitel vyučuje, šířeji ke studiu, ke kterému jej učitel vede.

Názor, tak jak tento pojem chápe sociální psychologie, je výrok, který osoba, která je jeho nositelem považuje za pravdivý. Podle Hayesové názor na jev neobsahuje hodnotící složku, která vyjadřuje míru souhlasu osoby s jevem.⁸⁷ Hodnotící složku obsahuje až postoj, právě díky hodnotící složce postoje jako reakce na určitý jev ovlivňují chování osob. Lze tedy předpokládat, že budou zjišťovány nejen názory ale i především postoje.

Vzhledem k povaze postoje nebo názoru jako subjektivnímu myšlenkovému modelu lze očekávat, že se bude u různých jedinců lišit. Zároveň se jedná o vnitřní vlastnost jedince, kterou nelze odhalit např. pozorováním chování jedince, kdy chování je postoji (názory) sice ovlivňováno, ale uplatňují se i další faktory, zvláště vliv prostředí, kde třeba ve škole jsou některé vzorce chování poměrně jasně stanoveny. Nezbyvá tedy jiný způsob zjištění názorů osob, než se přímo zeptat a pro dotazování využít některou z výzkumných metod tak, aby získané informace byly dále použitelné.

3.1 Výzkumný problém

Plán pro provedení průzkumu je využít nástroje pedagogického (sociologického) výzkumu a při volbě výzkumné metody postupovat dle jeho metodiky. První fází výzkumné práce je formulace výzkumného problému.⁸⁸ Tematicky a terminologicky je vymezen již samotným zadáním této bakalářské práce a dále byl rozpracován v kapitole 2. Pro potřeby dotazníkového šetření lze výzkumný úkol vztáhnout k problému, zda v případě nedostatečně rozvinutých sociálních a komunikačních dovedností lze v názorech studentů vysledovat méně pozitivní vztah k výukovému předmětu, než by tomu bylo v případě, že pedagog ovládá na vysoké úrovni umění komunikace, a to zejména v oblasti sociálně orientovaného komunikování, tedy v rámci interpersonálních interakcí.

Zadání výzkumného úkolu jako zjišťování názorů, které jsou, jak uvedeno výše, subjektivní, ovlivňuje i formulaci výzkumných otázek jako otázek ne na to, jaký je skutečný stav, ale otázek na to, jak je tento stav vnímán respondenty (studenty). Na základě teoretického rozboru v předchozích kapitolách byl formulován výzkumný problém jako tyto dvě otázky:

- Považují studenti sociálně komunikační dovednosti učitele za zásadní faktor jejich vztahu k předmětu?

87 HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003, s. 96.

88 GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 24.

- Jak studenti vnímají různou kvalitu a různé druhy sociálně komunikačních dovedností učitele?

První otázka je zaměřena na jádro problematiky této práce, tedy na sociálně komunikační dovednosti učitele v pedagogickém procesu a jejich vliv na studenty ve smyslu míry zájmu o předmět nebo motivace ke studiu. Druhá otázka je zaměřena přímo na komunikační dovednosti učitele. Jejím cílem je zjistit, zda studenti rozlišují rozdílné úrovně dovedností a jak případně vnímají jednotlivé prvky komunikace.

3.2 Volba výzkumné metody a techniky

Výzkumná metoda je podle Pelikána „*obecným metodologickým nástrojem k získání a zpracování dat, vymezujícím širší a komplexní úhel pohledu na šetřenou problematiku*“.⁸⁹ Výzkumné metody dělí do třech skupin: metody empirického výzkumu, metody teoretické analýzy a historicko-srovnávací metody. K realizaci výzkumné metody dle Pelikána slouží výzkumná technika, která je již konkrétním nástrojem, který „cíleně realizuje strategický záměr vymezený zvolenou (výzkumnou) metodou.“⁹⁰ Jiní autoři např. Gavora⁹¹ nebo Švec⁹² používají termín výzkumná metoda odlišně, ovšem faktická struktura a obsah problematiky je u nich stejný. Dále budou termíny výzkumná metoda a technika chápány dle výše uvedeného popisu.

Pro splnění vytčeného úkolu je ze tří výše zmíněných skupin vhodná skupina empirických metod výzkumu. Empirický výzkum (z řec. *empeiria*, zkušenost) je založený na zkušenostech, na sběru informací výzkumníkem a vytváření závěrů na základě získaných informací.⁹³ Z humanitních věd se empirický výzkum využívá v pedagogice, psychologii, sociologii, v přírodních vědách pak např. v chemii a fyzice, kde pomocí pozorování přirozených jevů a opakovaných pokusů byla stanovena řada zákonů. Při humanitním výzkumu lze výsledky označit pouze jako zákonitosti, které s určitou pravděpodobností naznačují, jak těsné jsou vztahy mezi jednotlivými proměnnými.⁹⁴

Výčet metod používaných v pedagogickém výzkumu nabízí např. Pelikán⁹⁵. Pouze jediná z těchto metod, metoda explorativní, je založena na analýze výpovědí respondenta o sobě⁹⁶ a je tedy vhodná pro zadaný úkol zjištění názorů studentů. Výhodou explorativní metody je její dostupnost a možnost vytěžit velké množství respondentů,

89 PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, s. 95.

90 Tamtéž, s. 96.

91 Srov. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.

92 Srov. ŠVEC, Štefan. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS, 1998.

93 Tamtéž, s. 65.

94 PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, s. 30.

95 Tamtéž, s. 97.

96 Tamtéž, s. 96.

nevýhodou je, že zvolený způsob dotazování respondentovi nemusí vyhovovat a pak především riziko, že respondent z různých důvodů neodpovídá pravdivě.

Explorativní metoda využívá tyto techniky:⁹⁷

- dotazník,
- anketa,
- autobiografie,
- interview (rozhovor),
- beseda.

Ve výše uvedeném výčtu jsou techniky využitelné pro kvantitativní i kvalitativní výzkum. Gavora⁹⁸ je charakterizuje takto: Kvantitativní výzkum popisuje zkoumané jevy číselnými údaji, zkoumá rozsah nebo frekvenci jevů nebo jejich míru. Získaná dílčí data je možno matematicky nebo statisticky zpracovat, získat průměrnou nebo nejčtenější hodnotu a z nich formulovat závěry. Kvalitativní výzkum zjištění uvádí ve slovní podobě jako popis, který výstižný, plastický a podrobný. Takto vyjádřené informace lze jen těžko shrnout nebo zevšeobecnit, nakonec to ani není účelem kvalitativního výzkumu. Výběr techniky výzkumu z výše uvedených v podstatě výběrem mezi dotazníkem jako typickým reprezentantem kvantitativního výzkumu a rozhovorem, což je typicky nástroj kvalitativního výzkumu (je možné jej sice využít hromadně – kvantitativně, je to ale časově náročné a je případně třeba i více tazatelů). Pro úplnost přehledu připojuji stručný popis ostatních technik z výčtu. Anketa je variantou dotazníku, která nemá na rozdíl od dotazníku jasně vymezený výběr respondentů, typicky v ní odpovídají z širokého okruhu oslovených jen ti, kteří chtějí, což snižuje kvalitu výsledků ankety. Autobiografická technika pracuje s popisem průběhu života s důrazem na zkoumanou oblast. Beseda je v podstatě rozhovor vedený s více jedinci, případně skupinou. Zvláště pokud jde o konstituovanou skupinu, je zde riziko ovlivňování odpovědí skupinou.⁹⁹

Pro potřeby výzkumu byl jako vhodná metoda sběru dat zvolen dotazník. Dotazník je výzkumná technika, která umožňuje hromadné a poměrně rychlé zjišťování informací o znalostech, názorech nebo postojích osob prostřednictvím písemného dotazování. Dotazování nevyžaduje osobní kontakt respondentů s výzkumníkem a lze jej provádět i na dálku pouhým doručením dotazníku.¹⁰⁰ Podle Pelikána je významnou výhodou dotazníku možnost současně a stejnou formou oslovit velké množství respondentů.¹⁰¹

97 PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, s. 97.

98 GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 31.

99 PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, s. 125.

100 ŠVEC, Štefan. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS, 1998, s. 125.

101 PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, s. 105.

3.3 Dotazník jako výzkumná technika

Jádrem dotazníku je uspořádaný soubor otázek, na které respondent postupně odpovídá tak, jak postupuje s vyplňováním dotazníku. Forma dotazníku je tradičně papírový formulář nebo elektronická, v elektronické formě lze reagovat na odpovědi respondenta zobrazením doplňujících otázek. Dotazník by měl obsahovat kromě samotných otázek také identifikační údaje respondenta (pokud není anonymní) a průvodní dopis. Průvodní dopis má respondentovi potvrdit smysluplnost vyplňování dotazníku, seznámit jej s účelem výzkumu, s využitím získaných dat a se zadavatelem dotazníku (výzkumníkem).¹⁰² Součástí průvodního dopisu by měly být i pokyny jak s dotazníkem pracovat, jakým způsobem jej doručit zpět zadavateli a poděkování za spolupráci.

Základní dělení otázek v dotazníku je podle míry volnosti, která je poskytnuta respondentovi pro vyjádření odpovědi. Rozlišují se otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené.¹⁰³ Uzavřená otázka nabízí respondentovi alternativy odpovědí, z nichž si má vhodně vybrat. Výhodou uzavřených otázek je jednoduché zpracování, stačí spočítat, kolikrát respondenti odpověděli na každou alternativu.¹⁰⁴ Polouzavřené otázky kromě předpřipravených alternativ odpovědí nabízí respondentovi prostor pro jeho vlastní vyjádření, buď jako zdůvodnění volby konkrétní alternativy nebo pro jeho vlastní odpověď. Otevřené otázky nechávají respondentovi volnost ve formulaci odpovědi, žádné alternativy mu nenabízejí. Odpovídat na otevřené otázky je náročnější než pouze vybírat z alternativ u uzavřených, zpravidla to tedy déle trvá, další nevýhodou je také obtížné zpracování různých a různě formulovaných odpovědí.¹⁰⁵

V případě uzavřených otázek Pelikán rozlišuje dva typy, parametrické a neparametrické otázky. Parametrické otázky (Švec je označuje jako škálované¹⁰⁶) jsou ty, jejichž „varianty odpovědí tvoří určité kontinuum od jednoho pólu odpovědí k pólu opačnému“. Nabízené odpovědi neparametrických otázek postrádají toto kontinuum a jedná se spíše o výběr mezi rovnocennými prvky určité kategorie. Odlišné je pak i statistické zpracování, u parametrických lze určit průměr, u neparametrických se pracuje s četností jednotlivých alternativ.

102 ŠVEC, Štefan. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS, 1998, s. 142.

103 PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, s. 107.

104 GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 102.

105 Tamtéž, s. 104.

106 ŠVEC, Štefan. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS, 1998, s. 134.

3.3.1 Tvorba a administrace dotazníku

Administrací dotazníku se rozumí činnosti spojené s praktickým provedením výzkumu.¹⁰⁷ Tedy určení a vytvoření fyzické podoby dotazníku, jejich předání respondentům a zpětný návrat formulářů k výzkumníkovi.

Vzhledem k plánu oslovit dotazníkem větší množství studentů, rozhodl jsem se zvolit formu uzavřených odpovědí. Tato volba umožňuje rychlejší zpracování a vyhodnocení odpovědí. Zároveň jsem se rozhodl preferovat parametrickou formu otázky, pokud to podstata otázky umožní, protože parametrická forma otázky umožňuje vyjádřit odpověď číselnou hodnotou, díky tomu je pak snazší odpovědi hromadně zpracovávat.

Jednotlivé položky dotazníku byly formulovány tak, aby jako celek pokryly témata stanovená v kapitole 3.1. Podrobnější komentář ke znění jednotlivých otázek je v části zabývající se výsledky.

Časová náročnost dotazníku a od toho se odvíjející počet otázek musel být přizpůsoben záměru provést dotazníkové šetření přímo na školách a požádat o spolupráci při zadávání dotazníku pracovníky škol. Příliš dlouhá doba nutná k vyplnění dotazníku by snížila ochotu ke spolupráci ze strany škol. Odhadnutá doba pro vyplnění dotazníku byla 5 min, se sdělením pokynů, rozděním a sběrem dotazníků by celková doba neměla přesáhnout 10 min, tak je možné dotazník vyplnit např. během pauzy mezi studijními bloky.

Jak již bylo uvedeno výše, plán byl provést dotazníkové šetření přímo ve školách. Forma dotazníku byla jedna strana formátu A4, která kromě otázek obsahovala průvodní dopis. Tento formát byl zvolen pro co nejjednodušší manipulaci s dotazníkem. Dotazníkový průzkum byl proveden v květnu a červnu 2018. Dotazníky byly zaslány do oslovených škol (viz dále údaje o vzorku), kde je pracovníci rozdali studentům a po vyplnění sebrali a odevzdali výzkumníkovi. Odevzdané dotazníky doplnili informací o počtu mužů a žen mezi respondenty. Na dotazníku nebyly uvedeny pokyny pro vyplnění, tyto pokyny dostali studenti ústně při rozdělení dotazníků. Výsledná podoba dotazníku je v závěru práce zařazena jako příloha č. 1.

107 ŠVEC, Štefan. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS, 1998, s. 142.

3.4 Výsledky průzkumu

3.4.1 Výzkumný vzorek

Dotazování proběhlo na třech středních odborných školách různého zaměření. První byla střední průmyslová škola strojní ve Středočeském kraji, druhou střední průmyslová škola stavební v Plzeňském kraji a třetí byla střední odborná škola zaměřená na zemědělství a potravinářství v Jihomoravském kraji. V prvních dvou školách jsou vyučovány maturitní obory, ve třetí větší část žáků studuje obory zakončené závěrečnou zkouškou, to také byli respondenti průzkumu. Školy budou dále v textu práce označovány číslem, přiřazení čísel a počty respondentů jsou v tabulce níže.

Tabulka 1: Přehled počtu respondentů, jejich věku, pohlaví a typu studia.

škola	kraj	zaměření	respondenti				
			počet	průměrný věk	podíl muži	podíl ženy	ukončení studia
č. 1	Středočeský	průmyslová strojní	41	18,3	92,7 %	7,3 %	maturita
č. 2	Plzeňský	průmyslová stavební	51	16,5	52,9 %	47,1%	maturita
č. 3	Jihomoravský	potravinářství a zemědělství	56	16,7	60,7 %	39,3 %	závěrečná zkouška

Pro prezentaci rozložení odpovědí otázek č. 2 až 9 je použita jednotná grafická forma. V jednom obrázku je několik grafů, ve kterých je zobrazeno rozložení odpovědí u konkrétní otázky. V prvním grafu je uvedeno celkové procentuální rozložení odpovědí a ve třech menších procentuálních rozložení na jednotlivých školách. Dále celkové rozdělení odpovědí na kladné a záporné (seskupení odpovědí „ano“ a „spíše ano“ do skupiny kladných odpovědí a odpovědí „ne“ a „spíše ne“ do skupiny záporných odpovědí). A posledním údajem v grafice je vyznačení průměrné odpovědi na škále od „ano“ do „ne“. Pro vytvoření škály a výpočet průměrné odpovědi byly odpovědím přiřazeny číselné hodnoty („ano“ = -1; „spíše ano“ = -0,5; „spíše ne“ = 0,5; „ne“ = 1).

Otázka č. 1 je odlišného typu než ostatní, v grafické formě jsou prezentovány pouze počty odpovědí celkem a na jednotlivých školách.

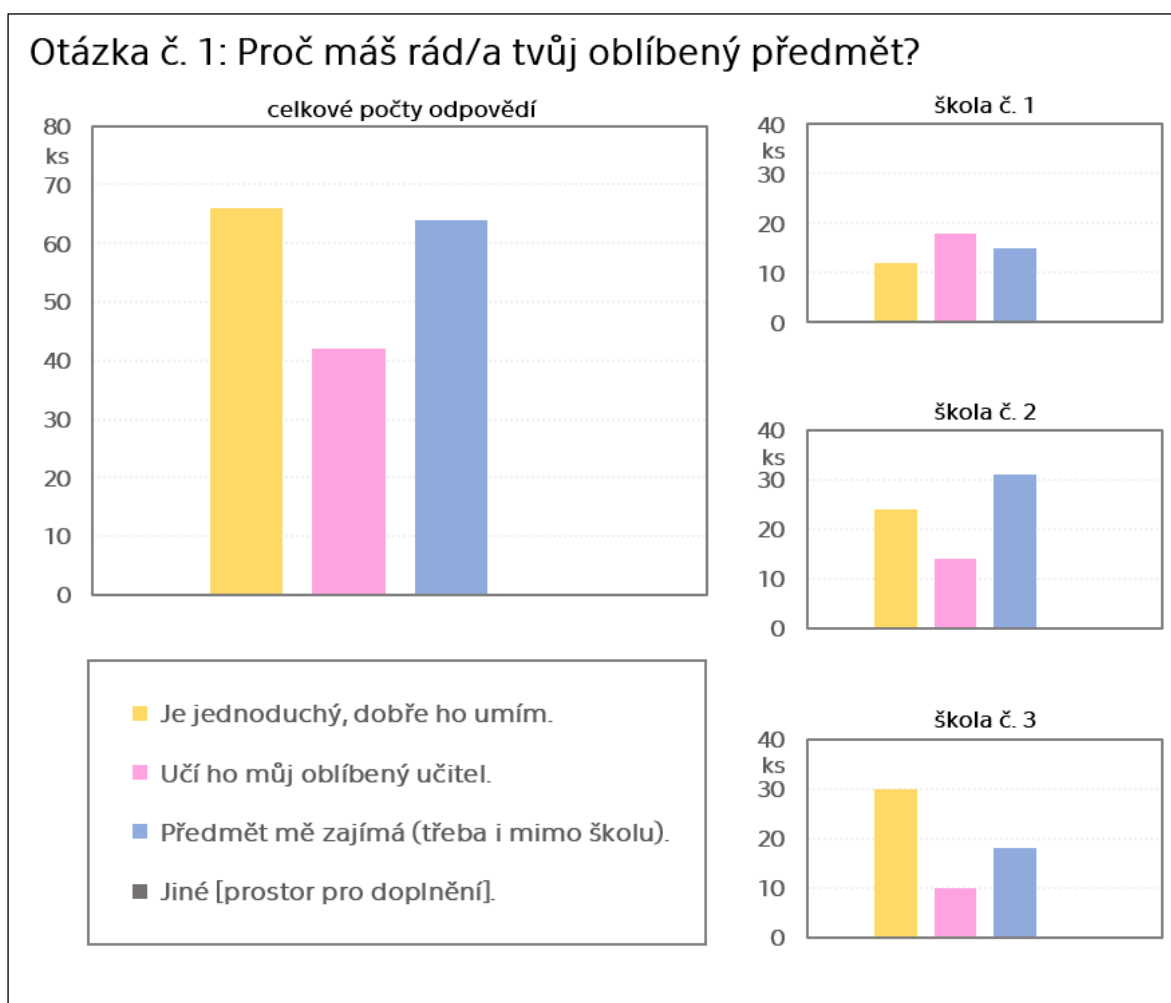
3.4.2 Otázka č. 1

V této otázce byla použita přímá otázka na to, jaký faktor studenti považují za důvod, proč si oblíbili určitý předmět. Cílem bylo zjistit, zda studenti vnímají učitele jako faktor, který ovlivňuje (způsobuje) oblíbenost předmětu.

Znění otázky a možností odpovědí na výběr a počty voleb možností jsou graficky prezentovány v obrázku níže. V celkovém součtu odpovědí dvě odpovědi mají v podstatě shodný počet voleb, jsou to možnosti „Je jednoduchý, dobře ho umím“ a „Předmět mě zajímá (třeba i mimo školu)“, mají jich 66 a 64. Možnost odpovědi „Učí ho můj oblíbený učitel“ má výrazně méně voleb, a to 42, což je 28 % z celkového počtu dotazníků. Dílčí výsledky z jednotlivých škol jsou navzájem výrazně odlišné.

Z výsledků plyne, že většina studentů nepovažuje osobu učitele za důvod, proč si oblíbili konkrétní předmět.

U této otázky bylo možné označit více odpovědí, více jak jedna odpověď byla vyznačena na 14 % dotazníků. Otevřenou položku s možností dopsat vlastní odpověď nevyužil žádný respondent.



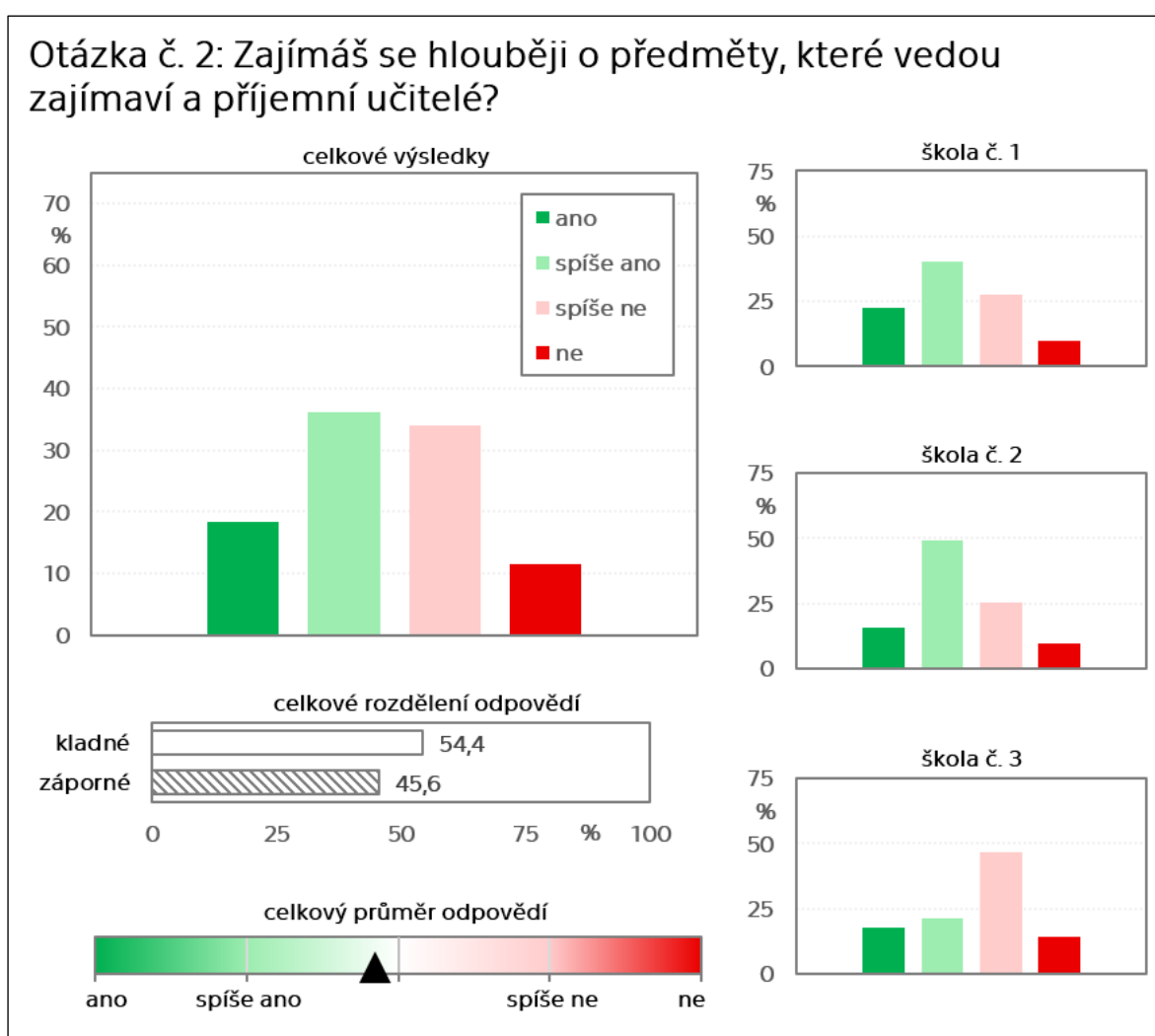
Obrázek 1: Grafy znázorňující počty respondentů zvolených možností odpovědí na otázku č. 1 v dotazníku.

3.4.3 Otázka č. 2

Tato položka dotazníku je zaměřena na to, zda studentův pozitivní obraz osobnosti učitele působí zvýšení zájmu o předmět u studenta. Cílem této otázky je zjistit souvislost mezi osobností učitele a zájmem o předmět. Znění otázky a zjištěné odpovědi jsou prezentovány v obrázku níže.

V celkových výsledcích mírně převažují kladné odpovědi (54 %). Ovšem zajímavější je zde výrazná převaha odpovědí „spíše ano“ a „spíše ne“, tyto dvě možnosti byly cca 70 % všech odpovědí. Ve výsledcích jednotlivých škol byly významné rozdíly, ve škole č. 1 a č. 2 byla převaha kladných odpovědí (přes 60 %), ve škole č. 3 byl poměr obrácený.

Ze získaných dat nelze vyvodit silné závěry, lze říci, že pozitivní vnímání osobnosti učitele některé studenty motivuje k většímu zájmu o předmět.



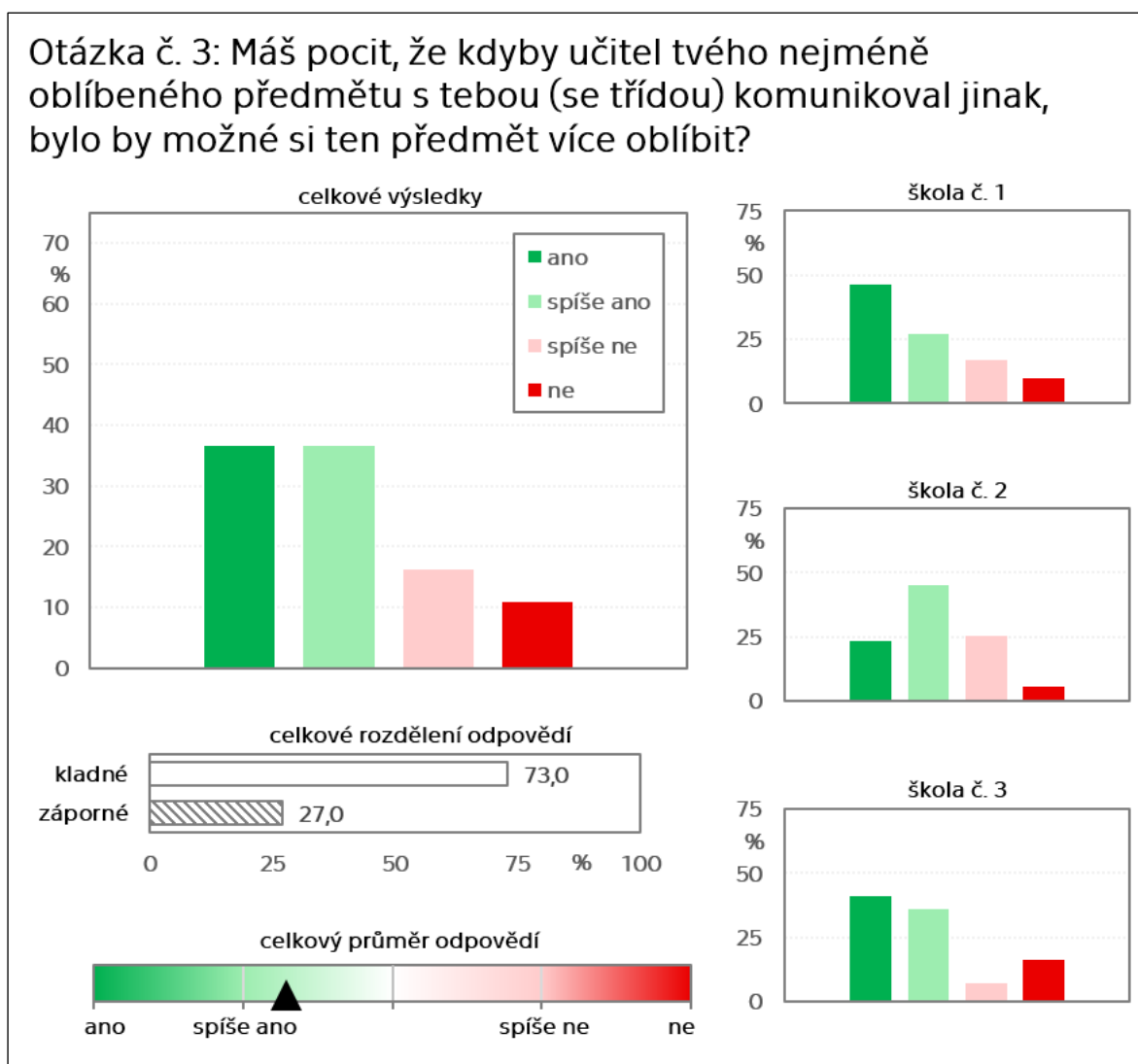
Obrázek 2: Grafy zobrazující podíly respondenty zvolených možností odpovědí v jednotlivých školách a celkově a průměrnou odpověď na otázku č. 2 v dotazníku.

3.4.4 Otázka č. 3

Tato otázka zjišťuje, zda studenti u předmětů, které považují za svoje neoblíbené, vidí možnost zlepšení vztahu k předmětu, pokud by učitel změnil způsob komunikace s nimi. Cílem této otázky bylo ověřit souvislost mezi způsobem komunikace učitele a oblíbeností předmětu. Znění otázky a výsledky jsou prezentovány v obrázku níže.

V odpovědích jasně převažují kladné odpovědi, v celkových výsledcích necelých 37 % shodně pro „ano“ a „spíše ano“. Dílčí výsledky z jednotlivých škol jsou obdobné, poměr pozitivních a negativních odpovědí je podobný u všech třech.

Studenti tedy považují za možné, že při zlepšení komunikace ze strany učitele by se zlepšil jejich vztah k předmětu. Lze se domnívat, že odpověď na tuto otázku závisí na konkrétních zkušenostech respondenta, je možné, že v určitých případech mohou mít s konkrétním pedagogem natolik negativní vztah, že ani při změně učitelova přístupu by nedošlo ke zlepšení jejich vztahu k předmětu (nebo si to alespoň nedokáží představit).



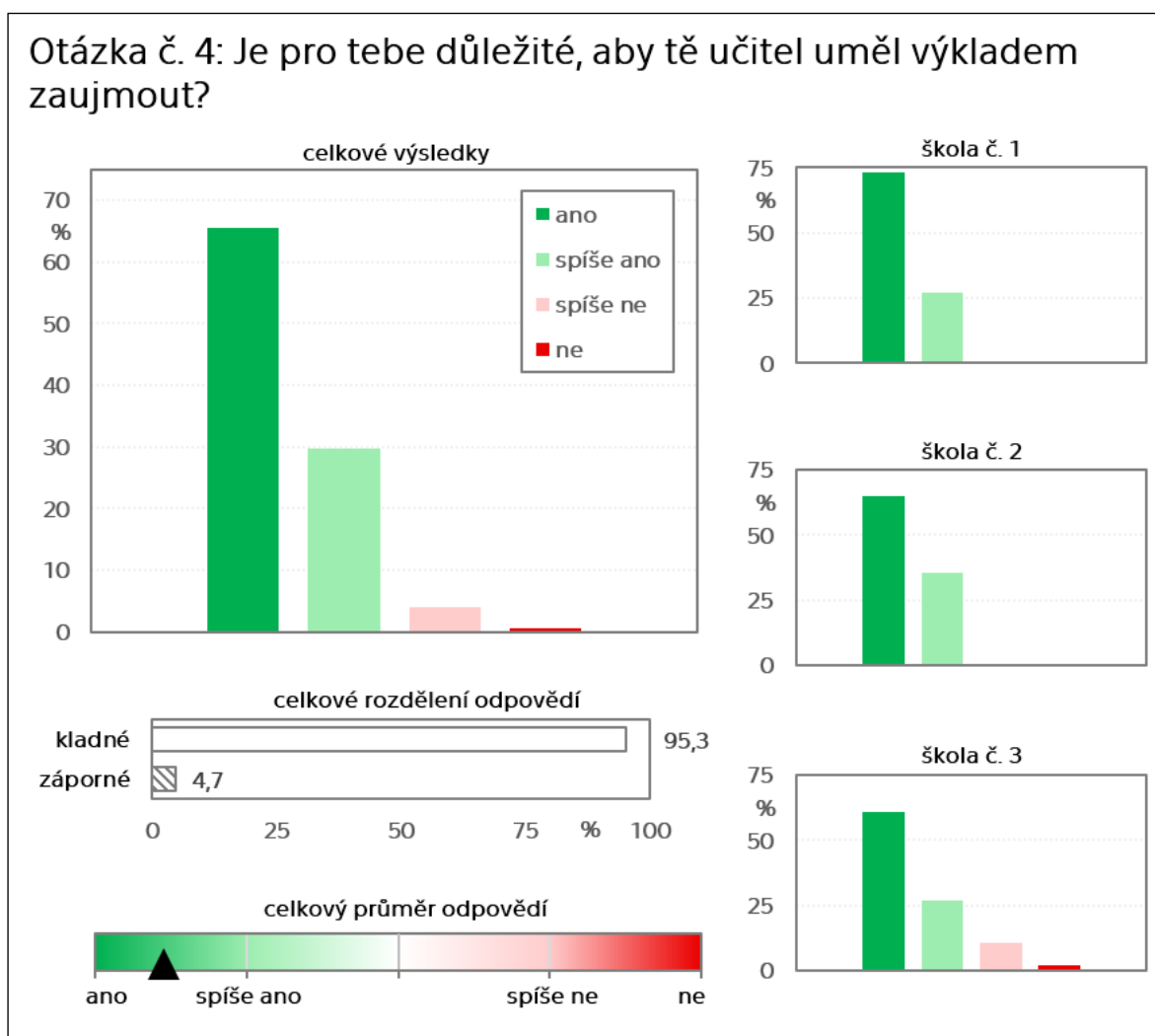
Obrázek 3: Grafy zobrazující podíly respondenty zvolených možností odpovědí v jednotlivých školách a celkově a průměrnou odpověď na otázku č. 3 v dotazníku.

3.4.5 Otázka č. 4

Otázka zkoumá, jestli studenti považují za důležité, aby je dokázal zaujmout výklad učitele. Aby učitel mohl vést výklad, který žáky osloví, musí být jeho komunikační a prezentační dovednosti na vysoké úrovni. Cílem otázky je tedy zjistit, zda studenti považují za důležité, aby byl výklad učitele zajímavý a dokázal je oslovit. Přesný text otázky je uveden a získané odpovědi jsou znázorněny v obrázku níže.

Přes 95 % odpovědí je kladných a 65 % všech odpovědí je „ano“. Negativní odpovědi jsou pouze ve škole č. 3 (13 %). Jinak jsou výsledky ve všech třech školách srovnatelné.

Výsledek zcela jasně naznačuje, že žáci považují dobrou úroveň komunikačních dovedností učitele za velmi důležitou.



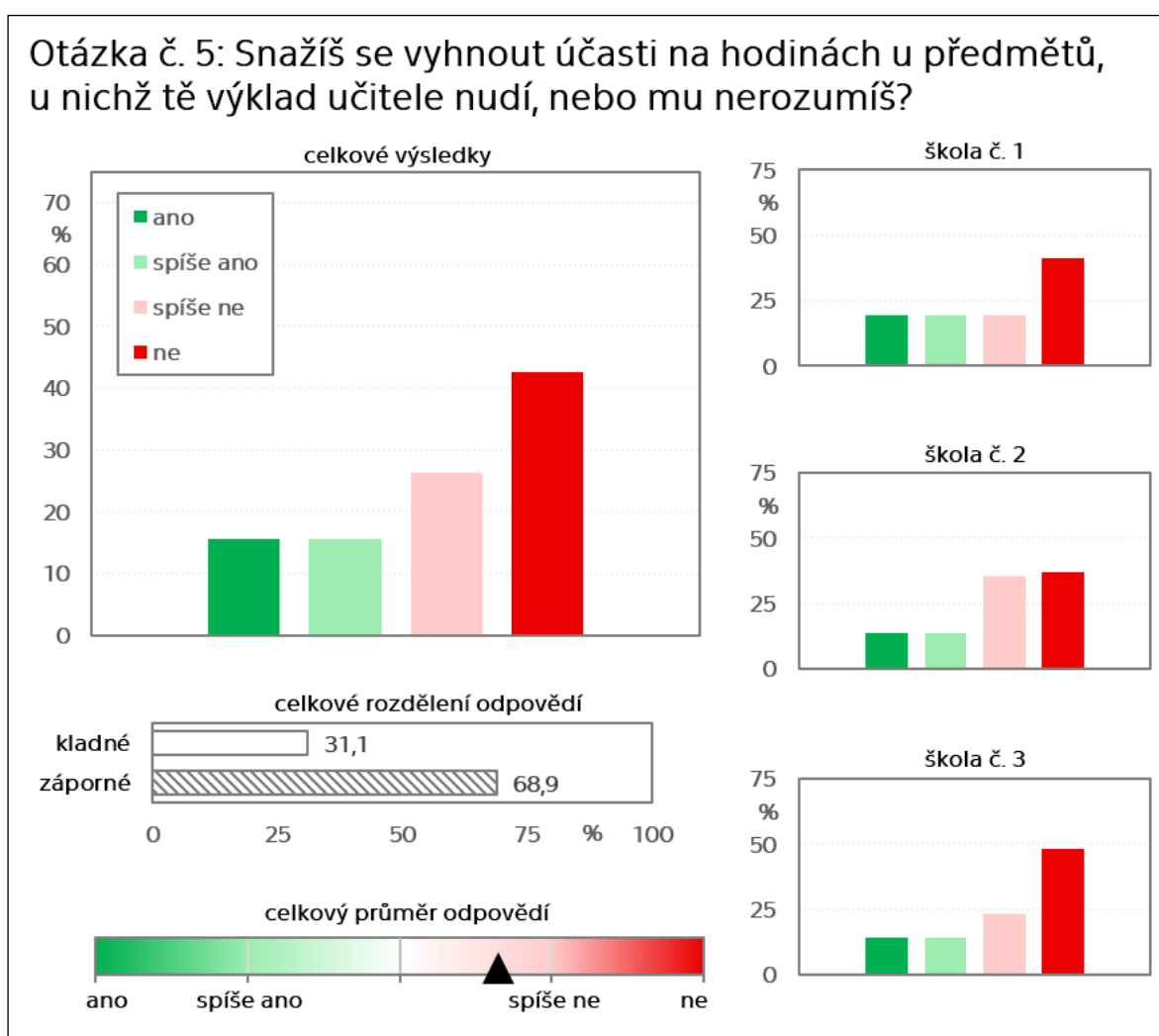
Obrázek 4: Grafy zobrazující podíly respondenty zvolených možností odpovědí v jednotlivých školách a celkově a průměrnou odpověď na otázku č. 4 v dotazníku.

3.4.6 Otázka č. 5

Pátá otázka v dotazníku je zaměřena na to, zda se studenti vyhýbají účasti na výuce, pokud je nezajímá nebo jí nerozumí. Cílem této otázky je zjistit souvislost mezi kvalitou výkladu učitele v hodině a chutí studentů se této hodiny účastnit. Znění otázky a zjištěné odpovědi jsou prezentovány v obrázku níže.

V celkových výsledcích jasně převažují záporné odpovědi (69 %), z jednotlivých možností je výrazně nejčtenější „ne“ (43 %). Dílčí výsledky škol mají podobné rozložení odpovědí jako celkové výsledky. Ve všech je výrazná dominance záporných odpovědí, ve škole č. 2 jsou na rozdíl od celkového výsledku volby „spíše ne“ a „ne“ s takřka stejnou četností.

Ze získaných dat plyne, že většina studentů se výuce nesnaží vyhýbat, i když jí nepovažují za přínosnou. Lze se domnívat, že je pro ně jednodušší se hodiny zúčastnit i když pravděpodobně výklad učitele sledovat nebudou.



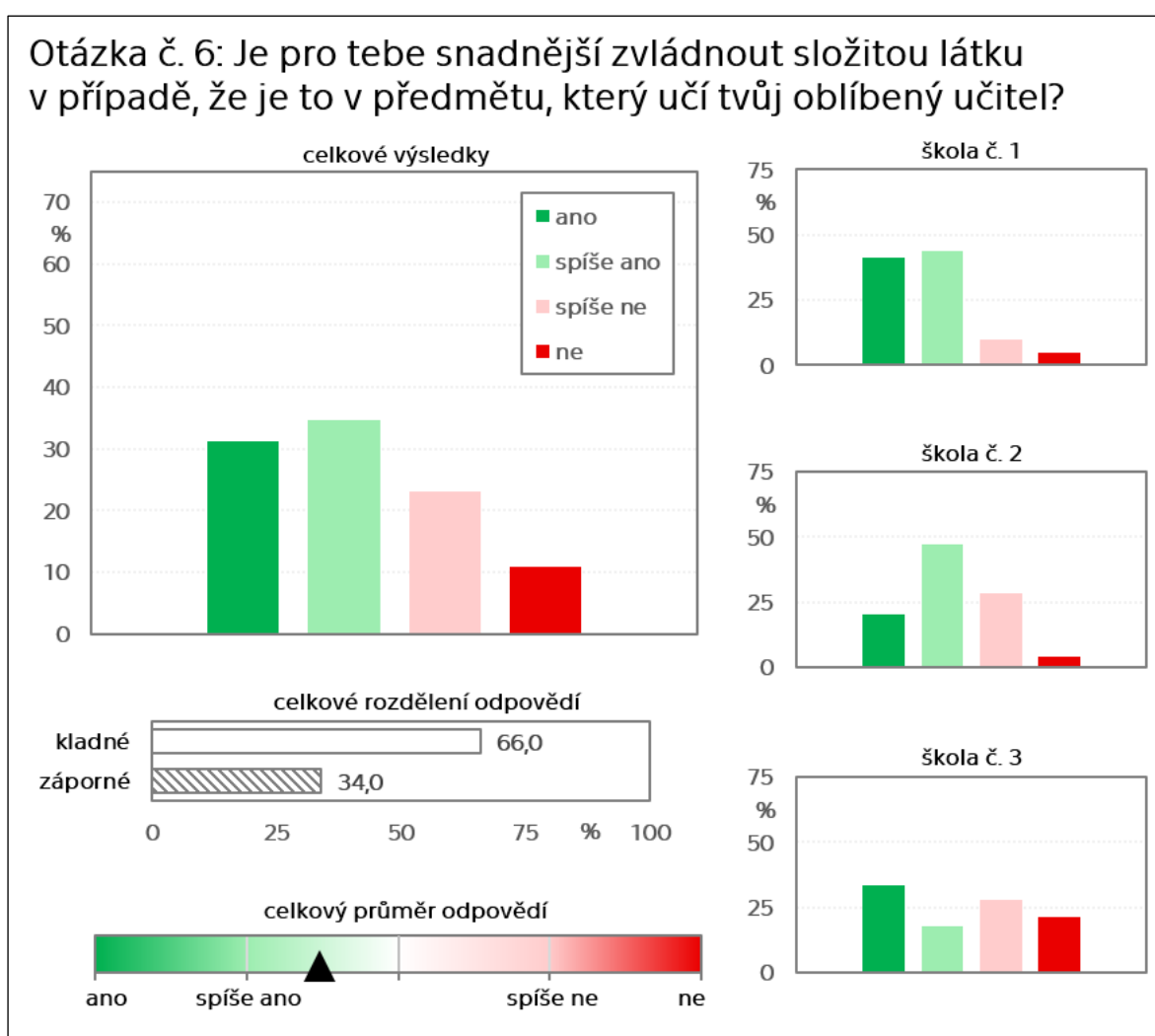
Obrázek 5: Grafy zobrazující podíly respondenty zvolených možností odpovědí celkově, v jednotlivých školách a celkovou průměrnou odpověď na otázku č. 5 v dotazníku.

3.4.7 Otázka č. 6

Tato otázka zkoumá, zda student snáze zvládá náročnou látku, která vyžaduje vyšší úsilí při jejím zvládnutí, pokud ji vyučuje jeho oblíbený učitel. Cílem otázky je zjistit existenci souvislosti mezi zvládnutím látky a oblíbeností učitele. Text otázky a zjištěné odpovědi jsou v obrázku níže.

Dvě třetiny odpovědí v celkovém hodnocení jsou pozitivní, zhruba polovina z nich je „ano“. V jednotlivých výsledcích je patrné, že ve školách č. 2 a 3 je výrazně více negativních odpovědí než ve škole č. 1, ve škole č. 3 je to téměř polovina (49 %).

Z výsledků lze tedy usuzovat, že alespoň pro významnou část studentů je pozitivní vztah k učiteli pomocí při zvládnutí náročné výuky a že podíl těchto studentů se může výrazně lišit v různých školách.



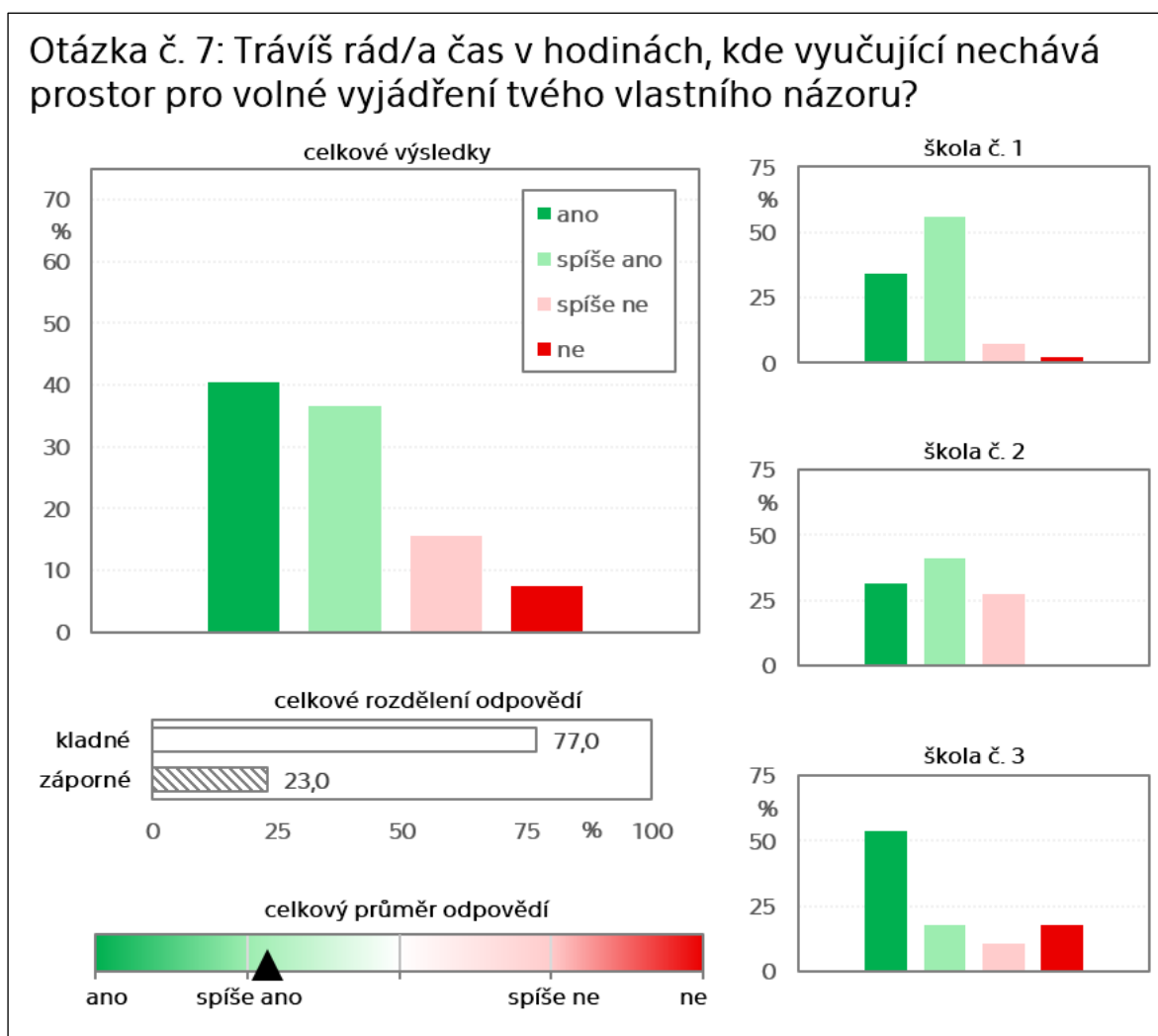
Obrázek 6: Grafy zobrazující podíly respondenty zvolených možností odpovědí celkově, v jednotlivých školách a celkovou průměrnou odpověď na otázku č. 6 v dotazníku.

3.4.8 Otázka č. 7

Otázka zjišťuje, zda studenti mají v oblibě výuku, při které mohou vyjádřit své názory. Cílem otázky je zjistit, zda studenti považují možnost vyjádření vlastních názorů během výuky za pozitivní faktor. Znění otázky a výsledky jsou uvedeny v obrázku níže.

V celkovém součtu byla nejčtenější odpověď „ano“ (41 %) a druhá nejčtenější „spíše ano“ (37 %), tyto dvě tvoří jasnou většinu odpovědí. Z dílčích výsledků ani jeden rozložením mezi možnosti neodpovídá celkovému výsledku. Škola č. 1 a 2 mají nejčtenější „spíše ano“ s jasnou dominancí méně vyhraněných odpovědí. Škola č. 3 má odpovědi výrazně více polarizované, kde odpověď „ne“ vybralo 18 % respondentů a „ano“ 54 %.

Z rozdělení odpovědí na kladné a záporné je zřejmé, že možnost vyjádřit své názory většině studentů zpřijemňuje výuku a vnímá ji pozitivně. V interpretaci negativních odpovědí lze najít dvě možnosti, buď student nerad prezentuje své názory, nebo nerad naslouchá názorům ostatních. Také pokud je vyjádření názoru studenta učitelem vyžadováno, může být studentovi nepříjemná nutnost svůj názor formulovat.



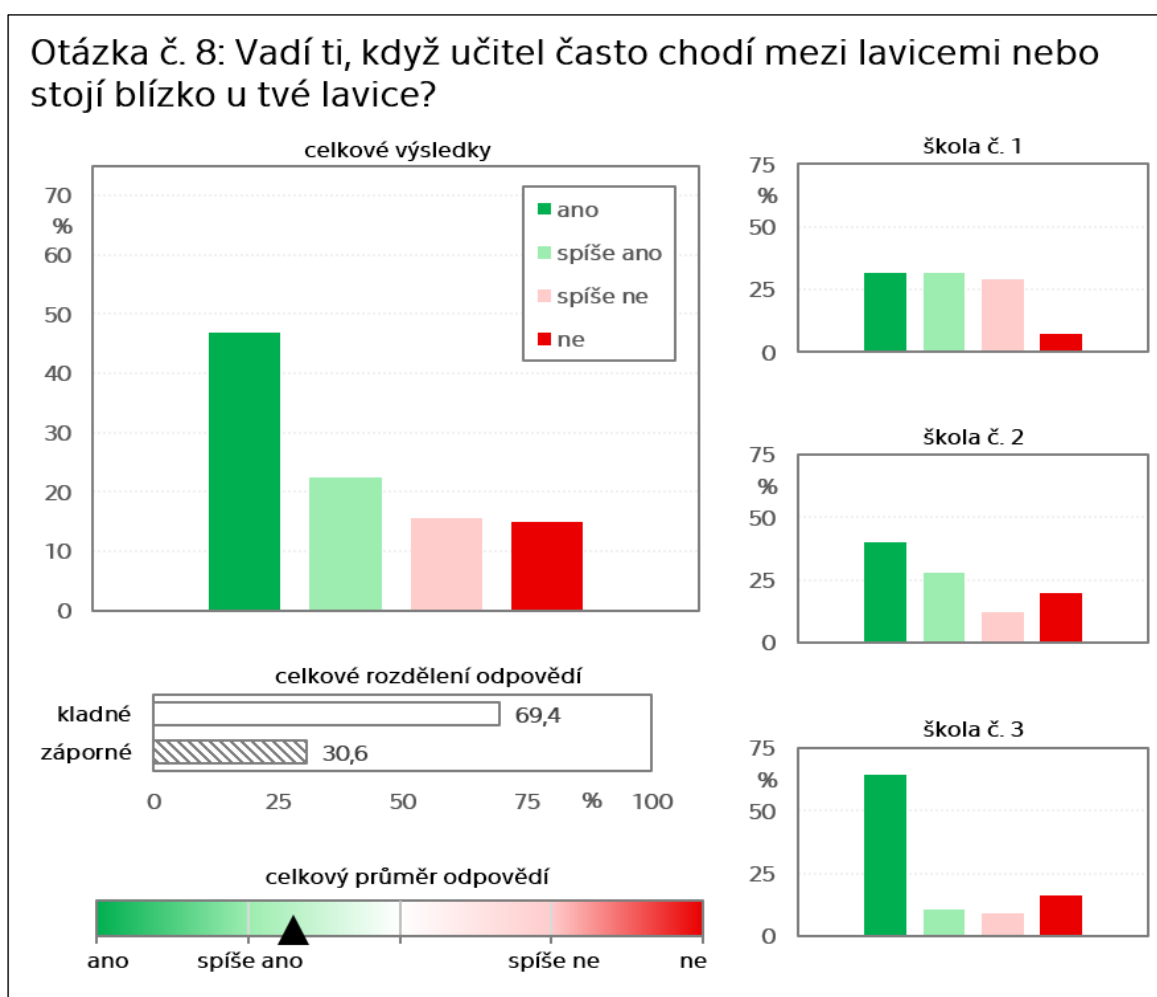
Obrázek 7: Grafy zobrazující podíly respondenty zvolených možností odpovědí celkově, v jednotlivých školách a celkovou průměrnou odpověď na otázku č. 7 v dotazníku.

3.4.9 Otázka č. 8

Osmá otázka v dotazníku zkoumá, jak studenti vnímají jednu z oblastí neverbální komunikace, a to narušování osobního prostoru studenta nebo společného kolektivního prostoru třídy učitelem. Cílem otázky je zjistit, zda studenti velkou blízkost učitele vnímají negativně.

Kladné odpovědi tvoří celkově 70 % zvolených možností, v celkových výsledcích jasně dominuje jasná odpověď „ano“ (47 %). Výsledky z jednotlivých škol jsou v rozložení odpovědí vzájemně i k celkovému výsledku zcela odlišné, jediný společný znak je převaha pozitivních odpovědí (64 až 75 %).

Z výsledků plyne, že přílišná blízkost učitele studentům není příjemná. Toto odpovídá k obecné tendenci, kdy studenti si dobrovolně nesedají do předních řad lavic v učebnách.



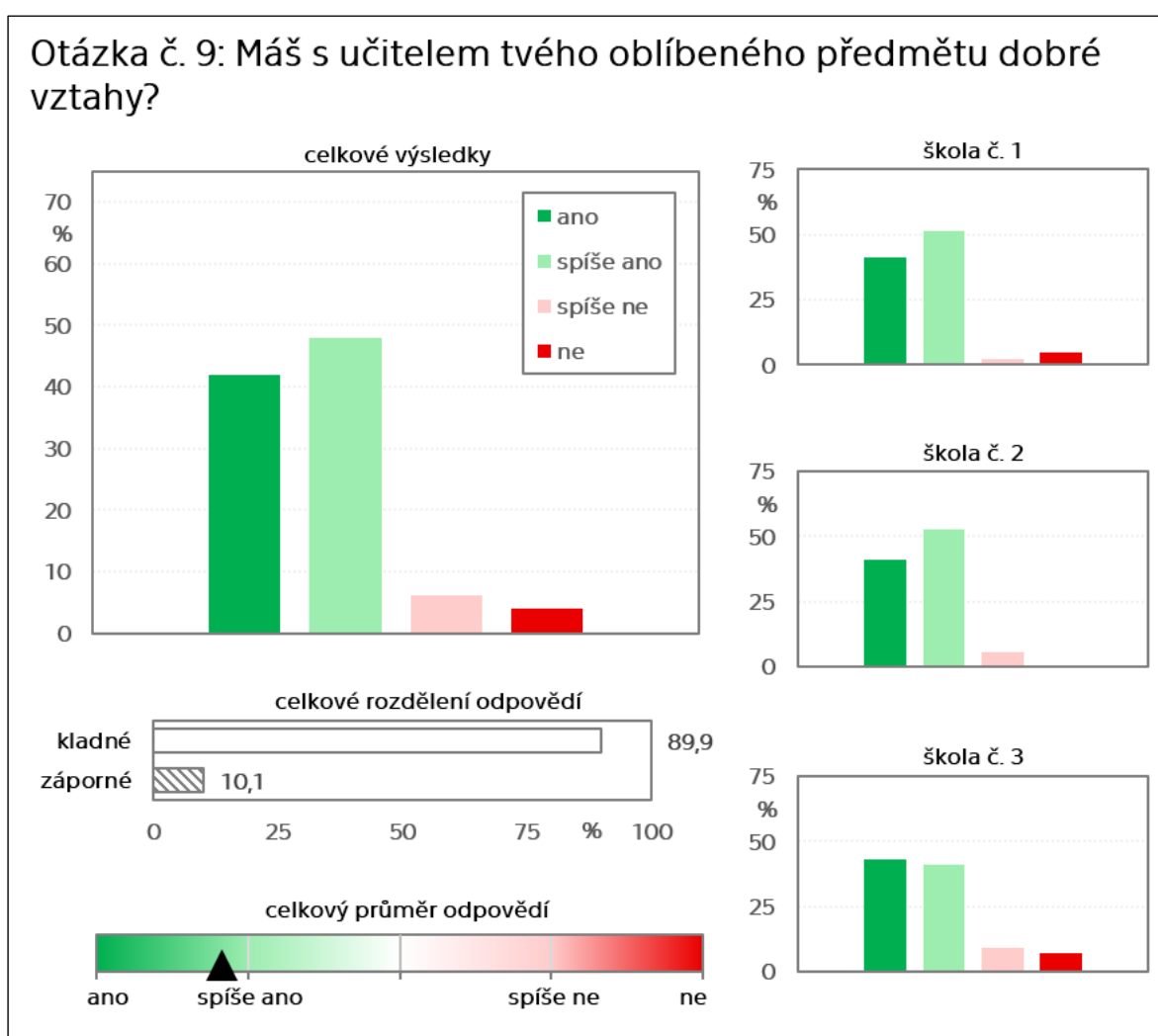
Obrázek 8: Grafy zobrazující podíly respondenty zvolených možností odpovědí celkově, v jednotlivých školách a celkovou průměrnou odpověď na otázku č. 8 v dotazníku.

3.4.10 Otázka č. 9

Tato položka dotazníku se přímo dotazuje na to, zda student má s učitelem jeho oblíbeného předmětu dobré vztahy. Cílem otázky je zjistit souvislost mezi dobrým vztahem student – učitel a oblibou předmětu. Znění otázky a výsledky jsou prezentovány v obrázku níže.

Bezmála 90 % odpovědí v celkovém hodnocení je pozitivních, kdy tyto odpovědi jsou rozděleny na poloviny mezi „ano“ a „spíše ano“. Výsledky v jednotlivých školách jsou podobné jako celkové, škola č. 3 má o něco více negativních odpovědí než průměr (16 %), naopak škola č. 2 nemá ani jednu zcela negativní odpověď.

Z výsledků lze dovodit, že jen velmi málo žáků má s učitelem oblíbeného předmětu špatné vztahy.



Obrázek 9: Grafy zobrazující podíly respondenty zvolených možností odpovědí celkově, v jednotlivých školách a celkovou průměrnou odpověď na otázku č. 9 v dotazníku.

3.4.11 Dotazník jako celek

Z hlediska celkového vyhodnocení dotazníku jako souboru odpovědí je hlavní otázkou, zda se vyskytly některé často se opakující kombinace odpovědí. Nalezení takových častých kombinací odpovědí by umožnilo sledovat souvislosti mezi odpověďmi na jednotlivé otázky a tím v podstatě vytvořit jakési profily respondentů.

Za účelem hledání častých kombinací odpovědí byly možnosti odpovědí na otázky č. 2 až 9 zjednodušeny pouze na dvě možnosti, na odpovědi kladné a záporné. Zjednodušení bylo provedeno stejným způsobem, jako při zpracování výsledků jednotlivých otázek výše. Odpovědi na otázku č. 1 nebyly vyhodnocovány, odpověď na tuto otázku nebylo možné zjednodušit.

Výsledky hledání shodných kombinací na odpovědi u otázek č. 2 až 9 jsou v tabulce níže. Nejčtenější kombinace odpovědí je na 12,2 % dotazníků, což je v absolutním počtu 18 kusů. Další tři kombinace v pořadí dle četnosti se od nejčtenější liší pouze v odpovědi na jednu otázku. V tabulce je osm nejčtenějších kombinací, u dalších kombinací četnost klesá pod 3 %.

I přes zjednodušení možností odpovědí na dvě, teoreticky existuje 256 variant kombinací odpovědí, při rovnoměrném rozdělení by každá varianta měla v souboru podíl cca 0,4 %, při celkovém počtu dotazníků 148 by to bylo o něco více než jedna polovina dotazníku.

Tabulka 2: Osm nejčtenějších variant souboru odpovědí na otázky č. 2 až 9 v dotazníku.

pořadí	podíl	otázka							
		2	3	4	5	6	7	8	9
1.	12,2%	kladná	kladná	kladná	záporná	kladná	kladná	kladná	kladná
2.	8,1 %	kladná	kladná	kladná	záporná	kladná	kladná	záporná	kladná
3.	7,4 %	záporná	kladná	kladná	záporná	kladná	kladná	kladná	kladná
4.	6,1 %	kladná	kladná	kladná	kladná	kladná	kladná	kladná	kladná
5.	4,1 %	kladná	kladná	kladná	kladná	kladná	kladná	záporná	kladná
5.	4,1 %	záporná	kladná	kladná	kladná	kladná	kladná	kladná	kladná
7.	3,4 %	záporná	kladná	kladná	záporná	záporná	kladná	kladná	kladná
7.	3,4 %	záporná	záporná	kladná	záporná	záporná	záporná	kladná	kladná

Při zahrnutí odpovědí na otázku č. 1 do vyhodnocení, se počet možných variant výrazně zvýší, protože u této otázky je možné zvolit více variant zároveň. Výsledky jsou v tabulce níže. Tři nejčtenější kombinace odpovědí odpovídají třem nejčtenějším kombinacím při vyhodnocení otázek pouze č. 2 až 9, ovšem jejich četnost se snížila, nejčtenější varianta je pouze na 4,7 % dotazníků, což je pouhých 7 kusů.

Tabulka 3: Tři nejčtenější varianty souboru odpovědí v dotazníku. (zkratky: k = kladná, z = záporná)

pořadí	podíl		otázka							
			1	2	3	4	5	6	7	8
1.	4,7 %	Předmět mě zajímá (třeba i mimo školu).	k.	k.	k.	z.	k.	k.	k.	k.
1.	4,7 %	Je jednoduchý, dobře ho umím.	k.	k.	k.	z.	k.	k.	z.	k.
3.	4,1 %	Předmět mě zajímá (třeba i mimo školu).	z.	k.	k.	z.	k.	k.	k.	k.

Z výsledků porovnání četností jednotlivých variant plyne, že ačkoli odpovědi na některé jednotlivé otázky byly s výraznou převahou jedné možnosti odpovědi, žádný celkový soubor odpovědí v dotazníku nemá takovou četnost, aby reprezentoval významnou část respondentů. Ani na jednotlivých školách se neprojevila převaha jedné varianty souboru odpovědí, tři nečtenější varianty z tabulky výše se vyskytly ve všech třech školách.

Pokud neuvažujeme celý soubor otázek, lze z dat vybrat některé otázky, u kterých je kombinace odpovědí s vysokou četností. Takovou je např. kombinace kladných odpovědí na otázky č. 3, 4, 6, 7 a 9, která je na 42 % dotazníků. Toto je již výrazná převaha jedné kombinace, při rovnoměrném rozložení kombinací odpovědí by na jednu kombinaci připadalo 3,1 % dotazníků (4,6 ks).

3.5 Zodpovězení výzkumných otázek a diskuze výsledků

Při vyhodnocování informací získaných dotazníkovým šetřením je v první řadě nutné mít na paměti, že odpovědi v dotazníku nejsou skutečným stavem věcí. Jsou to, jak uvádí Švec,¹⁰⁸ údaje o tom, co si respondenti myslí a jak vnímají a hodnotí předmět průzkumu. Kromě tohoto je výsledná odpověď v dotazníku ovlivněna i tím, nakolik upřímně je respondent ochoten odpovědět na otázky,¹⁰⁹ tento problém byl do značné míry vyřešen tím, že dotazník byl anonymní.

108 ŠVEC, Štefan. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS, 1998, s. 126.

109 PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, s. 104.

Výzkumný problém byl v kapitole 3.1 rozdělen na dvě části a formulován jako dvě otázky. Podle nich pak byly vytvářeny otázky v dotazníku.

První otázka byla, zda studenti považují sociálně komunikační dovednosti učitele za zásadní faktor jejich vztahu k předmětu. Při tvorbě položek dotazníku byla tato otázka rozdělena na dvě dílčí podotázky. Jednou bylo, zda studenti pracují s větším nasazením v hodinách, které vede jimi pozitivně vnímaný učitel, a druhou, zda k pozitivnímu vnímání osoby učitele přispívá učitelova dobrá úroveň sociálně komunikačních dovedností.

Podle odpovědí na otázku č. 1 jen asi třetina dotázaných studentů považuje osobnost učitele za důvod jejich zvýšené obliby předmětu. Na druhou stranu alespoň polovina studentů připouští, že pozitivní vztah k učiteli zlepšuje i jejich vztah k předmětu učitelem vyučovaným (otázka č. 2) a výrazná většina studentů uvedla, že s jejich oblíbeným učitelem lépe zvládají i náročnější učivo (otázka č. 6).

Z odpovědí na otázky č. 3, 4 a do jisté míry i 7 plyne, že studenti opravdu považují dobré sociálně komunikační dovednosti učitele, řekněme tedy příjemné, srozumitelné a motivující vystupování, za zásadní faktor toho, zda budou mít k danému učiteli dobrý vztah a tím tedy nepřímo i k učiteli vyučovanému předmětu.

Také často se vyskytující kombinace kladných odpovědí na otázky č. 3, 4, 6, 7 a 9 (42 %), ukazuje na souvislost důležitosti dobré komunikace učitele, dobrého vztahu s učitelem a větší motivace ke studiu.

Zajímavý je výsledek otázky č. 9, kde 90 % studentů uvedlo, že s učitelem oblíbeného předmětu mají dobré vztahy, pokud jej interpretujeme jako potvrzení vazby mezi učitelem a předmětem. Naopak, pouze velmi málo studentů má předmět v oblibě navzdory tomu, že s učitelem předmětu nemají dobré vztahy. Je možné, že často studenti po celou dobu studia jsou vyučováni v předmětu pouze jedním učitelem. Pak ani nemohou porovnat různé přístupy učitelů při výuce předmětu a v podstatě učitel se stává personifikací předmětu a vztah k němu je i vztahem k předmětu.

Druhou otázkou bylo, jak studenti vnímají různou kvalitu a různé druhy sociálně komunikační dovednosti učitele. Podle převažujících odpovědí na otázky č. 3, 4, 7 a 8, lze usazovat na to, že studenti vnímají a rozpoznávají různé komunikační strategie a chování učitelů.

Je jasné, že studenti jaksi mimoděk vnímají osobnost učitele skrze jeho komunikaci se žáky a utváří si názor na něj, aniž by prováděli analýzu komunikace s učitelem. Otázky v dotazníku a hlavně odpovědi na ně naznačují, že studenti nejen že komunikaci s učitelem denně provádějí, ale i dokáží vyjádřit svůj názor na tuto problematiku a možnost zlepšení stavu.

Odpovědi studentů, resp. jejich názory, v podstatě potvrzují myšlenky uvedené v teoretické části práce. Potvrzují vazbu mezi vztahem žáků k osobě učitele a vztahem žáků k předmětu. Ukazují tedy na to, že učitel může zlepšením vztahu s žáky zvýšit zájem žáků o předmět.

4 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V této kapitole jsou uvedeny doporučení, které vyplynuly z výsledků průzkumu v této práci. Dle mého, se matematickou terminologií jedná o podmínky nutné, které ovšem zdaleka nemusí být postačující pro to, aby učitel skrze dobrou komunikaci vybudoval se studenty příznivé studijní prostředí, ve kterém by studenti rádi a dobře pracovali.

Z hlediska motivace žáků k učení a spolupráci s učitelem je dobré si uvědomit, že toto není přirozené chování žáků, jejich přirozeností je bavit se a povídat si mezi sebou. Ke spolupráci při výuce je třeba žáky přivést postupnou výchovou a vedením žáků k tomu, aby se naučili pracovat a učit se.¹¹⁰

Zajímavý a srozumitelný výklad

Kvalitní a srozumitelný výklad, který vzbudí zájem studentů, je klíčovým znakem učitelské profesionality, odborně vzdělaný učitel by měl být schopen takový výklad připravit a provést. Jedním ze zdrojů autority učitele je jeho odbornost, tu lze rozdělit na dvě složky, jednak perfektní znalost problematiky předmětu a za druhé právě komunikační a prezentační schopnosti, které umožní efektivně předávat znalosti žákům. Výsledky průzkumu potvrzují, že toto studenti vnímají jako velmi důležité.

Prostor pro názor studentů

Možnost vyjádření vlastního názoru při výuce byla výraznou většinou studentů hodnocena pozitivně. Jedná se o aktivizující prvek výuky, kdy je nutné, aby student o problému přemýšlel a formuloval své stanovisko. Pro přínosnost tohoto jsou důležité dvě podmínky, první je, aby se s projeveným názorem studenta dále pracovalo, druhou, aby studenti nebyli nuceni k vyjádření svého názoru, pak se to může stát jen dalším povinným úkolem od učitele.

Dobré vztahy mezi učitelem a žáky

Dobrym vztahem k učiteli si žák uspokojuje sociální potřeby bezpečí a sounáležitosti.¹¹¹ Lze říci, že se jedná o jakousi lidskou nastavbu formálního vztahu žák – učitel. Díky dobrému vztahu žák lépe chápe stanoviska učitele (učitel by se samozřejmě měl snažit o totéž, je to v podstatě podmínka vybudování dobrých vztahů), je ochotnější učitele respektovat a vyhovět jeho požadavkům. Dobré vztahy mezi učitelem a žáky jsou silným motivačním faktorem. Dobré vztahy je velmi komplexní pojem a jejich dosažení nemusí být snadné, obecným základem je respekt a zájem o žáka.

110 CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994, s. 33.

111 MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: praktická příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2012, s. 104.

Respektování osobního prostoru

Při frontální výuce studenti často přednostně obsazují zadní řady lavic a přední často zůstanou zcela prázdné, čímž si od učitele vytváří odstup. Lze z toho usuzovat na to, že přílišná blízkost učitele jim není příjemná a učitel by to měl respektovat. Přidává se k tomu čistě praktické hledisko, že z větší vzdálenosti se studentům lépe sleduje tabule a dění před ní v celé šíři a nemusí z bezprostřední blízkosti vzhlížet k stojícímu učiteli (v podstatě to je stejný problém jako v první řadě v divadle nebo kině). Někteří učitelé však toto nerespektují a při výkladu se přesouvají blíže k žákům, často až do uličky mezi lavicemi, čímž narušují osobní prostor třídy a i svou výškovou převahou nad sedícími deklarují svou moc.¹¹² Podle mého názoru by učitel osobní prostor měl narušovat pouze tehdy, pokud je to součástí výchovného opatření, pokud nemá důvod k zásahu, měl by se jej zdržet.

112 MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: praktická příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2012, s. 21.

ZÁVĚR

Sociálně komunikační dovednosti jsou zásadní složkou odborných kvalit učitele, a jak se podařilo v teoretické části ukázat také jedním z důležitých nástrojů, jak učitel může vytvářet vhodnou atmosféru při výuce. Sociální komunikací, tedy interakcí pedagogů a jejich žáků, je zejména formován výukový proces, odvisí od něj vyučovací styl učitele a je jí podporována či naopak utlumována motivace žáka k aktivnímu zapojení se ve výuce.

Je to právě způsob komunikace, co na žáka nejvíce emocionálně působí ze strany pedagoga a formuje tak jeho vztah nejen pouze k pedagogovi samotnému, ale přeneseně také například i k jím vyučovanému předmětu nebo studiu celkově.

Součástí skutečně vhodného výukového stylu učitele a jeho profesionálně orientované sociální interakce se studenty by pak měla být jednoznačně komunikační kompetence, v jejímž rámci by měl učitel využít cíleně všechny složky komunikace, kterými skrze vysílání signálů bude formovat žákův názor na sebe sama, vyučovaný předmět i výchovně vzdělávací procesy jako takové. Je tedy nezbytně nutné, aby pedagog uměl užívat vhodné verbální prostředky komunikace stejně, jako je nutné, aby si byl vědom dopadů svých možných nonverbálních projevů na formování postojů žáka k výuce.

Studenti, jako subjekty učitelova komunikačního působení, jsou, jak se ukázalo ve výsledcích průzkumu, schopni hodnotit a vyjádřit své názory na komunikaci ze strany učitele. Z výsledků plyne, že studenti dostatečnou úroveň komunikačních dovedností učitele považují za důležitou a přispívá k jejich pozitivnímu vztahu k učiteli. Zároveň uvedli, že vidí možnost zlepšení vztahu k učiteli (předmětu) při změně způsobu komunikace učitele s žáky.

Z výsledků výzkumu také vyplynulo, že velká většina studentů pozitivní vnímání učitele přenáší i na předmět, který učitel vyučuje, mají o předmět větší zájem a lépe se jim učí. Více než třetina studentů přímo uvedla, že si oblíbili jejich oblíbený předmět právě kvůli učiteli, který jej učí.

Celkově lze na základě výsledků průzkumu potvrdit to, co již bylo řečeno v teoretické části, tedy to, že učitel vhodnou komunikací s žáky může vytvořit dobrý vztah nejen ke své osobě, ale i přenést jej i na předmět, který učí, a tím motivovat žáky ke studiu a spolupráci při výuce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BEDNÁŘOVÁ, Andrea a kol. *Inspirace z přírody: Metodická příručka k zážitkové pedagogice pro pedagogy předškolního vzdělávání*. Praha: NIDV. s. 301 [online]. 2018 [2018-05-06]. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=VlhVDwAAQBAJ&lpg=PT52&dq=Metodick%C3%A1%20p%C5%99%C3%ADru%C4%8Dka%20k%20z%C3%A1%20p%C5%BEitkov%C3%A9%20pedagogice%20pro%20pedagogy%20p%C5%99ed%C5%A1koln%C3%ADho%20vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD&hl=cs&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
- BENDOVÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
- BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
- CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-014-6.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- DVOŘÁK, Dominik, Karel STARÝ a Petr URBÁNEK. *Škola v globální době: proměny pěti českých základních škol*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2977-3.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
- HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-763-9

- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2450-8.
- JANOUŠEK, Jaromír. *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4295-3.
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.
- KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7
- MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: praktická příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN 9788024706504.
- MOTSCHNIG, Renate a Ladislav NYKL. *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3612-9.
- MÜHLEISEN, Stefan a Nadine OBERHUBER. *Komunikační a jiné měkké dovednosti: soft skills v praxi*. Praha: Grada, 2008. 192 s. ISBN 978-80-247-2662-5.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- NOVÝ, Ivan a Alois SURYNEK. *Sociologie pro ekonomy a manažery. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2006. Manažer. ISBN 80-247-1705-0.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. 2.*, nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2018. s. 9 [online]. 2018 [cit. 2018-04-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>.
- STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0.

- SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
- ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Lucie SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5446-8.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.
- ŠVEC, Štefan. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-hu-manitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS, 1998. ISBN 80-88778-73-5.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- VANĚČEK, David. *Didaktika technických odborných předmětů*. Praha: České vysoké učení technické v Praze, 2016. ISBN 978-80-01-05991-3.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 1: Dotazník

věk:

třída:

Vážení studenti,
jmenuji se Miroslav Erben, jsem absolvent ČVUT a při zaměstnání studuji učitelství odborných předmětů. Rád bych studentům předal to, co jsem se v práci dozvěděl. Abych mohl učit, potřebuji od Vás několik odpovědí, které mi pomohou dokončit moji bakalářskou práci. Dotazník je anonymní a využiji jej pouze pro svoji bakalářskou práci. Děkuji Vám za spolupráci

- 1. Proč máš rád/a tvůj oblíbený předmět?**
 - Je jednoduchý, dobře ho umím.
 - Učí ho můj oblíbený učitel.
 - Předmět mě zajímá (třeba i mimo školu).
 - Jiné -
- 2. Zajímáš se hlouběji o předměty, které vedou zajímaví a příjemní učitelé?**
 - ano spíše ne
 - spíše ano ne
- 3. Máš pocit, že kdyby učitel tvého nejméně oblíbeného předmětu s tebou (se třídou) komunikoval jinak, bylo by možné si ten předmět více oblíbit?**
 - ano spíše ne
 - spíše ano ne
- 4. Je pro tebe důležité, aby tě učitel uměl výkladem zaujmout?**
 - ano spíše ne
 - spíše ano ne
- 5. Snažíš se vyhnout účasti na hodinách u předmětů, u nichž tě výklad učitele nudí, nebo mu nerozumíš?**
 - ano spíše ne
 - spíše ano ne
- 6. Je pro tebe snadnější zvládnout složitou látku v případě, že je to v předmětu, který učí tvůj oblíbený učitel?**
 - ano spíše ne
 - spíše ano ne
- 7. Trávíš rád/a čas v hodinách, kde vyučující nechává prostor pro volné vyjádření tvého vlastního názoru?**
 - ano spíše ne
 - spíše ano ne
- 8. Vadí ti, když učitel často chodí mezi lavicemi nebo stojí blízko u tvé lavice?**
 - ano spíše ne
 - spíše ano ne
- 9. Máš s učitelem tvého oblíbeného předmětu dobré vztahy?**
 - ano spíše ne
 - spíše ano ne