

Komunikační dovednosti učitele jako motivační nástroje

Bc. Robin Kubiczek

Diplomová práce
2006



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta aplikované informatiky

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta aplikované informatiky
Ústav automatizace a řídicí techniky
akademický rok: 2005/2006

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Robin KUBICZEK**
Studijní program: **N 3902 Inženýrská informatika**
Studijní obor: **Učitelství informatiky pro základní a střední školy**

Téma práce: **Komunikační dovednosti učitele jako motivační nástroje.**

Zásady pro vypracování:

- 1. Zpracování teoretické části – východisko pro výzkumnou část.**
- 2. Příprava metodiky výzkumné části.**
- 3. Zpracování a vyhodnocení výzkumu.**
- 4. Závěry a praxeologická doporučení.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČÍHALOVÁ, E.; MAYER, I. Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci. Praha: Agentura Strom, 1999.

KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J. a kol. Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála, 2005.

KUSÁK, P.; DAŘÍLEK, P. Pedagogická psychologie. Olomouc: PdF UP, 1998.

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

14. února 2006

Termín odevzdání diplomové práce:

26. května 2006

Ve Zlíně dne 14. února 2006


prof. Ing. Vladimír Vašek, CSc.
pověřený děkan




prof. Ing. Vladimír Vašek, CSc.
ředitel ústavu

ABSTRAKT

Tato práce je členěna na dvě hlavní části: teoretickou a výzkumnou. Tato práce seznamuje čtenáře s výzkumem, který zjišťoval vztah, mezi stylem komunikace učitele a motivací žáka v hodině. Výzkum byl proveden mezi posluchači 1. a 2. ročníku středních škol. Současně přibližuje výsledky, které jsme získali a vyhodnotili. Cílem je, aby učitel na základě těchto informací dovedl projektovat postup dalšího zkvalitnění svého pedagogického působení.

Klíčová slova: Pedagogická komunikace, motivace žáka, komunikační dovednosti, rozvoj motivace

ABSTRACT

The work is divided into two main parts: theoretical and research work. This work describes a research project that looked at relation from between teachers' communication skills and student motivation. It presents some of the findings of this project which studied secondary school in the first or second year of their studies. Based on this information, the aim for the teacher is to be able to make his teaching more effective and to be able to design the procedure of next effectiveness of his pedagogical influence.

Keywords: Pedagogy communication, student motivation, communication skills, motivation advancement

Chtěl bych tímto poděkovat vedoucí mé diplomové práce paní Mgr. Karle Hrbáčkové za cenné rady a připomínky, které mi poskytla při psaní této práce.

Dále bych chtěl poděkovat všem učitelům, kteří mi při mých studiích pomáhali a dále rodině a přátelům za podporu při studiích.

Souhlasím s tím, že s výsledky mé práce může být naloženo podle uvážení vedoucího diplomové práce, ředitele ústavu a institutu. V případě publikace budu uveden jako spoluautor.

Prohlašuji, že jsem na celé diplomové práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.

Ve Zlíně, 26. 05. 2006

.....

podpis

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 OSOBNOST UČITELE V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI	11
1.1 SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI UČITELE V RÁMCI PEDAGOGICKÉ PRAXE.....	12
1.2 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI UČITELE	12
1.3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	15
1.3.1 Pedagogická komunikace koncipovaná do pěti bodů	16
1.3.2 Funkce a účastníci pedagogické komunikace	16
1.3.3 Pravidla v pedagogické komunikaci a jejich význam.....	17
1.4 KOMUNIKACE V UČITELSKÉ PŘÍPRAVĚ	19
1.4.1 Videozáznam jako prostředek reflexe a sebereflexe.....	19
1.5 KONCEPCE MODELU VÝUKY KOMUNIKATIVNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	22
1.6 VÝZNAM KOMUNIKACE V UČITELSKÉ PRAXI	23
1.6.1 Role komunikanta a komunikátora	24
1.6.2 Sociometrický výzkum komunikace ve třídě.....	26
1.6.3 Samostatnost dítěte a její rozvoj.	26
1.6.4 Odměny a tresty	27
1.6.5 Komunikativní dovednosti jako zdroj účinného pedagogického působení	27
2 ZPŮSOBY KOMUNIKACE	29
2.1 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE	29
2.1.1 Řeč.....	29
2.1.2 Klíčové součásti dialogu	30
2.1.3 Hlas	31
2.1.4 Zvukové prostředky řeči	31
2.2 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE.....	32
2.2.1 Způsoby vyjadřování při neverbální komunikaci	33
2.3 NEEFEKTIVNÍ ZPŮSOBY KOMUNIKACE	36
2.4 EFEKTIVNÍ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI A POSTUPY	37
2.4.1 Informace, sdělení	38
2.4.2 Možnost volby.....	38
2.4.3 Vyjádření vlastních potřeb a očekávání	38
2.4.4 Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí.....	38
2.5 EFEKTIVITA KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	39
2.6 ZÁKLADNÍ STYLY UČITELOVA VÝCHOVNÉHO PŮSOBENÍ.....	40
3 MOTIVACE ŽÁKŮ	41
3.1 VNĚJŠÍ A VNITŘNÍ MOTIVACE	41
3.1.1 Vnitřní motivace.....	42
3.1.2 Vnější motivace.....	42

3.2	FORMOVÁNÍ ZÁJMU	42
3.3	PODMÍNKY ROZVOJE A UDRŽENÍ VNITŘNÍ MOTIVACE.....	44
3.3.1	Rozvíjení motivace při plnění učebních úloh	46
3.3.2	Motivační přesvědčení	46
3.3.3	Nepříznivé motivační přesvědčení zpomalující učení	47
3.3.4	Stanovování cílů a jejich hodnocení.	47
3.3.5	Komunikační dovednosti jako motivační nástroje.....	48
II	PRAKTICKÁ ČÁST	50
4	PEDAGOGICKÝ VÝZKUM	51
4.1	VÝZKUMNÝ PLÁN.....	51
5	PRŮBĚH VÝZKUMU	53
5.1	POUŽITÉ METODY	53
5.2	VÝZKUMNÝ VZOREK	53
6	ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMU	55
6.1	ZPRACOVÁNÍ DAT.....	55
6.2	INTERPRETACE	56
	ZÁVĚR.....	62
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	64
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	66
	SEZNAM OBRÁZKŮ	67
	SEZNAM TABULEK.....	68
	SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá komunikací učitele a motivací žáka. Tyto dva pojmy jsou v celém rozsahu často spojovány a právě jejich vzájemný vztah je stěžejním tématem pro tuto práci. V teoretické části, dělené do tří základních oblastí teoretických východisek, jsem uvedl také související aspekty, které nejsou přímo v souvislosti se zkoumaným jevem, ale mohou pomoci při orientaci v náročném propojení různých aspektů týkajících se hlavních pojmů, mezi které patří pedagogická komunikace. V první části teoretické oblasti jsou zmíněny jednotlivé typy komunikací a je rozepsán jejich průběh. Poukazují na jednotlivé role všech možných účastníků a možnosti vzájemného ovlivňování. Dále jsem také uvedl možnosti, jakým způsobem by se mohlo uskutečnit rozvíjení komunikačních dovedností v rámci pedagogické přípravy budoucích učitelů. Podrobně jsem také rozepsal komunikační prostředky, bez jejichž rozvoje se zdokonalování komunikačních dovedností neobejde. Motivace je poslední částí teoretické oblasti, která je také hlavním východiskem pro závěrečný výzkum.

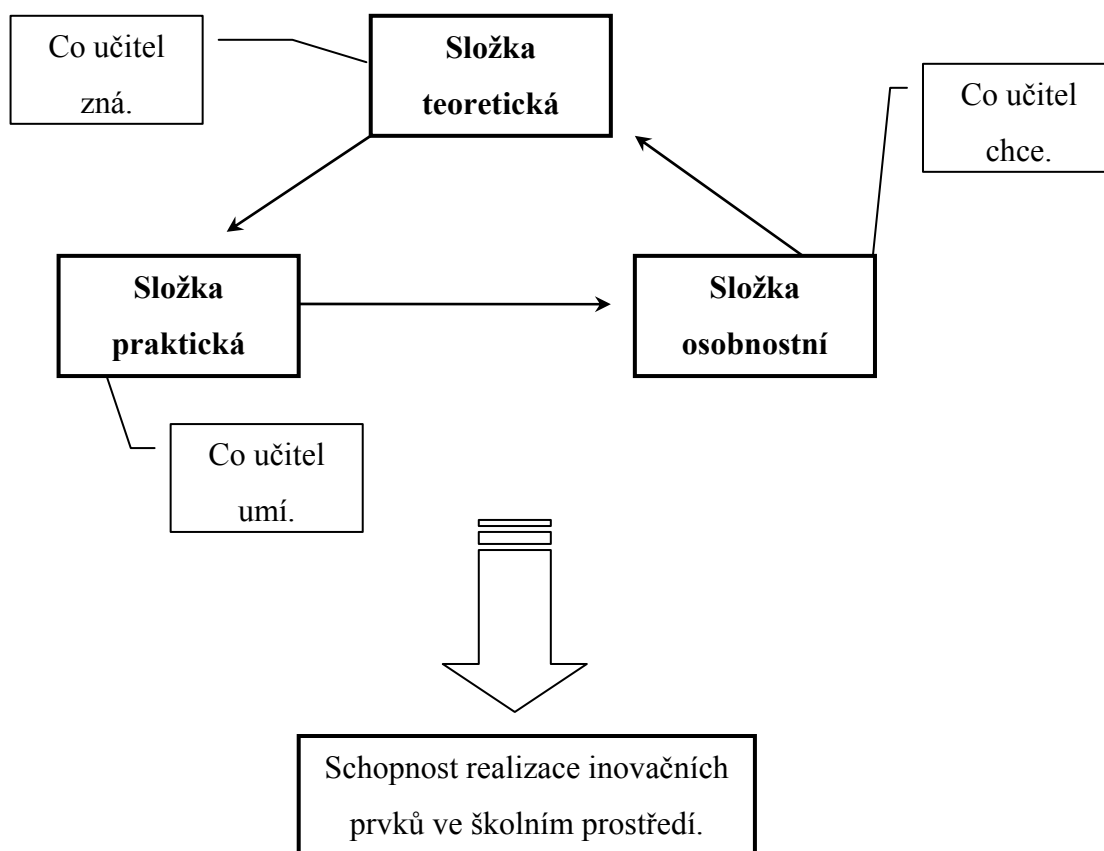
Druhá, praktická část vychází z dotazníkového výzkumu 50 žáků pěti SŠ ve Zlíně, kterým se zkoumal vztah mezi komunikačními projevy učitele výpočetní techniky v rámci jeho výchovného stylu a motivací žáka. Výsledky testu potvrdily možnou existenci vztahu mezi těmito pojmy v rámci výukového procesu. Praktická část obsahuje vyhodnocení stěžejních otázek, které byly určujícími pro vyvození závěrů. Dále je uveden postup a průběh výzkumu a také samotné vyhodnocení. Závěrem jsou stanovena doporučení pro další výzkumnou činnost.

TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST UČITELE V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI

Proces rozvoje učitelovy osobnosti je velmi složitý a dlouhodobý proces. Touto problematikou se důkladně zaobírala, jako jedna z mnohých, také A. Nelešovská (2005). Ve své publikaci poukazuje na důležité činitele, které ovlivňují učitele na cestě za svým sebezdokonalováním svých dovedností a schopností.

Učitel musí při formování svého pedagogického i osobnostního profilu brát na zřetel, že jsou na něj kladeny každou chvíli různé požadavky. Po učiteli není žádána pouze jeho profesní zdatnost a přehled v oboru, ale měl by být flexibilní vůči novým trendům a využívat je k zefektivnění průběhu výuky. Jsou kladeny větší nároky na umění komunikace a na celkový proces působení na žáky. Důležitým prvkem v tomto procesu je socioprofesní příprava. Ta je tvořená třemi složkami, které by měly být vzájemně propojeny. Teorie, praxe a učitelova osobnost ve vzájemném vztahu vytváří z učitele hlavního tvůrce zásadních změn ve školním prostředí (A. Nelešovská, 2005, s. 12).



Obr. 1. Socioprofesní příprava

1.1 Schopnosti a dovednosti učitele v rámci pedagogické praxe

Z psychologicko – pedagogického hlediska patří schopnosti a dovednosti mezi pojmy, na které je možno nahlížet z několika úhlů pohledu a to se také odráží na jejich všeobecném výkladu. Tyto pojmy jsou součástí spousty oblastí lidské činnosti a profesí. V této části se zaměříme především na schopnosti a dovednosti v rámci pedagogické praxe. Samotné vzdělání učitele je důležitým stavebním prvkem k vytváření pedagogických dovedností. Poznatky a informace získané teoretickou přípravou získávají hodnotu praktických zkušeností až v praxi, ve které s učitel může vše ověřit a vyzkoušet.

A. Nelešovská (2005) shrnula některé nejvýznamnější teorie o těchto pojmech v ucelený přehled těch nejdůležitějších poznatků. Vyjadřuje snahu autorů o odlišování obou pojmů i přes jejich složitý vzájemný vztah a význam. Pedagogické schopnosti jsou považovány za možnost nebo také předpoklad k vykonávání pedagogické praxe. Dovednosti jsou všeobecně označeny jako cvikem získané předpoklady, které nám umožní danou činnost vykonávat úspěšně. Obě tyto složky osobnosti učitele lze rozvíjet. Své dovednosti může učitel uplatnit pouze ve své učitelské činnosti, ve které je může v co největší míře využít. Do těchto činností by měl být i zahrnut ohled na některé specifické znaky týkající se osobnosti žáka a třídy. Týká se to zejména věku a počtu žáků ve studijní skupině.

1.2 Komunikační dovednosti učitele

Všeobecně bylo na základě experimentu vyjádřeno stanovisko, které popisuje schopnost učitele vychovávat žáky jako vzájemnou integraci intelektuální a sensoricko – motorické činnosti. Vývoj této schopnosti je přímo závislý na samotné komunikaci učitele a žáka. Výzkumy prováděné v této oblasti byly založeny na několika hypotézách a myšlenkách (A. Nelešovská, 2005, s.18-19):

- Důležitou roli v procesu zdokonalování a vývoje adaptability komunikace učitele a žáka má chování jednotlivých žáků. Učitel těžko může odhadnout chování žáka v dané situaci. Zároveň co by mohlo zapůsobit na jednoho žáka nemusí vždy efektivně působit na ostatní žáky.
- Vytváření řešení výchovných situací s ohledem na chování žáka je hlavním ukazatelem učitelovy schopnosti vychovávat.

- Učitel by měl svými komunikačními dovednostmi nahrazovat neefektivní a zastaralé řešení některých situací, které v průběhu aktivní komunikace se žákem mohou nastat.
- Řešení, jako samotný výsledek jednání učitele, by mělo žákům poskytnout dostatečné množství informací nutných k uvědomění si smysluplnosti vlastního jednání v procesu výuky. Učitel se v tomto případě nespokojí pouze s tím zda je jeho záměr a cíl splněn. Učitel se zabývá obecnější stránkou svých schopností a využívá konkrétních dovedností k výchově žáků.
- Student ve svých začátcích potřebuje přípravu, která povede ke zdokonalení jeho schopnosti se orientovat a myslet v různých problémových situacích. Přímou s tímto je spjato i vytváření silných podnětů potřebných ke zlepšování seberealizačních dovedností u žáka.
- Student se při svých vyučovacích začátcích dopouští chyb i zdárných výsledků, ale nedokáže ještě zcela ohodnotit jejich význam při svém studiu.

Výzkumy potvrzují důležitou úlohu komunikačních dovedností v přípravě učitelů na výuku. Žákům se tak dostává větší množství srozumitelných a jednoznačných informací, které jsou pro jejich kladnou odezvu důležité. V oblasti pedagogické komunikace proběhlo několik výzkumů a jejich vedoucí k nim přistupovali s různým zaměřením, které ve většině bylo ovlivněno vlastním profesním zaměřením vedoucích výzkumu. Všechny byly velkým přínosem a díky nim jsme schopni vytvořit souhrn těch nejdůležitějších poznatků a závěrů z nich vyplývajících. Komunikační dovednosti a celý okruh pedagogické komunikace je jistou formou žakovy odezvy, která dává učiteli informaci o tom, jak svou osobností dokázal žáky zaujmout. Byly také definovány některé pojmy z oblasti pedagogické komunikace. Mezi ty nejdůležitější patří jistě samotné komunikační dovednosti, které jako součást profesních dovedností lze označit za techniku pedagogické výchovy, se kterou je učitel schopen u žáka rozpoznat ukazatele žakových pocitů, nálad a zaujetí (A. Nelešovská, 2005, s. 20).

Komunikační dovednosti byly také rozděleny na subsystémy podle svých vyjadřovacích funkcí (A. Nelešovská, 2005, s. 21):

- Pedagogická komunikace
- Jazyková komunikace
- Korigování žáků

- Naučení
- Navazování kontaktu se žáky
- Ovládnutí komunikačního jazyka

Přestože je obtížné vyčlenit pouze komunikační dovednosti z tohoto vzájemně propojeného systému, pokusíme se zaměřit dále hlavně na techniku komunikace a na interakční techniku.

Oblast komunikační techniky a její dovednosti (A. Nelešovská, 2005, s. 22):

- Dovednost dosáhnout sebou vytyčených vzdělávacích cílů pomocí správně zvolených motivačních, aktivačních, sdělovacích informací a to včetně i informací zpětné vazby.
- Dovednost sdělit informaci a vyjádřit tak její plný smysl žákům pomocí kódu, který byl správně sestaven tak, aby jej žáci byli schopni přeložit a pochopit.
- Dovednost přizpůsobovat uspořádání struktur informací dle možností jednotlivých žáků.
- Dovednost podílet se na vlastní dramaturgii komunikace od její přípravy až k samotné realizaci.

Oblast interakční dovednosti (A. Nelešovská, 2005, s. 23):

- Dovednost navazovat kontakt
- Dovednost všimnout si toho, jak žáci reagují na komunikaci a co při tom cítí.
- Dovednost odhadnout přijetí vlastního chování u žáků.
- Dovednost být při řešení úkolů adekvátně vstřícný i k názorům ze strany žáků.
- Dovednost využití různých komunikačních sítí.
- Dovednost být koordinátorem diskuzí
- Dovednost sdělovat požadavky žákům způsobem, jenž bude motivující k jeho bezkonfliktnímu splnění.
- Dovednost vhodně zvolit způsob zjištění úrovně splnění požadavku a úroveň chování každého z žáků.
- Dovednost takto získané informace sdělit žákovi nebo skupině žáků.

V závislosti na přístupu se hlavním postupem ke splnění vzdělávacích cílů stává vytvoření profesních dovedností. Jako stěžejní se v tomto případě ukazuje dovednost didaktická. Svým obsahem motorické, psychomotorické, intelektuální, myšlenkové a manipulační

složky je řádově výše nad ostatními dovednostmi. Komunikační dovednosti jsou pojem, na který můžeme pohlížet z několika úhlů pohledu. Tento fakt znesnadňuje jednoznačné stanovení definice, přesto však jsme schopni vyjádřit význam tohoto pojmu v užším vymezení. Komunikační dovednost je svou povahou schopnost optimalizovaného jednání v pedagogické interakci se žákem, které probíhá na základě osvojených vědomostí a dovedností, uskutečněných pomocí konkrétních metod, forem a prostředků pedagogické komunikace. Důležitý podíl mají na tomto vztahu také profesionální schopnosti a praktické zkušenosti (A. Nelešovská, 2005, s. 24).

1.3 Pedagogická komunikace

Definici a pojmové vymezení pedagogické komunikace již sestavovalo několik známých osobností v tomto oboru. Využijí některé z definic těchto osobností, které použila A. Nelešovská (2005, s. 26):

Pedagogická komunikace v podání D. Gavora: „Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků.“

A. N. Leont'jev a jeho definice pedagogické komunikace: „Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.“

Jako poslední uvedu definici S. Navátla, J. Fleischmann, K. Klimeše: „Komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků a vyučovacího procesu.“

Společné je pro všechny definice vyjádření subjektů, mezi kterými pedagogická komunikace probíhá. Můžeme si všimnout, že těmito subjekty jsou míněny učitel a žák. Postupem času však můžeme v současné době nabídnout větší množství forem vzdělávání. Týká se to zejména pomůcek a technického zázemí pro výuku. V průběhu pedagogické komunikace může docházet mezi účastníky například k výměně názorů, sdělení úkolů nebo vyjádření také svých přání. Je tedy zřejmé, že pedagogická komunikace může probíhat také vzájemně mezi žáky. Důležité je klást velký důraz na to, aby byl dodržen obousměrný proces této komunikace. Vždy by mělo být u obou subjektů pedagogické

komunikace zvykem, poskytovat si navzájem dostatek informací k poznání, zda naše informace byla správně pochopena. Zpětná vazba je tím nejlepším a nejefektivnějším způsobem, jak se vyvarovat zbytečných omylů u obou zúčastněných stran (A. Nelešovská, 2005, s. 27).

1.3.1 Pedagogická komunikace koncipovaná do pěti bodů

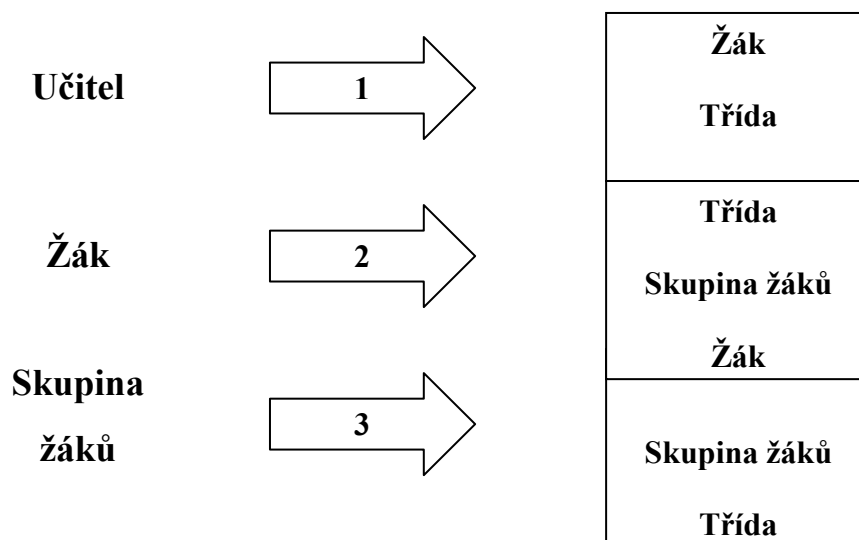
Pětibodová koncepce pedagogické komunikace (A. Nelešovská, 2005, s. 28):

- Princip kooperace – spolupráce s partnery.
- Maxima kvantity – nemělo by být řečeno více než je nutné, sdělení se tím stane více informativní a zároveň úspornější.
- Maxima kvality – sdělovat bychom měli pouze informace pravdivě podložené.
- Maxima relevance – sdělované informace by měly korespondovat s účastníky a tématem, měly by být sdělovány ve správnou chvíli a směřovat k vymezenému cíli.
- Maxima způsobu – když budeme sdělovat své informace, měli bychom klást důraz na srozumitelnost, přesnost a jednoznačnost.

1.3.2 Funkce a účastníci pedagogické komunikace

Mezi nejdůležitější funkce pedagogické komunikace patří realizační funkce výchovy a vzdělávání. Dále plní funkci zprostředkovatele vztahů mezi účastníky komunikačního procesu (A. Nelešovská, 2005, s. 29).

Hlavními subjekty pedagogické komunikace jsou učitel a žák, mezi kterými vznikají různé typy vztahů v závislosti na tom, jaké zastoupení mají v daný okamžik obě komunikující strany.



Obr. 2. Typy vztahů v pedagogické komunikaci

Komunikační procesy jednotlivých vztahů (A. Nelešovská, 2005, s. 29-30):

- Při tomto komunikačním procesu dochází často k nesouměrnosti v rovinách kvantitativní a sociální. Učitel je v postavení dospělého, informacemi vybaveného jednotlivce, který se snaží sdělit informace celé skupině žáků. Učitel je v postavení určující průběh komunikace. V tomto případě dochází i k vzájemnému vytváření vztahu žák a učitel. Tento vztah se průběžně vytváří a mění.
- V druhém případě se nesetkáme s rovinnou nesouměrností, žáci jsou si ve třídě ve svých třídních pozicích rovni. Rozdíly, které mezi žáky vznikají, jsou výsledkem případů, kdy jsou někteří jedinci vybráni jak zástupci třídy učitelem, nebo jako přirozená autorita kolektivu. Setkáváme se zde s komunikací, která probíhá uvnitř žáka samotného. Žák se sám snaží vlastním úsudkem třídit informace a vyvozovat z nich závěry.
- Intrakomunikaci, kterou provádí žák ve vztahu k sobě samému, můžeme zaznamenat i v rámci celé skupiny. Vytváří se tím dobré podmínky pro tvořivé myšlení a vytváření vlastních úsudků, které si žáci mezi sebou vyměňují a hodnotí.

1.3.3 Pravidla v pedagogické komunikaci a jejich význam

Průběh pedagogické komunikace je podmíněn určitým pravidlům. Tyto pravidla mohou být jinak nastavena případ od případu. Pravidla většinou bývají v podobě formálních

školních prohlášení, která obsahují pokyny určující chování školou žádané a zakázané. Nastavení těchto pravidel bývá ovlivněno působením vlivu třech skupin (A. Nelešovská, 2005, s. 30):

- Škola – Školní řád je klasickou ale bohužel taky ne zrovna efektivní formou vymezení pravidel školou. Není zcela vhodné nutit žáky se učit tyto pravidla nazpaměť.
- Společnost – Rozpoznat význam, příčinu a znaky vedoucí k chování, které by mohlo být odlišné od pravidel zadané společností, je znakem učitelovy zkušenosti a dlouhodobé praxe.
- Učitel a žák, jejich vzájemné působení a vztahy ve vyučovacím procesu – V tomto případě je vztah učitele a žáků ovlivněn osobností učitele. Učitel je tou autoritou, která určí, do jaké míry se budou nebo nebudou určená pravidla dodržovat. Učitel sám dává nebo nedává svým jednáním prostor žákům pro zjišťování přísnosti nastavení pravidel. Tyto záležitosti by měly být jasně vyřízeny při prvním setkání učitele se žáky.

Základ pravidel by měl být založen na výchově, morálce a bezpečnosti. Neměly by se v nich odrážet povahové a osobnostní postoje naší osobnosti. Správně vytvořená pravidla nám můžou být přínosem a pomoci v několika případech (A. Nelešovská, 2005, s. 32):

- Napomáhají ke spolupráci mezi žáky a eliminují případy, které by mohly tento proces narušovat.
- Přispívají k bezpečí učebního prostředí, které se tímto stává pro žáky i útulnější.
- Činnost odehrávající se v jedné třídě neovlivňuje plynulý průběh výuky v ostatních třídách a okolí.
- Zaměstnancům, návštěvám školy a v neposlední řadě samotným žákům jsou zárukou slušného chování.

V případě počtu pravidel, kterými by jsme se měli řídit při pedagogické komunikaci, platí jednoduché pravidlo: „Čím méně, tím více“. Čím méně jsme nuceni si jich pamatovat, tím více se můžeme soustředit na jejich dodržování a s tímto jsou spojeny i další důvody (A. Nelešovská, 2005, s. 31):

- V menší počtu pravidel získává každé z těchto pravidel na významu.

- Jen opravdu důležité a smysluplné pravidla dokáží žáky přinutit k zamyšlení nad svým chováním.

Vymezení pravidel tak, aby se nestaly pouze souborem zobecněných pouček nebo naopak obsáhlým seznamem konkretizovaných postupů chování, je velmi obtížné. Existuje však několik možností, které lze při vytváření pravidel komunikace využít (2005, s. 31):

- Pravidla bude vytvářet učitel.
- Pravidla budou vytvářet žáci.
- Pravidla budou vytvářet společně žáci s učitelem.

Jednoznačně určit která z možností zaručeně vytvoří soubor komunikačních pravidel, jenž bude bezesbytku dodržován, není jednoduché a názory se liší případ od případu. Důležité však zůstává, vždy se při tvorbě komunikačních pravidel soustředit na jejich smysluplnost a efektivitu (2005, s. 31).

1.4 Komunikace v učitelské přípravě

V této době můžeme tvrdit, že základní podmínkou úspěšného učitelství jsou komunikativních dovedností, na které nebyl vždy kladen takový důraz jako nyní. Učitelé si uvědomují, že mají na žáky svou komunikací velký vliv. Začínají se více starat o to, jakým způsobem se vyjadřují a pokládají otázky, soustředí svou pozornost na rozvoj osobnosti žáka a příjemného klimatu ve třídě. Komunikativní dovednosti by měly být pro učitele nedílnou součástí vzdělání, proto i jejich zdokonalování a zavedení do přípravy na učitelské povolání je zcela nezbytné (A. Nelešovská, 2005, s. 61).

1.4.1 Videozáznam jako prostředek reflexe a sebereflexe

Vysokoškolská příprava budoucího učitele je poslední dobou pozvolna obohacována o nové metody a formy výuky. Mezi nejčastější patří mikrovyučování, trénink senzibility, inscenace, hra rolí, metody simulace a další. V přípravě učitele touto řadou metod však narazíme na problém, jak efektivně a uvědoměle navázat teorií na praxi, jak posílit dovednosti učitele v jejich přípravě a jak tyto dovednosti objektivně diagnostikovat. Prostředkem k objektivnímu pozorování a hodnocení komunikativních dovedností nám nemusí vždy stačit pouze poznámky, paměť a myšlení. Za velmi osvědčený nástroj korigování, tvorby a diagnostikování dovedností učitele je považován videozáznam. Z řady

zkušeností, se videozáznam osvědčil jako objektivní, realistický a ucelený zdroj informací o komunikativních dovednostech v přípravě učitele (A. Nelešovská, 2005, s. 63).

Mezi přednosti videozáznamu patří (A. Nelešovská, 2005, s. 64, 65):

- Seznámení s konkrétní pedagogickou praxí.
- Pozorovaná skutečnost a jevy jsou názorně, dynamicky i staticky přiblíženy.
- Výuka je obohacena o nové metody a formy práce.
- Podle potřeby je možné se opakovaně vracet, pozorovat a hodnotit pozorované pedagogické jevy a procesy.
- Podněcuje aktivitu u studentů.
- Dává prostor pro motivační a citové podněty vedoucí k sebereflexi studenta.

Při sledování záznamu studentova výstupu, mohou učitel, student a ostatní studenti ve skupině analyzovat a hodnotit právě pozorovaný záznam. U studenta tak dochází k uvědomělé a objektivní autoregulaci vlastního chování. Při hodnocení praktických jevů a procesů je významná aktivita studentů vedená učitelem. Pokud bychom měli zmínit nějaká negativa této metody, pak by to mohlo být narušení přirozeného prostředí třídy, ve které natáčení probíhá. Pokud se však nahrávací technika nestává vyloženě rušivým faktorem vyučovacího procesu, pak opakovaným natáčením je možné utlumit prvotní negativní vliv na minimum. Dalším problémem může být absence funkční metodiky při práci s nahrávkami, která je důležitá pro další práci s tímto materiálem.

Videozáznam plní tyto funkce (A. Nelešovská, 2005, s. 65, 66):

- Funkce motivační, inspirační – krátké úseky záznamu se logicky řadí do sledu, který se prezentuje a snaží se žáky motivovat k hledání progresivních didaktických postupů.
- Funkce ilustrační – záznam má ilustrační funkci k výkladu o didaktických jevech a procesech.
- Funkce dokumentační – tato funkce je ceněna pro svou schopnost zpřístupnit obtížné, výjimečné a neopakovatelné pedagogické jevy a procesy.
- Funkce instrukční, imitační a demonstrační – záznam se využívá k nácviku určité didaktické činnosti, podílí se na tvorbě dovedností a při simulaci hraných ukázek.
- Funkce stimulační – vyjadřuje schopnost ovlivnit stanoviska a názory, vyvolat představy. Zaměřujeme se především na příklady didaktických postupů učitelů k určitému pedagogickému jevu.

- Funkce integrační, syntetická, zobecňující – tato funkce se vztahuje na určité pohledy, názory a stanoviska. Vede studenty k systémovému chápání a k uvědomění si relevance či irelevance sledovaného jevu.
- Funkce diferenciační – tato funkce zajišťuje hledisko diferenciací v přenášených informacích i na straně uživatelů.
- Funkce hodnotící – stanoviska a procesy, které jsou na záznamu prezentovány jako vzor, jsou objektem srovnávání a tím i hodnocení.
- Funkce analytická – zaměřujeme se na vybrané jevy a procesy, které můžeme podrobit diagnostice, fázování, zpomalování nebo zrychlování, a dalším možným analytickým přístupům.
- Funkce cílová – přímé zaměření na dosažení cíle.
-

Pro širší uplatnění videozáznamu k rozvoji komunikativních dovedností lze využít tyto formy (A. Nelešovská, 2005, s. 67):

- Televizní hospitace – studenti sledují na cvičeních záznamy z vyučovacích hodin učitelů. Studenti se snaží hodnotit základní a pomocné komunikativní prostředky učitele, jako jsou řeč, mimika, gestikulace, práce s dechem. Velkou pozornost věnují zejména osobnosti učitele a technice jeho projevu. Vyučující videozáznam doprovází komentářem, který si mohou žáci jako zdroj informací porovnat a konfrontovat se svými získanými zkušenostmi z praxe.
- Televizní výstupy s rozbory – videozáznam obsahuje nahrávky s výstupy studentů, které se budou analyzovat na společných seminářích. Videozáznam umožňuje studentovi zpětnou vazbu, možnost hodnotit výstup s ostatními studenty a regulovat svou techniku projevu i působení na žáky pod vedením vyučujícího.

Uvedené formy jsou velmi účinné pro utváření komunikativních a výrazových dovedností u budoucích učitelů. S videozáznamem mají studenti možnost pracovat po celou dobu studia. Samotný záznam pozorování a hodnocení se provádí do protokolů, kdy jeden slouží pro záznam poznámek bezprostředně po výstupu ve třídě, a druhý pro záznam analýzy vzniklého videozáznamu.

1.5 Koncepce modelu výuky komunikativních dovedností

Na základě realizovaného výzkumu, jehož cílem bylo co nejobektivnější posouzení úrovně komunikativních dovedností budoucích učitelů, dále sledovat průběh tohoto procesu a možnosti jeho ovlivňování ve výuce na VŠ, byla vytvořena určitá doporučení pro výuku komunikativních dovedností (A. Nelešovská, 2005, s. 71).

Koncepce modelu přípravy učitelů v oblasti komunikativních dovedností je výsledkem závěrů zmíněného výzkumu. Navrhovaný a ověřený model je schopen dosahovat poměrně objektivních výsledků. Je zaměřen na tři oblasti působení (A. Nelešovská, 2005, s. 75):

Oblast vysokoškolské přípravy

- Příprava učitelů by měla být mnohem více zaměřena na vlastní i žakovu diagnózu procesu učení.
- Měl by být vymezen větší prostor pro vytváření dovedností.
- V práci se studenty s rozdílnými intelektuálními a dovednostními schopnostmi přistupovat diferencovanějším způsobem.
- Předmět komunikativní dovednosti začlenit jako povinný předmět u oborů pro šestý až devátý ročník.

Oblast výuky komunikativních dovedností

- Navýšit hodinovou dotaci předmětu komunikativní dovednosti.
- Studentům zajistit přímý kontakt s praxí a se žáky.
- Koncepce výuky by měla mít převážně praktický charakter.
- Věnovat se studentům s určitými nedostatky v oblasti komunikativních dovedností.
- Zaměřit se na problematiku sebereflexe, autoregulace a asertivity studentů.
- Studenti by měli mít co nejobektivnější náhled na vlastní chování a úroveň komunikativních dovedností.
- Úroveň komunikativních dovedností by měla projít vstupním i závěrečným hodnocením, které by bylo prováděno na základě standardizovaných metod a technik.

Oblast pedagogických praxí

- Studenti by měli mít možnost sledovat, v rámci pedagogické praxe, výstupy učitelů i svých kolegů s odlišnými úrovněmi komunikativních dovedností.
- Všechny typy pedagogických praxí by se měli zabírat problematikou pozorování a hodnocení komunikativních dovedností.
- Navazovat užší vztah s vedoucími učiteli na fakultních školách s cílem hlubšího zaměření se na komunikativní dovednosti budoucího učitele.
- Zkvalitnit přístup k hospitacím (cíl, metodika, rozbor výstupů) a využívání hospitačních protokolů.
- Zařazovat budoucí učitele do konkrétní pedagogické praxe již od nejnižších ročníků studia na VŠ.

Závěrem této koncepce mohu z vlastního přesvědčení potvrdit přínos některých metod, se kterými jsem se mohl setkat v průběhu studia a byly zmíněny v tomto modelu. Všechny uvedené oblasti jsou velice důležité, ale největší rezervy při studiu jsem shledal v oblasti výuky komunikativních dovedností. Myslím si, že zavedení komunikativních dovedností ve formě vyučovacího předmětu spolu s praxí je velice přínosné pro komunikativní rozvoj budoucích učitelů. Žádná z uvedených oblastí by neměla působit zcela samostatně. Vzájemná návaznost a propojení těchto oblastí jsou těmi nejlepšími podmínkami pro vznik a zdokonalování komunikativních dovedností.

1.6 Význam komunikace v učitelské praxi

Vzájemný kontakt mezi učitelem a žákem je silně osobní. Ve výukovém procesu mezi nimi nedochází pouze k dialogům, předávání a přijímání informací. Na žáka působí učitel celou svou osobností a ovlivňuje tak vzájemné mezilidské vztahy, které můžeme označit za interakce. Interakcí rozumíme proces, ve kterém dvě nebo více osob navzájem na sebe reagují pomocí interakčních prostředků, kterými mohou být tělesné pohyby, mimika, gesta, řeč. Komunikací nazýváme předávání informací v procesu interakce, při přímém a nepřímém sociálním styku. Velký význam pro učitele má pedagogická komunikace, kdy při interakci učitele a žáka vynikají pedagogické, psychologické a sociální aspekty (A. Nelešovská, 2005, s. 77).

Při interpersonálním vztahu mezi učitelem a žákem působí na žáka celá učitelova osobnost i se všemi zkušenostmi a vědomostmi, přičemž největší vliv má tento vztah v těchto oblastech (A. Nelešovská, 2005, s. 77):

- Žákovo vnímání a myšlení, paměť
- Výkony žáka
- Žákovo chování
- Tvorbu skupinových norem a různých pravidel žákovského kolektivu
- Sociální prostředí ve třídě

Individuální rozdíly žáků vyvolávají rozdílné reakce, což má za následek rozdílné působení učitele na jednotlivé žáky. Domácí i zahraniční výzkumy shodně potvrzují, že vztah mezi učitelem a žákem není definitivně schválený. Podléhá vlivům věkových zvláštností a psychickému vývoji žáků. Další shodu výzkum potvrdil v tom, že pozitivní vztah mezi učitelem a žákem příznivě ovlivňuje práci žáka ve škole. V opačném případě dochází k útlumu a snížení efektivnosti školní práce žáka. Při rozvíjení interpersonálních vztahů učitele a žáka se klade velký důraz na vzájemné propojení mezi oblíbeností a autoritou učitele. Pokud je toto vzájemné spojení u učitele veřejně vnímáno i mezi žáky, můžeme v tomto případě hovořit o úspěchu tohoto učitele ve výběru výchovných metod v rámci rozvoje interpersonálních vztahů. Získání si důvěry žáků učiteli umožní snadněji pracovat s žáky na každodenních úkolech, vytvořit k jednotlivým předmětům u žáků kladný vztah a upevňovat kázeňský řád v kolektivu. Žáci vnímanou důvěru dávají najevo svou komunikací, otevřeností a přízní. Získat si důvěru žáků však často znamená dozvědět se ze strany učitele maximum věcí ze školního a soukromého života žáka. Rozhovor je v tomto případě vhodným a důležitým prostředkem k porozumění žákovy osobnosti. Vše by mělo probíhat s ohledem i na třídní kolektiv, ve kterém se žák pohybuje, a ve kterém s také vytváří podmínky pro rozvoj vztahů mezi učitelem a žákem (A. Nelešovská, 2005, s. 78, 79).

1.6.1 Role komunikanta a komunikátora

Rozvoj vyjadřovacích schopností člověka je závislé na spojování slova s prožíváním a myšlením. Na vzniku těchto schopností se podílí rodinná i školní výchova, která se snaží o správnou subjektivní funkci řeči. Slovo má funkci označení určité reality a má dvě dimenze. První je význam, což je soubor zkušeností a představ o vlastnostech předmětu,

k němuž se význam vztahuje. Druhou dimenzí je denotace, která označuje třídu předmětů, ke kterým může být slovo jako název použito. Uvedené dvě dimenze tvoří pojem. Schopnost kombinace dvou nebo více znaků (slov) ve složitý znak (větu), je charakteristickým rysem lidské řeči. S pomocí učitele se žák tyto znaky učí spojovat a používat tak komunikační prostředek (A. Nelešovská, 2005, s. 79).

Řeč je učitelem používána k získávání vědomostí u žáka. V interakci učitele a žáka je každá z těchto stran střídavě komunikant a komunikátor (A. Nelešovská, 2005, s. 80):

- Učitel jako komunikátor – sdělení a jeho obsah musí učitel vyjádřit řečí, která bude formulačně adekvátní k řečovým schopnostem dítěte. Používá kvalitně vyšší formu vyjadřování a snaží se zachovat srozumitelnost obsahu. Stává se tak vzorem pro žáky a působí tím na jejich vyjadřovací schopnosti.
- Učitel jako komunikant – nepřesná sdělení žáka neodmítá, ale navrhuje ho k přesnějším formulacím. Pozorně poslouchá a upozorňuje na správné části žákovy sdělení. Formováním žákovy vyjádření formuje učitel i jeho myšlení.
- Žák jako komunikátor – obsah svého sdělení adresuje učiteli a ostatním žákům. Žák se snaží užívat spisovného jazyka a tato „oficiálnost“ je důvodem jeho obav z posměchu a narážek jeho spolužáků. Snaha o co nejsprávnější sdělení a na druhé straně obava z trapasu jsou negativní vlivy, které působí na samotný obsah sdělení. Význam obsahu je potlačován snahou o dodržení formy jeho přednesu. Nemělo by se stát, že žáci s menšími vyjadřovacími schopnostmi začnou být v komunikaci pasivní. Pokud tito žáci začínají s učitelem komunikovat pouze jednotvárnými a naučenými frázemi, došlo zřejmě k poruše komunikace.
- Žák jako komunikant – tak jako sděloval informace učiteli a žákům, od těchto dvou stran informace také přijímá. Sdělení od učitele nejsou podrobovány takové kritice jako sdělení od spolužáků. Pro integraci učiva žákem je důležitá rovnováha těchto sdělení. Výklad nového učiva by měly prokládat vždy i odpovědi žáků, kdy dochází k osvojování pojmů se velkým podílem pamětního učení.

Častým způsobem je monolog, který plní funkci výkladu. Učitel jeho prostřednictvím žákům sděluje poznatky, vyzývá k vypracování úkolu snaží se jím chválit nebo kritizovat výsledky. Tento způsob však není dostatečný a vhodný k naplnění podstaty rozvoje

komunikačních dovedností, kde hlavní složkou je dialog a vzájemné předávání informací (E. Číhalová, I. Mayer, s. 39).

Vytváření významů a chápání smyslu ve vztahu k realitě a činnosti, jsou základní postupy k formování nových pojmů. Žáky je nutné vést k aktivnímu porozumění významů a neomezovat je pouze k pamětnému osvojování slovních symbolů. Učitel by měl při komunikaci se žáky svými otázkami vytvářet prostor pro rozvoj řečové aktivity žáku. Z výzkumu J. Mareše však zjistíme, že v hodinách z 57,3 % všech odpovědí žáků převládají odpovědi o pěti slovech, třetina všech odpovědí byla tvořena jedním až třemi slovy, 8,2 % tvořily odpovědi o třinácti až dvacet slovech. Dalším důležitým faktem je, že necelých 20 % tvořily neukončené odpovědi v důsledku učitelova zásahu. Žáci by tímto měli být vedeni k způsobilostem nejen odpovídat, ale také se ptát, formulovat osobní stanovisko, argumentovat a diskutovat (A. Nelešovská, 2005, s. 81, 82).

1.6.2 Sociometrický výzkum komunikace ve třídě

Učitel většinou komunikuje s třídou jako celkem, aby měl jasnější představu o své třídě, její úrovni jako celku a také o postavení jednotlivců ve třídě, má možnost využít některé ze známých sociometrických metod. Podstata těchto metod je v tom, že členové skupiny samostatně určují ostatní členy skupiny, kteří jsou jim určitým způsobem bližší nebo naopak vzdálenější. Sociometrickým šetřením získává všestrannější orientaci ve vzájemných vztazích ve skupině, pomáhá mu přetvářet negativní seskupení a vytvářet naopak pozitivní (A. Nelešovská, 2005, s. 83).

1.6.3 Samostatnost dítěte a její rozvoj.

Časté je, že dítě se neumí rozhodnout, váhá, neumí prosadit vlastní názor je n z toho důvodu, že se nedokáže samo vyjádřit. Zjevná nesamostatnost může být často důsledkem až příliš mateřského přístupu učitele k žákovi. Učitel by měl dát žákovi možnost být někdy odpovědný sám za sebe, pokud tuto možnost žák nedostává, bývá pasivní a získává negativní postoj ke škole. Známou formou je soutěžení, kde žák často prosazuje sám sebe a snaží se být nejlepším (A. Nelešovská, 2005, s. 86).

Nemělo by se zapomínat ale na celkový efekt, který má své pozitivní i negativní stránky (A. Nelešovská, 2005, s. 86, 87):

Negativní působení

- Slabší žáky forma soutěže odrazuje, protože si myslí, že nemají šanci uspět.
- Radost z neúspěchu ostatních vytváří atmosféru, která může nadměrně zatěžovat některé žáky.

Pozitivní stránky

- Možnost úspěchu každého žáka je motivací pro všechny.
- Dostatečné střídání soutěžních aktivit umožňuje všem žákům alespoň příležitostně uspět.
- Důraz je kladen na to, aby žák pracoval úspěšně, než aby byl ve výsledku lepší než ostatní žáci.

1.6.4 Odměny a tresty

Odměny a tresty jsou důležitým výchovně-vzdělávacím činitelem. Oba tyto výchovné prostředky můžeme provádět verbálně i neverbálně. Stačí úsměv, zatleskání, kroucení hlavou zdvižený prst a další. Nejběžnější odměnu, kterou učitel využívá je ústní hodnocení – pochvala. Pochvala by měla být bezprostředně spojována s provedenou činností žáka. Učitel musí mít širokou škálu pochval pro diferenciaci jednotlivých výkonů žáků podle jejich úspěšnosti. Obecná pravidla platí tak jako pro odměny i pro tresty. Pokud nejsou dodržována, působení těchto prostředků ztrácí účinnost a může mít vedlejší negativní následky. Velikost trestu musí být přiměřená míře nevhodného chování. Míra trestu má postihnout pouze přestupek a neměl by vyjadřovat učitelův celkový postoj k trestanému žákovi.

1.6.5 Komunikativní dovednosti jako zdroj účinného pedagogického působení

V pedagogické komunikaci je důležitý fakt, že ve vzájemném vztahu učitele a žáka je každý projev jednoho z účastníků komunikace vzájemně chápán jako informace. Činnost učitele je chápána jako sociální chování a schopnost vyučovat jako druh sociálního styku. Verbální a neverbální výrazové prostředky si učitel osvojil běžným způsobem v sociální interakci, ty by však měly být dále v rámci profesionalizace své činnosti rozvíjeny žádoucím směrem. Učitel je ve stálém kontaktu se žákem, ke kterému promlouvá, vysvětluje, chválí a kárá. Má vlastní pocity, nálady, zvyky a názory. Žáci všechny tyto projevy včetně jeho kvalit a nedostatků vnímají. Žáci mladšího věku uznávají učitele jako

autoritu a ideál. S přibývajícím věkem žáků však přibývá také kritika, srovnávání a hodnocení osobnosti učitele. Proto je nutné, aby již v období přípravy na učitelské povolání byl budoucí učitel informován o svých komunikačních nedostatcích se žáky (A. Nelešovská, 2005, s. 99, 101).

Vztah učitele a žáka je značně ovlivněn také výrazovými prostředky, které učitel uplatňuje při svých komunikativních dovednostech. Tyto prostředky můžeme klasifikovat do dvou skupin. První skupinu tvoří řeč jako základní výrazový prostředek. Druhou skupinu tvoří pomocné výrazové prostředky, jako jsou gestikulace, zpěv, didaktická technika, apod. Výrazové jednání má několik etap a úrovní. Nejnižší úroveň je reflexivní chování, jako reakce na vnitřní a vnější podněty. Druhou úroveň je sebereflektující úroveň, ve které koordinované chování ztrácí svůj zafixovaný vztah k jedinému vnějšímu podnětu. Koordinace chování se stává obecnější. Při této formě regulace začínáme chápat a korigovat své jednání, dosahujeme určité plynulosti projevu a regulace osobního chování. Všechny uvedené oblasti komunikace mezi učitelem a žákem jsou integrovány v komunikativních dovednostech, jejichž základem je technika projevu, sociálního vztahu a osobnostního rozvoje. Učitel si musí uvědomit vliv své komunikace na žáky. Měl by se zaměřit na správnost formulací otázek, kulturu jazyka, vyjadřování, celkové jednání a tím pozitivně ovlivňovat výchovu žáků. Celá problematika zkvalitňování a utváření komunikativních dovedností by měla být nedílnou součástí vzdělávání a přípravy na učitelské povolání bez rozdílu aprobací (A. Nelešovská, 2005, s. 102).

2 ZPŮSOBY KOMUNIKACE

2.1 Verbální komunikace

Učitel ve své výuce využívá jazyk a slovní projev pro sdělení informací svým žákům. Důležitým prvkem jsou zde slova, které nám slouží jako nosič informace na její cestě k žákovi.

2.1.1 Řeč

Řeč je základním komunikačním prostředkem, kterým jsme schopni vyjádřit své myšlenky, nálady, city a dorozumívát se s ostatními lidmi. Učitel je řeč didaktickým, metodickým a výchovným prostředkem. Řeč není člověku vrozená, a musí se jí tímto učit. Jako taková je tvořena vyšší nervovou činností a její vývoj je vázán na oblast šedé kůry velkého mozku, na určité funkční oblasti dominantní hemisféry, které označujeme jako centra řeči. Řeč podstatnou měrou ovlivňuje utváření lidského vědomí (A. Nelešovská, 2005, s. 106).

Slovní komunikace má své důležité funkce ale nejdříve si uvedeme také její fáze, tak jak by měly na sebe navazovat pro plynulý průběh výukového procesu (A. Nelešovská, 2005, s. 42):

- 1) Záměr – a to sdělovat žákovi informaci. Je to fáze před samotnou formulací slov. Od záměru učitele se odvíjí smysl sdělení pro žáky.
- 2) Sdělení – sdělení je určeno příjemci, kterým může být žák, skupina nebo celá třída.
- 3) Dekódování sdělené informace – objasňuje příjemci smysl informace.
- 4) Rozhovor – díky němu a nejlépe ve formě dialogu, jsme schopni upřesnit smysl předané informace.

Funkce slovního projevu (A. Nelešovská, 2005, s. 42):

- Zprostředkovává učivo žákům
- Doplnjuje a aktualizuje informace z učebnic a dalších studijních materiálů
- Funguje jako zpětná vazba pro učitele, díky níž si může ověřit zda žáci učivo pochopili a zda jej dokáží také prakticky použít

2.1.2 Klíčové součásti dialogu

Dialog, vedený mezi žákem a učitelem, je založen na pokládání otázek a jejich zodpovězení. Otázka je hlavním pojmem v oblasti pedagogické komunikace a takto lze shrnout její základní úlohu ve výukovém procesu:

„Otázka se uplatňuje ve všech částech vyučovacího procesu: při výkladu nového učiva, při procvičování a upevňování tohoto učiva i při prověřování výsledků vyučování a učení žáka. Otázka vstupuje především jako stimulátor aktivity žáka, zvláště jeho poznávací činnosti a myšlení. Její aktivizující vliv se kvantitativně a kvalitativně odlišuje:

- a) Vzhledem k jednotlivým složkám vyučovacího procesu a jejich funkci v rozvoji poznání žáků.
- b) Vzhledem k použitým metodám vyučování.
- c) Vzhledem k obsahu a formulaci otázky samé.

Soustava vhodně volených otázek má směřovat k tomu, aby žák při osvojování nového učiva, využíval toho, co si osvojil již dříve.“(B. Kujal, 1965, s. 348)

S otázkou bývá spojena i odpověď. Odpověď je závislá na otázce, která by měla splňovat určité požadavky pro vyvolání žádané odezvy (A. Nelešovská, 2005, s. 43, 44):

- Přiměřenost – Při sestavování otázek se bere ohled na věk žáka a úroveň jeho vědomostí. Mělo by být v žákově schopnostech odpovědět na otázku, která není příliš obtížná, nebo naopak velmi jednoduchá.
- Srozumitelnost a stručnost – Žáci by neměli mít problém se orientovat v otázkách, které jim jsou kladeny. Je nutné dodržet srozumitelné a jasné sdělení otázek, které by neměly být ve formě složitých souvětí, ale jednoduchých a stručných větách.
- Jednoznačnost – Můžeme položit otázku, která připouští pouze jednu odpověď, nebo můžeme mít otázku s více možnostmi odpovědí. V tomto případě bereme v potaz kteroukoli ze správných odpovědí.
- Věcná správnost a přesnost – Učitelova odbornost by měla zaručit, že žáci získají vždy přesné a správné informace.
- Jazyková správnost – Učitel se vyjadřuje spisovně a dodržuje správnou a srozumitelnou skladbu jazyka ve kterém právě hovoří.

Učitel volí pořadí otázek tak, aby byla zachována návaznost a dostatečná časová prodleva, ve které budou žáci schopni odpovídat. K dodržení funkčních a estetických požadavků komunikace, je třeba ovládat dané komunikativní dovednosti nejen ze strany učitele, ale i žáků (A. Nelešovská, 2005, s. 44).

2.1.3 Hlas

Způsob používání hlasu, který koresponduje se společenskou zvukovou formou, je obecně označován jako kvalita hlasového projevu nebo také hlasová kultura. Tato zvuková forma se projevuje v dynamice hlasového projevu, v rezonanci, v barvě hlasu a také v artikulaci řeči podle normy určitého národního jazyka. Hlasová kultura patří mezi důležité součásti pedagogického umění (M. Krhutová, 2005, s. 1).

2.1.4 Zvukové prostředky řeči

Uvedené zvukové prostředky řeči (A. Nelešovská, 2005, s. 45, 46, 109):

Přízvuk

V mluvené řeči vzniká zvýrazněním určité slabiky. Učitel může správným přízvukem svou řeč členit do logických celků, čímž přispěje ke srozumitelnosti a zvýraznění podstatného.

Rytmus

Podstatou je střídání přízvučných a nepřízvučných slabik. Pravidelný rytmus je uklidňující, nepravidelným vyjadřujeme změnu.

Dynamika

Dynamika řeči je založena na zvýraznění slov, hlasitosti a její změny v průběhu řeči. Dynamikou se snažíme upoutat pozornost a zvýraznit některé části sdělení.

Intonace

Základem je změna ve výšce tónů. Funkce intonace mohou být sdělovací a emocionální. Intonace je pro učitele důležitá k udržení pozornosti, navození nápodoby a pomáhá udržet text srozumitelný. Intonace plní také funkci:

- Sdělovací – naznačuje, je-li věta ukončena nebo ne.
- Emocionální – vyjadřuje citový postoj ke sdělenému obsahu.

Tempo

Rychlost s jakou mluvčí sdělí obsah svého projevu je ovlivněno několika faktory. Mezi nejzásadnější patří:

- Temperament mluvčího
- Obsah sdělení
- Aktuální situace a prostředí
- Cíl sdělení

Tempo projevu by mělo být přizpůsobeno časovému vymezení určenému pro sdělení a obsahu sdělení, ale mělo by být hlavně živé a temperamentní. Správné tempo se řídí potřebou srozumitelnosti a závažnosti sdělení. Běžné mluvní tempo v češtině je asi 95-105 slov za minutu. Zrychlení tempa bývá často spojeno se stupňováním, s gradováním. V takovém případě získává tempo určité výrazové zabarvení, které je označováno jako agogika.

Pauza – přerušení řeči

Jednotlivé typy užívaných pauz a jejich význam:

- Fyziologické – jsou ovlivněné dechem řečníka
- Logické – dělí věty na úseky, které slouží k jasnému vyjádření myšlenek řečníka a posluchačům usnadňují pochopit jejich vztah
- Psychologické – učitel je využívá k záměrnému vyjádření podtextu

Učitel by se měl snažit o co nejkladnější přijetí svého slovního projevu. Negativní vztah ze strany žáků může vytvořit takzvaný „spáčský efekt“. Tento jev může tlumit účinky sdělovaných informací. Fakta mohou být úspěšně sdělována, ale nedokáží v žácích vyvolat žádoucí změny v jejich vědomí a názorech. Vliv nových poznatků je účinnější, je-li podporována interpersonální komunikace ve formální i neformální síti sociálních vztahů (E. Livečka, J. Skalka, 1979, s. 48).

2.2 Neverbální komunikace

„To, co přichází „verbálním kanálem“, jsou jen takzvaná tvrdá fakta. „Nonverbálním kanálem“ se přenáší to, co nakonec vykreslí „obraz duše“: polotóny, mimika, rozpoložení, prostě skutečné city.“ (E. Thiel, 1997, s. 8)

Neverbální jinak také nonverbální komunikace je označení pro mimoslovní komunikaci. Řeč těla je tvořena uceleným komplexem mimoslovních signálů. Jak uvádějí výzkumná čísla antropologa Alberta Mehrabiana, 7 % informací získáváme z rozhovoru pomocí slov, 38 % z tónu a zabarvení hlasu, 55 % z řeči lidského těla. Řeč těla je považována za mnohem upřímnější než slovní vyjádření.

2.2.1 Způsoby vyjadřování při neverbální komunikaci

Mimika – řeč obličeje

„Mimika jsou měnlivé výrazy rysů obličeje, způsobované pohybem svalů, prokrvením pokožky a sekrecí žláz (slzení, pocení) jako doprovod a výraz duševních zážitků.

Mimika má značný význam ve vzájemném styku lidí, ulehčuje dorozumívání a vzájemné působení mezi lidmi. Podle mimiky usuzujeme duševní zážitky, zejména citové (pláč, úsměv, výraz strachu a hněvu). Učitel posuzuje duševní stavy žáků podle mimických výrazů při činnosti a podle reakcí na svoje působení.“ (B. Kujal, 1965, s. 294)

Funkce mimických projevů (A. Nelešovská, 2005, s. 47, 48):

- Sdělit kulturně tradovaná gesta – nepsané sociální normy dané určitou oblastí
- Výraz instrumentálních pohybů – (kýčání, zívání)
- Sdělování emocí – city a pocity, nálady, prožitky, afekty

Pohledy – řeč očí

Řeč očí může informovat o vzájemném vztahu učitele a žáka. Má přímý vztah s postojem učitele k žákovi při řešení výchovných situacích. Chválený žák častěji svůj pohled zaměřuje na učitele, než káraný žák, který se snaží očnímu kontaktu s učitelem vyhnout. Četnost pohledů mezi učitelem a žákem ovlivňuje i téma samotného rozhovoru, kdy v osobním tématu jsou pohledy četnější než v případě věcných a neosobních témat rozhovoru. Informace, které jsme schopni z očí vyčíst, nám přinášejí informace o pocitech, náladách a o vzájemných vztazích mezi námi (A. Nelešovská, 2005, s. 50, 51).

Kinezika – řeč pohybů

Kinezika je oblast sociální psychologie, která se zabývá pohyby těla a jeho částí při nonverbální komunikaci. Kinezika obsahuje všechny druhy pohybů určitých částí těla. Pro tyto druhy pohybů existují speciální označení:

- Chironomie – je zaměřená na pohyb rukou.
- Gestika – zaměření na pohyb rukou, jenž nahrazuje nebo doprovází slovní projev.

Výzkumy v těchto oblastech ukázaly, že lidé zapojují různé partie svalů podle toho, v jaké jsou momentálně náladě. Vyvinuté pozorovací schopnosti těchto pohybů, umožňují některým z nás tyto nálady odhadnout. Z učitelské praxe je toto pozorování pohybů velmi náročné na pozorovací schopnosti učitele. Pro učitele je bližší oblast gestiky, která se ve škole využívá ve větší míře (A. Nelešovská, 2005, s. 51).

Gestika – řeč gest

Gesta – nejedná se pouze o pohyby rukou, ale kterékoli části těla. Nejvýraznější jsou pohyby rukou a jako ostatní pohyby doprovázejí slovní projev. Důležité funkce gest (A. Nelešovská, 2005, s. 52, 53):

- Naznačit a zdůraznit ideu a její význam.
- Obrazné vyjádření, které může být v dané chvíli srozumitelnější a názornější.
- Gestem jsme schopni vyjádřit opak toho co v dané chvíli řekneme.

Posturologie – sdělování fyzickým postojem

Poloha těla je hlavním předmětem zkoumání pro posturologii. Tím jak člověk stojí a vzájemná poloha jeho částí těla dává okolí najevo i jeho postoj psychický. Člověk, který je sám, zaujme odlišnou polohu než v případě, že je v kontaktu s druhým člověkem nebo celou společností. Právě tato vzájemná poloha je určujícím znakem významnosti tématu pro řečníka. Můžeme také podle toho odhadnout vztah k posluchačům, kterými v případě pedagogického prostředí jsou žáci. Učitel postojem vyjadřuje svůj zájem o téma a žáci svůj názor a zaujetí tímto tématem (A. Nelešovská, 2005, s. 54).

Haptika – sdělování dotekem

William Austin zavedl termín haptika, který má vyjadřovat taktilní kontakt (dotek), jenž v sobě zahrnuje (A. Nelešovská, 2005, s. 54):

- Příjem zpráv o působení tlaku, který deformuje kůži.
- Příjem zpráv o působení tepla.
- Příjem zpráv o působení chladu.
- Příjem zpráv o vlivu podnětů, které působí bolest.
- Příjem zpráv o registraci chvění.

V případě vzájemného dotyku dvou lidí, dojde k přenosu mnoha informací. Všímáme si jakým způsobem a jakou částí těla tento dotyk byl proveden. Citlivost kožního smyslu je velká a jsme schopni vycítit druh dotyku a projev osoby, který nám je tímto sdělován. Učitel má v tomto omezené možnosti, ale k povzbuzení, pochvale a kázni u žáka mu pomohou i velmi jemné pohyby.

Proxemika – sdělování přiblížením a oddálením

Proxemika, která patří mezi nejstarší disciplíny nonverbální komunikace, se zabývá studiem odstupu mezi lidmi. Každý člověk má svou osobní zónu, do které člověk vstupuje a nechává vstupovat. Toto přibližování a oddalování je zdrojem informací pro oba účastníky komunikace (A. Nelešovská, 2005, s. 54).

Osobní zónu má každý člověk jinou a mění se v závislosti na dané situaci. Nejčastěji je tato osobní zóna přirovnávána k bublině, ve které se člověk nachází v jejím středu. Člověk má více těchto zón a každá má jiný poloměr. E. T. Hall rozdělil tyto zóny do čtyř sfér (A. Nelešovská, 2005, s. 55):

- Intimní sféra – ve školním prostředí se s tímto vztahem nesetkáváme. Hranice je mezi partnery nejmenší a je dána těsným hmatovým dotekem obou partnerů. Jedná se o rodinné, mateřské a milenecké vztahy.
- Osobní sféra – dolní hranice je okolo 45-75 cm. Tato hranice je maximální vzdálenost, která je přístupná druhému člověku. Bývá to někdo blízký, s kým je možno se ještě držet za ruce. Horní hranice je kolem 120 cm, která je dodržována například při setkání s neznámým člověkem na ulici.
- Sociální sféra – dolní hranice je 120-210 cm a horní hranice je 210-360 cm. V této sféře se konají například obchodní schůzky, ve školním prostředí se vedou diskuse a učitelé zkouší žáky.
- Veřejná sféra – hranice je 360-760 cm. Tato vzdálenost je charakteristická pro učitele při přednášce a výuce před celou třídou. Učitelova postava a celkový pohyb v prostoru by měl být pro žáky zřetelný.

Paralingvistika – sdělování tónem řeči

Paralingvistika se zabývá souborem nonverbálních projevů týkajících se řeči, které jsou na rozmezí mimoslovního a slovního způsobu chování.

Paralingvistické charakteristiky (A. Nelešovská, 2005, s. 56):

- Hlasitost řeči
- Výška tónu řeči
- Objem řeči
- Plynulost řeči
- Intonace – melodie řeči
- Pohyby v řeči
- Správná výslovnost
- Kvalita řeči – věcnost hovoru
- Členění řeči – frázování

Sdělování úpravou zevnějšku

Učitel se s tímto způsobem prezentace osobnosti setkává hlavně u starší dospívající mládeže, kde jsou vnější znaky nejvíce patrné. Učitel si může všimnout rozdílností u způsobů oblékání a jeho doplňků, styl účesů a líčení u dívek a spousty dalších prvků.

„Nonverbální komunikace zná celou řadu způsobů, jak to či ono tomu či onomu sdělit, ukázat, dát najevo. Bez ní by byla naše komunikace fádni a nudná. Naučme se proto nejen ovládat všechny prostředky k nonverbální komunikaci, ale buďme také vnímavější a citlivější k signálům k nám vysílaným. Pro učitele je to velmi užitečné, poněvadž pedagogická komunikace bude pak o mnoho lepší a efektivnější. Stačí jen trochu chtít, mít oči i uši otevřené a hlavně vnímat a naslouchat.“ (A. Nelešovská, 2005, s. 57)

2.3 Neefektivní způsoby komunikace

Psychické ohrožení, negativní emoce, pocit méněcennosti. Všechny tyto stavy navozené negativními styly komunikace nás nutí potlačovat svou soustředěnost na požadavek, který je k nám vysloven. Přednostně se snažíme vypořádat s pocitem ohrožení. Existují 4 složky, které jsou typickým obsahem komunikačních stylů ohrožující naší psychiku (P. Kopřiva, 2005, s. 46, 47):

Negativní hodnocení osoby včetně jejich kvalít

Samotný fakt, že nás někdo hodnotí, v nás vzbuzuje pocit nadřazené pozice z pohledu hodnotící osoby. Snaží se nás někde zařadit, často zobecňuje naše chování a tím vším tak

vytváří pocit ohrožení, který v nás ubíjí naše možnosti se pokusit danou situaci vyřešit nejvhodnějším možným způsobem.

Zaměření se pouze na problémové situace

Je důležité se vyvarovat nekonkrétní a pouze negativní kritice, která nám neposkytuje dostatečnou zpětnou vazbu na to, abychom mohli chyby napravit nebo cokoliv zlepšit.

Negativní zmínky o minulosti nebo budoucnosti

Je zbytečné trápit se věcmi, které jsme mohli kdysi udělat lépe a stále si je připomínat. Tyto věci se již nedají změnit a ubírají na nám sílu na to abychom se soustředili na to co můžeme změnit nyní. Do budoucna bychom se měli vyvarovat jakéhokoliv zbytečného prorokování nepříjemných věcí, kterých se obáváme.

Vztah založený na autoritě a nadřazenosti

Autoritativní pozice osoby nedává příležitost druhým pro vlastní rozhodování a odvádí pozornost od chápání smysluplnosti požadavku. Osoba je v takto nevyrovnaných vztazích pouze vedena nebo donucována k plnění úkolů.

To, že v našich školách není dostatek trpělivé diskuse s dětmi, že děti nejsou brány jako partneři diskuse, není jim dáván hlas, nemohou si v kooperaci utvářet vlastní postoje a názory, že vzdělávací proces stále ještě probíhá stylem "trychtýře, jímž se nalévají poznatky do hlav", přičemž musí být všechny memorovány (aniž by byly za použití aktivizujících metod dobře pochopeny) - to vše jen potvrzuje fakt, že vzdělávání se u nás stále ještě odehrává značně direktivně (cit: <http://www.helcom.cz>).

2.4 Efektivní komunikační dovednosti a postupy

Zde si uvedeme ty nejefektivnější komunikační způsoby, které lze uplatnit nejen ve vztahu k dětem ale i ke komunikaci k dospělým. Požitím těchto způsobů dosáhneme lépe otevřenějšího a vstřícnějšího chování. Jejich osvojení si vyžaduje přijmout nové hodnoty založené na respektování vztahů v komunikaci a oproštění se od navykklých autoritativních metod komunikace (P. Kopřiva, 2005, s. 48).

2.4.1 Informace, sdělení

Informace je stěžejní pro smysluplnost našich požadavků. Z informace můžeme zjistit aktuální stav situace a její následky. Dává nám možnost si porovnat a vybrat rozhodnutí. Informaci podáváme jako oznamovací větu s podmíněm v 1. nebo 3. osobě. Tento tvar hodnotí stav situace a svým obsahem se nijak nedotýká osobnosti dítěte. Předáním informace dáváme dítěti na výběr jak s informací naloží, jak se rozhodne podle svého mínění. Zde vidíme hlavní rozdíl od formy pokynu či rad, kdy čekáme na to, že dítě se rozhodne dle našeho uvážení (P. Kopřiva, 2005, s. 56).

Příklad: Budeme teď číst článek na straně 36.

2.4.2 Možnost volby

Dát dítěti možnost volby, je ideálním příkladem toho, že dítě respektujeme a má naši důvěru. Uznáváme jeho schopnost se samostatně rozhodnout. Dítě by mělo dostat k výběru nejen z možností „ano“ a „ne“. Nejméně dvě a více možnosti dostatečně vzbudí v dítěti zájem o řešení dané situace a porovnávat své rozhodnutí. Výběr můžeme zaměřit na to, co dítě provede, kdy to provede. V případě „kdy“ je vhodné uvést přesné časové rozhraní aby se zamezilo pozdějším nejasnostem. Podobně je vhodné postupovat i v případě, kdy se jedná o počet čehokoliv co má dítě splnit. Volba zda dítě bude pracovat samostatně, jaké si zvolí pomůcky a v jakém pořadí splní úkoly (P. Kopřiva, 2005, s. 56).

2.4.3 Vyjádření vlastních potřeb a očekávání

Jedná se o předání informace, která obsahuje podstatu toho co by nám v dané situaci pomohlo. Co potřebujeme a co si přejeme. Naše přání a potřeby se poslouchají příjemněji než naše rady a příkazy. Zvláště, když při jejich vyslovení použijeme příjemnější tón hlasu a nenucený výraz (P. Kopřiva, 2005, s. 56).

Příklad: Přál bych si mít nyní chvíli klid, abych mohl dodělat práci.

2.4.4 Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí

Ubíráním prostoru pro dítě v situacích, kdy se má samostatně rozhodnout jen přidáváme další záminku k jeho pasivitě v těchto situacích. Tím, že se dítěte zeptáme přímou otázkou co by udělalo nebo co navrhuje, mu ukazujeme cestu k tomu, jak nebýt sám pro řešení

vzniklého problému. Dítě si uvědomí, že existuje někdo, kdo mu s řešením může pomoci a přijít tak na více možných řešení (P. Kopřiva, 2005, s. 72).

2.5 Efektivita komunikačních dovedností

Zvětšit efektivitu používaných dovedností se nám může podařit kombinací jednotlivých dovedností. Vhodné kombinace (P. Kopřiva, 2005, s. 72):

- Popis + informace
- Popis + spoluúčast, pokud dítě nemá návrh řešení pak využít výběr
- informace + vyjádření očekávání
- informace + výběr

Efektivita dovedností je součástí výchovy zaměřenou současně na tři oblasti (P. Kopřiva, 2005, s. 73):

Učení životně důležitých dovedností a návyků

Pomocí každodenních úkolů podporovat vlastní myšlení a vnitřní motivaci.

Rozvíjet osobnost dítěte

Dítě se bude ve společnosti cítit rovnocenně a s lidmi jednat společensky, když bude umět ovládat své vlastní vnitřní pochody. Svě emotivní složky dokáže rozpoznat a ovládat je. Bude o sobě smýšlet v sebeúctě a odpovědně za sebe jednat v rámci morálních hodnot, které si postupně osvojilo.

Udržovat s dětmi dobrý vztah

Představu o tom, jak se dítě zachová v budoucnu v některých situacích, si vytvoří na základě toho jak se k nim chováme a jaký k nim máme vztah. Ten by měl být jasným příkladem respektu, důvěry a úcty.



Obr. 3. Efektivita komunikačních dovedností

2.6 Základní styly učitelova výchovného působení

Styly výchovy typologicky vyjadřují celkový způsob výchovy a mají své přednosti a nedostatky typologického způsobu myšlení (J. Čáp, J. Mareš, 2001, s. 304, 305):

Autokratický styl

Autoritativní, dominantní vedení učitele je charakteristické minimálním respektováním přání a potřeb žáků. Z komunikačního hlediska učitel stále rozkazuje a zakazuje. Převážně vede monology a nepouští druhé ke slovu. Často vyčítá, vyhrožuje, varuje a trestá.

Liberální styl

Učitel do vedení žáků zasahuje velmi málo nebo vůbec. Neklade přímo požadavky a pokud je vysloví, nekontroluje a nepožaduje jejich důsledné plnění. Učitel projevuje sympatie a porozumění k žákům. Omlouvá nedostatky a klade nízké požadavky.

Sociálně integrační styl

Učitel je klidný, nepodléhá agresivním projevům. Klade přiměřené, postupně se zvyšující požadavky a kontroluje jejich plnění. V komunikaci respektuje druhé a dokáže pokládat vhodné otázky, které podněcují žáky k zamyšlení a účasti na rozhodování. Tento způsob vedení má lepší účinky v pracovních výsledcích, v chování a kázni dětí, ve vztazích k učiteli i mezi žáky vzájemně. Přispívá velkou měrou k rozvoji iniciativy u žáků.

Styly výchovy typologicky vyjadřují celkový způsob výchovy a mají své přednosti i nedostatky. Hlavním zjištěním je, že není možné všechny případy zařadit jednoznačně do jednoho ze tří typů. Bylo by nutné zavést větší počet typů, včetně přechodných nebo smíšených, které by v sobě kombinovali určité vlastnosti několika těchto stylů vedení (J. Čáp, J. Mareš, 2001, s. 305).

3 MOTIVACE ŽÁKŮ

3.1 Vnější a vnitřní motivace

Motivace je nejčastěji vymezena souhrnem faktorů, které jsou schopny nabudit podnět k řízení a udržení chování jedince. Jak silné mohou být tyto motivy je odvozeno od vnějších vlivů a stavu jedince. Mezi nejdůležitější motivy patří potřeby. Počáteční úroveň motivace vzbuzuje záměr a chuť dosáhnout cíle. Druhá úroveň, kterou je průběžná motivace, má za úkol zachovat nejlépe posilovat nadšení a záměr vytvořené v počáteční úrovni motivace. Pro vytváření učebních činností jsou důležité faktory ovlivňující motivaci (P. Kusák, P. Dařílek, 1998, s. 60):

- Novost situace
- Činnost a aktivita žáka
- Sociální faktory (spolupráce, soutěžení, práce ve skupině)
- Stanovení cíle (důležitý je věk žáka)
- Zájem (působí pozitivně při učení)
- Spojení školního učení s žákovými životními cíli
- Tendence dokončovat daný úkol
- Úspěch a neúspěch ve vyučování
- Odměňování a trestání

Úspěch a neúspěch bývají nejvýznamnější a nejsledovanější faktor motivace. Úspěch v sobě často začleňuje složku vnitřní i vnější motivace. Žák si uvědomuje své kvality a dovednosti a zároveň je někým odměněn. Neúspěch sice nemá takový pozitivní vliv na žáka ale je nucen překonávat překážky aby si získal zpět své hodnocení. Tím se zdokonaluje a obrňuje proti bezmocnosti (P. Kusák, P. Dařílek, 1998, s. 61).

Děti se snaží z vlastního přesvědčení naučit všem zvyklostem, dovednostem a pochopit informace kolem nich. Zvláště v předškolním věku jsou v tomto bádání velmi aktivní, měli bychom toho využít a snažit se co nejčastěji předkládat dítěti ten nejlepší vzor (P. Kopřiva, 2005, s.178).

3.1.1 Vnitřní motivace

Základní lidské potřeby a jejich uspokojení, náš vlastní vnitřní zájem a přesvědčení o správnosti toho co děláme jsou klíčové aspekty vnitřní motivace. Vnitřní motiv neslouží pouze k tomu, že se nám podaří uspokojit potřebu což nám přináší příjemné pocity. I bez toho, že by nám někdo říkal co máme udělat a kontroloval nás, uděláme to z vlastního přesvědčení, že věc je v danou chvíli potřebné vykonat (P. Kopřiva, 2005, s.179).

3.1.2 Vnější motivace

Vnější motivace je založena ne vnějším podnětu, kterým bývá vždy něco, co nás donutí udělat i věc, o které jsi nejsme zcela jistí její smysluplností, je nám v danou chvíli nepříjemná a jednoduše se nám do ní nechce. V danou chvíli vidíme pouze vidinu trestu, který nám hrozí a snažíme se mu vykonáním požadavku vyhnout. Je i příjemnější varianta, která nás donutí pod dojmem příjemné odměny. Vliv těchto vnějších motivací je odvozen od trvání těchto vnějších donucovacích metod. Někdy se může stát, že dítě si vytvořilo svůj názor o smysluplnosti nějaké činnosti a dělá jí rádo. Rodiče jej za to, až přehnaně zahrnují odměnou a tím potlačují jeho vnitřní motivaci, kterou si samo vytváří. Rodiče tak činí z dobrého přesvědčení, že dítě si zvnitřnilo potřebu dělat tuto činnost na základě odměn, to je však mylná domněnka. Pocit důležitosti a smysluplnosti je utlačován pocitem nátlaku a vyhrožování. Dítě nebude schopno si zosobnit důležitost požadavku, nezařadí ho mezi vnitřní motivy. V budoucnu bude vždy pouze očekávat výzvu a následně výhrůžku trestem nebo nezbytnou odměnu k vykonání požadavku. Není ani také zaručeno, že když dítě požadavek vykoná, výsledek jeho činnosti bude srovnatelný s výsledkem pod vlivem vnitřní motivace. Dítě nebude mít jako první cíl splnit požadavek co nejlépe ale co možná nejbližší k hranici, která zaručí odvracení možného trestu nebo přinese slíbenou odměnu. Dítě nebude cítit potřebu do činnosti přidat navíc své odhodlání a přidat tak na ceně svého výkonu (P. Kopřiva, 2005, s.180).

3.2 Formování zájmu

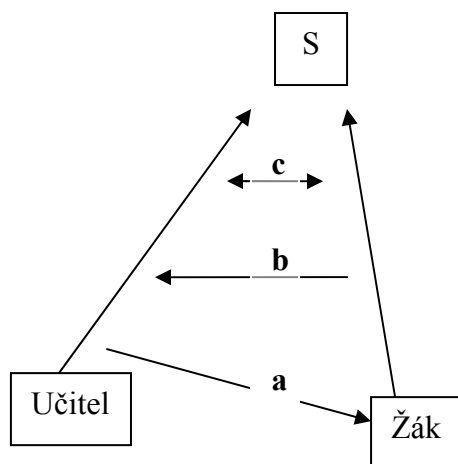
Zájem je formován souhrou těchto podmínek a procesů (J. Čáp, 1996, s. 127):

- Žák se setkal s určitou oblastí skutečnosti a lidské činnosti, ta upoutala jeho zvědavost a dítě se s ní začíná seznamovat.

- Společnost a zejména významní druzí kladně hodnotí tuto oblast skutečnosti a činnosti.
- Žák má vnější podmínky k vykonávání té činnosti, popřípadě mu jeho významní druzí pomáhají k získání těch podmínek.
- Dítě vykonává tuto činnost, prokáže elementární vnitřní předpoklady k ní a zvládá počáteční obtíže , popřípadě s pomocí druhých.
- Činnost se realizuje jako společná činnost v příznivém emočním klimatu, popřípadě v podmínkách příznivého způsobu výchovy.
- Činnost popřípadě společná činnost uspokojuje potřeby dítěte.
- Opakováním činnosti probíhá učení, ve kterém se zlepšují výkony žáka.
- Zlepšující se výkon žáka vyvolává kladné emoční zážitky i vnější projevy druhých, jejich komunikace s dítětem se rozvíjí a podporuje je k vytrvání a dalšímu zdokonalování v činnosti.
- Výsledkem uvedených procesů je formování a upevňování zájmu dítěte, popřípadě se zároveň rozvíjejí i další subsystemy jeho osobnosti.

Substanciální interakce

Schéma znázorňující vztahy v substanciální interakci (J. Pelikán, 2004, s. 91):



Obr. 4. Substanciální interakce

Substance označená jako **S** znázorňuje podstatu vztahu (společný zájem, cíl, postoj, poslání). Vztah **a** je nepřímé ovlivnění žáka zaujetím pro substanci vztahu. Vztah **b** označuje pocit žáka, který nemá dostatek zkušeností nebo znalostí, a obrací se na učitele o

pomoc. Vztah *c* vyznačuje vzájemnou spolupráci a partnerské vztahování se k substanci (J. Pelikán, 2004, s. 91).

Účinnější pedagogický vliv mají ty situace, které jsou stále více blíže k žakově realitě a žk v nich má více prostoru pro samostatné rozhodování. Co je správné a potřebné začínají žáci chápat z logiky situace, a nikoli z donucení. Tento vztah má několik předností (J. Pelikán, 2004, s. 92):

- Nový vztah mezi učitelem a žáky.
- Mění se zcela klima, mizí napětí, snižuje se stresová zátěž jak dětí, tak vychovávajících.
- Vznikají podmínky pro vzbuzení zájmu o věc, pro zainteresované všech zúčastněných, pro , pro jejich spolupráci, pro tvořivou činnost.
- Žáci se učí být zodpovědní za svá rozhodnutí.
- Rozhodnutí žáků vyplývají pro děti z logiky situace a nikoli z donucení.

„Základním předpokladem úspěšného pedagogického působení je stav, kdy se žák otevře komunikaci s pedagogem. Když říkáme „otevře“, neznamená to, že s námi ve všem musí souhlasit. Měl by nás alespoň vnímat. Jakmile se uzavře komunikace a myslí si své, končí jakékoli možnosti ovlivnit jej.“ (J. Pelikán, 2004, s. 93)

3.3 Podmínky rozvoje a udržení vnitřní motivace

Když naučíme udržovat podmínky vnitřní motivace, budeme schopni u dětí rozvíjet vnitřní motivaci a nebudeme nuceni používat některé z neefektivních metod vnější motivace (P. Kopřiva, 2005, s. 181):

Smysluplnost

Není problém pro nás udělat věc, která má pro nás určitý smysl a význam. Protože každý má svou představu o důležitosti jinou, měli bychom umět vysvětlit čím je daná věc přínosná. Pokud se dítě zeptá na smysl požadavku, neměli bychom jeho zvědavost uspokojovat vyhýbavou a neurčitou informací o tom. Sami musíme vědět proč danou věc žádáme, a měli bychom to být schopni vysvětlit okamžitě.

Spolupráce

Spousta úkolů může být pro dítě nezáživná a v dítěti se vnitřní motivace v těchto podmínkách špatně navozuje. Vhodnější podmínky jim můžeme poskytnout při skupinových pracích. Dítě má možnost se poradit a přijít na různá řešení na kterých se podílí.

Svobodná volba

Dítě si může samo vybrat jakým způsobem bude danou situaci řešit. Od časového naplánování přes způsob jakým bude postupovat. Tento postoj k dítěti vzbuzuje pocit bezpečného postoje v dané situaci a nemusí čelit žádným negativním nátlakům. Má dostatek možností se věnovat smysluplnosti a udržení si vnitřní motivace.

Zpětná vazba

Zpětná vazba nám poskytne informace o tom jak se nám daří v našem snažení. Zjistíme co se nám povedlo a jak zajistit aby se nám na úspěch podařilo navázat i příště. Můžeme analyzovat neúspěchy ve svých činnostech a vyvarovat se následně chyb do budoucna.

Využití podmínek ve výuce

Položením několika otázek můžeme přispět ke kvalitnější formě výuky.

- „Bude žákům jasné co se mají učit a proč?“ Jaké je propojení s realitou?
- Budou moct spolupracovat? Dvojice nebo skupiny? Jde udělat ze samostatné práce skupinovou?
- Z čeho si budou moct vybrat? Kolikrát budou mít možnost?
- Jakým způsobem jim bude dána zpětná vazba?

Někdy je možná lépe se zaměřit na fakt, jak u dětí udržet jejich vlastní vnitřní motivaci, než se snažit za každou cenu vymýšlet motivační nástroje k jejímu vytváření. Nejlepším nástrojem pro tuto činnost jsou zcela jistě efektivní komunikační dovednosti. Pravidelná účast na rozhodování o řešení a spolupráce je cestou k vytváření správných návyků. To vše je vhodné posílit a upevnit zpětnou vazbou i oceněním (P. Kopřiva, 2005, s. 181).

Z pohledu praxe je problém vypěstovat u žáka vnitřní zájem o poznání, který by byl primární motivací ve smyslu vnitřního zaujetí pro samotný předmět. Působit na žáka prostřednictvím sekundárním motivací (odměnou, trestem) není zvláště obtížné. Těžší je vytvořit stabilizovaný vnitřní zájem žáka, vnitřní trvalou motivaci, kdy se žák neučí pro známku, ale ze zájmu o obsah učebního předmětu (J.Linhart, 1982, s. 68).

3.3.1 Rozvíjení motivace při plnění učebních úloh

Výzkumem bylo potvrzeno, že zadané činnosti by měly být dostatečně různorodé a zajímavé, aby žáci byli motivováni k vypracování těchto úloh. Žáci by se měli dovědět něco nového ale nemělo by je to přehnaně zatěžovat. Učitel je svým žákům k dispozici se svými zkušenostmi a informacemi. Učitel žáky postupem času žáky pouze navádí a určuje směr, kterým se žáci mají ubírat. Vliv učitele na rozhodování ve třídě by měl ustupovat do pozadí a dát přednost rozhodování žákům, kteří by měli využít získaných zkušeností k vytváření vlastních závěrů. Při samotné výuce se snažíme žákům vysvětlit zadání úkolu co nejpodrobněji a dát žákům co největší množství informací, které objasní jeho smysluplnost. Žáci by neměli být k vyřešení dotlačeni ale mají se především naučit, jak splnit úkol sami. Účinek bude silnější, když závěrem provedeme společně se žáky sebereflexi, která bude mít funkci opakování. Tato zpětná vazba umožní žákům si uvědomit co se v dané chvíli naučili a mohou se na cokoliv zeptat. Žáci mají za cíl pochopit smysluplnost učiva, osvojit si jej a vidět v něm praktické využití (IAE, 2005, s. 26).

3.3.2 Motivační přesvědčení

Děti mají svůj názor, který se vztahuje na danou učební událost, situaci, vyučovací metodu nebo výběr učiva. To vše můžeme označit jako motivační přesvědčení. Toto motivační přesvědčení může výt u každého dítěte jiné. Každé dítě nevidí smysluplnost ve stejné činnosti jako všichni ostatní. Jeho přesvědčení o daných pojmech ovlivňuje několik faktorů (IAE, 2005, s. 57):

- Přímé učební zkušenosti – dítě zná své učební postupy a ví co mu pomáhá při problémech
- Observační učení – dítě odpozorovalo žádoucí postupy v určitých situacích, které se snaží dodržovat
- Tvrzení vyslovené učitelem, rodičem nebo spolužáky – dítě je ovlivněno názorem někoho jiného
- Sociální srovnávání – skutky a chování dítěte jsou jinak hodnoceny než u jeho spolužáků, dítě je srovnáváno s ostatními

Jak je vidět, toto přesvědčení může být předmět od předmětu jiné. Postoj dítěte může být k předmětu kladný nebo i záporný ale v každém případě není lehké tento postoj změnit. Odhadnout jaké přesvědčení má dítě na konkrétní předmět, má velký význam pro naplánování průběhu hodiny tak, aby v něm bylo možno vzbudit zájem a začít v něm tvořit příznivé motivační přesvědčení, které je důležité pro efektivní učení (IAE, 2005, s. 58).

3.3.3 Nepříznivé motivační přesvědčení zpomalující učení

Žák může sám od sebe očekávat nedostatečné výsledky v rámci svého přesvědčení, že mu některý z předmětů dělá větší potíže. Svou pozornost zaměřil na své špatné výsledky v předmětu místo aby se věnoval zlepšování učebního procesu. Tím značně narušuje průběh svého učení a vyvolává v sobě pocit strachu z opětovného neúspěchu (IAE, 2005, s. 59).

Učitel by měl začít nejdříve s přípravou takových úloh, u kterých bude vědět, že žák uspěje. Důležité pro žáka nebude jen správný výsledek činnosti ale hlavně smysluplnost postupů, kterými k výsledku dospěl. Nejvhodnějším opakováním pro žáka bude zpětná vazba ze strany učitele. Žák by měl slyšet nejdříve pozitivní hodnocení, které by se mělo vztahovat zejména na postupy než na samotné výsledky. Žák by měl tímto získat větší sebejistotu v daných postupech. Postupem času by žák mohl být schopen své postupy ohodnotit sám a vytvářet si o sobě vlastní názor jako o nadějném žákovi (IAE, 2005, s. 60).

3.3.4 Stanovování cílů a jejich hodnocení.

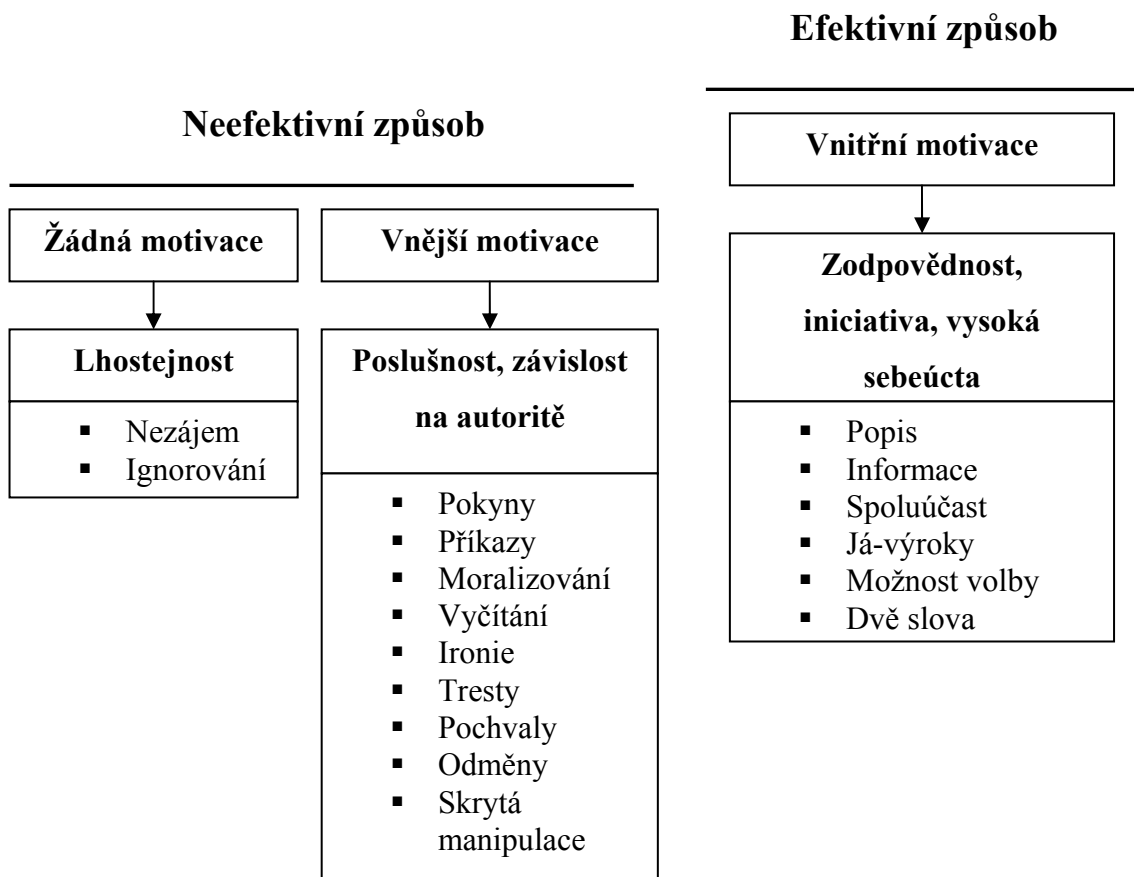
Žáci si dokáží vytvořit silnou motivaci při hrách například při volné zábavě o přestávkách. Je na učiteli, aby tuto vlastnost dítěte dokázal nabudit i ve vyučování některého předmětu. Je důležité využít příznivého motivačního přesvědčení a nasměrovat ho k žádoucím výsledkům. Žáci musí dostat možnost se vyjádřit k cílům, které byly pro danou práci vytyčeny. Žáci mohou jednoduše odpovědět na jasné otázky týkající se hodnot stanoveného cíle. Měli by dostat prostor pro diskusi o svých obavách z úkolu (IAE, 2005, s. 67).

Když úkol žáci splní je vhodné tuto diskusi opakovat. Nyní žáci mohou porovnat své obavy a zjistit své dovednosti, kterými je překonali nebo, které z dovedností by potřebovali

posílit. Pozorováním toho, co si žáci oblíbili a z čeho nemají radost, můžeme vyvozovat jaké motivační strategie mají u žáků největší úspěch (IAE, 2005, s. 68).

3.3.5 Komunikační dovednosti jako motivační nástroje

Vyjádření vztahů jednotlivých způsobů komunikace (P. Kopřiva, 2005, s.187):



Obr. 5. Komunikační dovednosti jako motivační nástroje

PRAKTICKÁ ČÁST

4 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

4.1 Výzkumný plán

Na základě teoretických podkladů a zveřejněných výzkumných poznatků v oblasti pedagogické komunikace a vzájemné interakce mezi učitelem a žákem, jsem se snažil zjistit vztah mezi komunikačními dovednostmi učitele, vázané na jeho výchovný styl působení, a motivaci žáků. Zaměřuji se na závislost mezi řízením a vedením výuky v hodinách zaměřených na výuku výpočetní techniky, a měrou, která ovlivňuje žáky v jejich motivaci v tomto předmětu. V rámci zaměření svého studijního oboru, kterým je informatika, jsem si vybral právě výpočetní techniku, jako předmět mého výzkumného zaměření, ve kterém podobných výzkumů není mnoho.

Relační problematikou je zjištění existence interakčního vztahu mezi komunikační dovedností učitele a motivací žáka, v rámci hodin zaměřených na výuku výpočetní techniky na středních odborných školách s maturitou ve Zlíně.

K ověření uvedených vztahů byla vybrána kvantitativní analýza, pomocí které budeme testovat hypotézu, a jejíž výsledky budou sloužit k zobecnění získaných dat.

V rámci stanovení hypotézy se zabýváme statisticky významnými rozdíly v motivaci žáků, při odlišných způsobech vedení výuky učitelem.

Proměnnými, se kterými budeme v tomto výzkumu pracovat jsou:

- 1) Komunikační dovednosti v rámci stylu výchovného působení
- 2) Motivace žáků

V teoretické části je zmíněno několik teoretických výkladů těchto pojmů. Osobně se přikláním v případě komunikačních dovedností k tématickému vymezení A. Nelešovské, která právě zkoumanou oblast těchto dovedností shrnula do několika bodů.

Oblast komunikační techniky a její dovednosti (A. Nelešovská, 2005, s. 22):

- Dovednost dosáhnout sebou vytyčených vzdělávacích cílů pomocí správně zvolených motivačních, aktivačních, sdělovacích informací a to včetně i informací zpětné vazby.
- Dovednost sdělit informaci a vyjádřit tak její plný smysl žákům pomocí kódu, který byl správně sestaven tak, aby jej žáci byli schopni přeložit a pochopit.

- Dovednost přizpůsobovat uspořádání struktur informací dle možností jednotlivých žáků.
- Dovednost podílet se na vlastní dramaturgii komunikace od její přípravy až k samotné realizaci.

K těmto technikám patří také jednotlivé styly učitelova výchovného působení uvedené v posledním bodě druhé kapitoly.

V případě motivace žáků je stěžejní pro výzkum rozdělení této zkoumané oblasti :

- Vnitřní motivace

Základní lidské potřeby a jejich uspokojení, náš vlastní vnitřní zájem a přesvědčení o správnosti toho co děláme jsou klíčové aspekty vnitřní motivace. Vnitřní motiv neslouží pouze k tomu, že se nám podaří uspokojit potřebu což nám přináší příjemné pocity. I bez toho, že by nám někdo říkal co máme udělat a kontroloval nás, uděláme to z vlastního přesvědčení, že věc je v danou chvíli potřebné vykonat (P. Kopřiva, 2005, s.179).

- Vnější motivace

Vnější motivace je založena na vnějším podnětu, kterým bývá vždy něco, co nás donutí udělat i věc, o které jsi nejsme zcela jistí její smysluplností, je nám v danou chvíli nepříjemná a jednoduše se nám do ní nechce. V danou chvíli vidíme pouze vidinu trestu, který nám hrozí a snažíme se mu vykonáním požadavku vyhnout. Je i příjemnější varianta, která nás donutí pod dojmem příjemné odměny. Vliv těchto vnějších motivací je odvozen od trvání těchto vnějších donucovacích metod (P. Kopřiva, 2005, s.180).

5 PRŮBĚH VÝZKUMU

5.1 Použité metody

K získání potřebných dat pro tento výzkum byl vytvořen dotazník viz. přílohy, který je určen pro žáky středních odborných škol ve Zlíně.

Obsahuje 15 otázek, které jsou svým charakterem zaměřeny na interakční vztahy mezi učitelem výpočetní techniky na dané škole a jeho žáky. Je složen ze dvou částí, kde v prvních 9 otázkách se dotazujeme žáků, jak vnímají komunikační projevy svého učitele v hodinách výpočetní techniky. Otázky nabízejí vždy pouze jednu ze 3 možností, která je žákovi z hlediska hodnocení učitele nejbližší jeho názoru. Každá z nabízených možností je charakteristická pro jeden ze tří stylů výchovného působení učitele.

Druhá část obsahuje zbylých 6 otázek, kde jedna má kontrolní význam a slouží k přiblížení žákova prospěchu v daném předmětu. Žáci mají na výběr ze tří možností, které svou povahou přibližují hloubku motivace žáka v daném předmětu. Časová náročnost pro vyplnění dotazníku se pohybovala okolo 10 min. Vyhodnocovací tabulka je uvedena v příloze III.

5.2 Výzkumný vzorek

Výzkum byl zaměřen na střední odborné školy a učiliště s maturitou ve Zlíně, na kterých se vyučuje předmět zaměřen na výpočetní techniku. Z veřejného informačního zdroje <http://skoly.vzdelani.cz/> byl získán celkový seznam škol, který tvořil základní výzkumný soubor. V tomto základním souboru bylo zahrnuto deset škol, které vyhovovaly výše uvedenému profilu. Výběrový soubor byl vybrán prostým náhodným výběrem ze seznamu škol v základním souboru. Prostý náhodný výběr byl uskutečněn losováním pěti škol, z celkového počtu deseti škol, jejichž jména byly napsány na kartičky a zamíchány.

Výběrový soubor:

OA Tomáše Bati ve Zlíně

SŠ Obchodně technická

Soukromá SŠ pedagogická a sociální

SPŠ technologická

ISŠT – COP Zlín

Výzkumný vzorek na těchto školách byl tvořen vždy deseti žáky z jedné školy, kteří byli sestaveni pěti náhodně vybranými žáky, ze dvou různých tříd na jedné škole. V celkovém součtu bylo tedy dotázáno 50 žáků. Výuka výpočetní techniky na všech školách probíhá v 1. nebo 2. ročníku, proto jsou v tomto případě zahrnuti právě žáci těchto ročníků.

Výzkumný vzorek žáků jedné školy byl dotazován vždy na jednoho vyučujícího učitele výpočetní techniky na dané škole. Dotazování žáků probíhalo ve třídách před zahájením vyučovacích hodin.

Výsledek výzkumu bude zobecněn pro střední odborné školy v rámci města Zlín.

6 ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMU

6.1 Zpracování dat

Pro zpracování nominálních dat byl vybrán test chí-kvadrát. Pomocí něj budeme schopni ověřit, zda se získané četnosti významně odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze. K odmítnutí nulové a přijetí alternativní hypotézy je třeba, aby vypočítaná hodnota testového kritéria byla větší (nebo stejná) jako hodnota kritická (M. Chráska, 2003).

H_0 – Nebyla potvrzena existence vzájemného vztahu mezi komunikačními dovednostmi učitele ve stylu vedení výuky a motivací žáků.

H_1 – Byla potvrzena existence vzájemného vztahu mezi komunikačními dovednostmi učitele ve stylu vedení výuky a motivací žáků.

Tab. 1. Chí - kvadrát

	Autokratický styl	Liberální styl	Sociálně integrační styl	Σ
Vnitřní motivace	8 (13)	2 (1)	14 (9)	24
Vnější motivace	20 (15)	1 (2)	5 (10)	26
Σ	28	3	19	50

Hladina významnosti: 0,05

Stupeň volnosti určíme ze vzorce $f = (r - 1) \times (s - 1) = 2$

Ve statistických tabulkách nalezneme kritickou hodnotu chí – kvadrát pro danou hladinu významnosti a stupeň volnosti, která je $\chi_{0,05}^2(2) = 5,991$

Výpočet očekávaných četností (hodnoty uvedené v závorkách jsou zaokrouhleny) pro

každé pole kontingenční tabulky. Např. (13): $O = \frac{28 \times 24}{50} = 13$

Pro každé pole kontingenční tabulky vypočítáme hodnotu: $\frac{(P-O)^2}{O}$

Testové kritérium χ^2 vypočítáme: $\sum \frac{(P-O)^2}{O}$

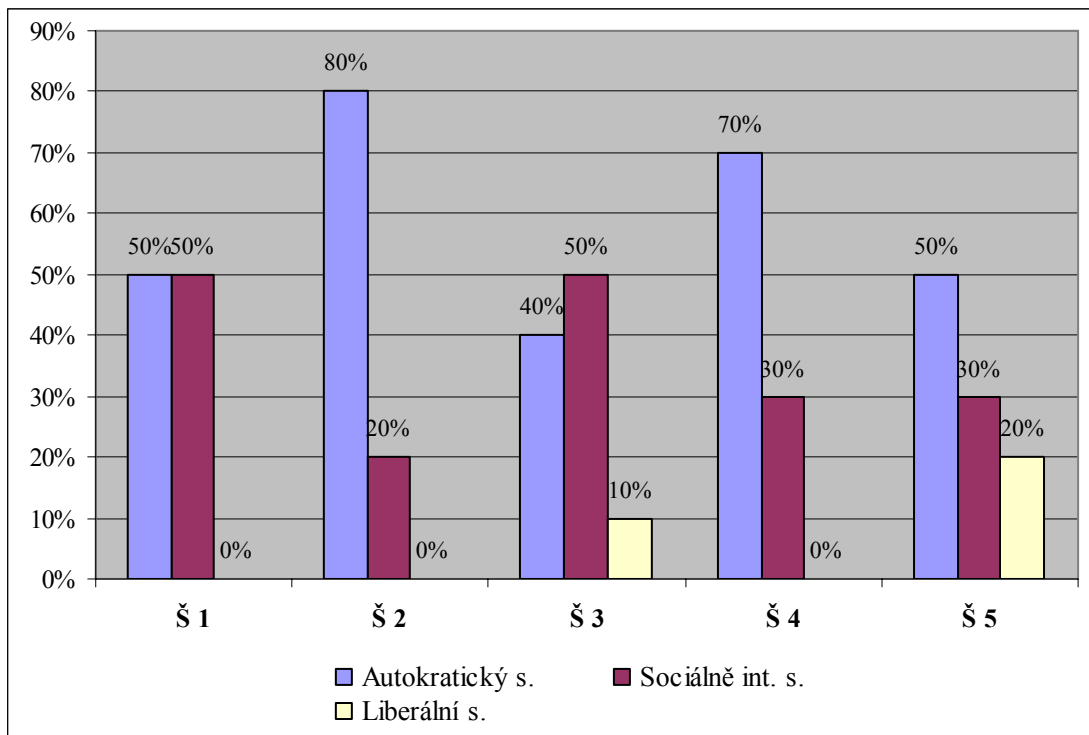
V našem případě sčítáme hodnoty: $1,923 + 1 + 1,777 + 1,666 + 0,5 + 0,5$ a ve výsledku hodnota testového kritéria je $7,366$.

Po srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria s kritickou hodnotou testového kritéria $\chi_{0,05}^2(2) = 5,991$, zjistíme, že je větší, a tímto můžeme přijmout alternativní hypotézu.

6.2 Interpretace

V této části si uvedeme výsledky vyplývající z informací, které můžeme vyčíst z dotazníku. Uvedu vyhodnocení vztahů a otázek, které jsou stěžejní a něčím statisticky zajímavé pro danou problematiku výzkumu.

Vyhodnocení shody žáků v označení stylů učitelova výchovného působení na jednotlivých školách:



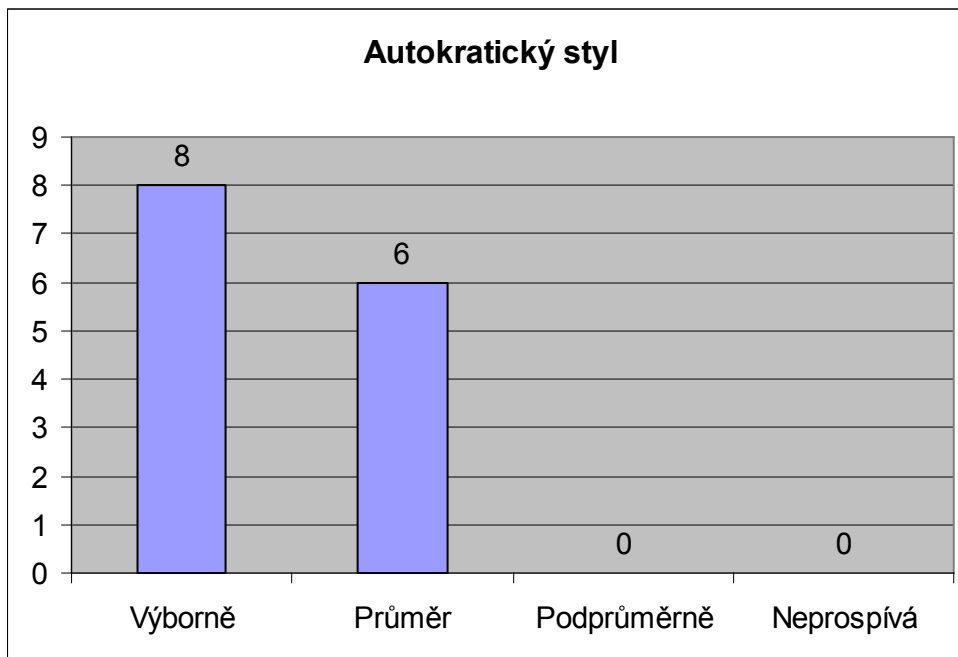
Obr. 6. Vyjádření shody označení stylů výchovného působení

Na tomto obrázku můžeme vidět jakou měrou se žáci shodli na hodnocení výchovného působení svého učitele. Největší shodu můžeme vidět u dotazované školy č. 2, kde většina dotazovaných žáků označila styl výchovného působení a komunikace spíše jako autoritativní. Samotní žáci jsou většinou vedeni autokratickým stylem výchovy.

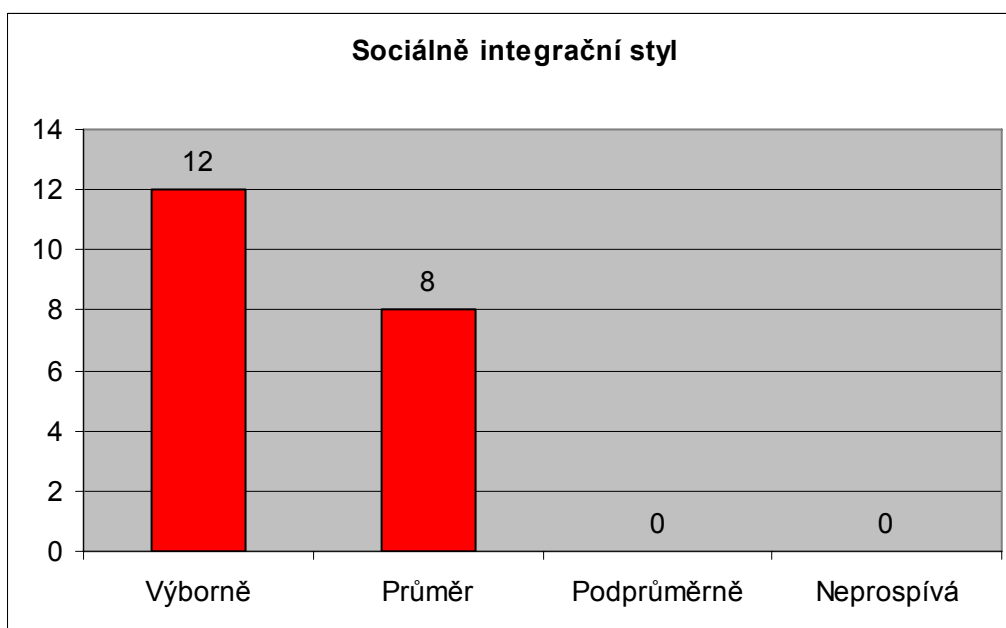
Značná rozdílnost v některých hodnocení žáků jsou důkazem nedostatků, spojené s praktickým hodnocením, které může být příliš zjednodušené.

Otázka č. 10

Vyhodnocení vlivu sociálně integračního a autokratického stylu působení učitele na pracovní výsledky různě motivovaných žáků.



Obr. 7. Vyhodnocení otázky č. 10



Obr. 8. Vyhodnocení otázky č. 10

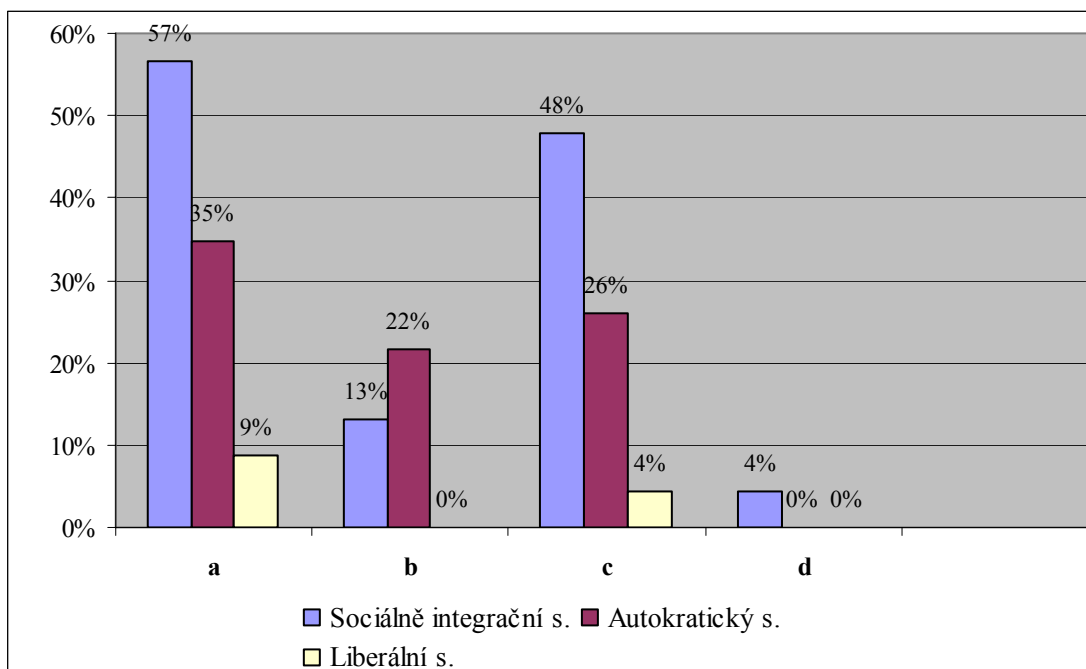
Na obrázcích 7. a 8. máme možnost porovnat pracovní výsledky dotazovaných žáků, které jsme zjišťovali v otázce č. 10.

Záměrně porovnáváme dva zásadně odlišné styly učitelova výchovného působení a také odlišnou úroveň motivace. Sledujeme nikterak výrazné rozdíly v pracovním hodnocení

žáků. V konečném součtu však můžeme vidět, že větší počet žáků, kteří prospívají výborně nebo průměrně jsou vedeni sociálně integračním stylem a jsou vnitřně motivováni.

Pokud se zaměříme na poznatky J. Čápa a J. Mareše, uvedené v teoretické části, týkající se právě výchovných stylů učitele, můžeme za těchto okolností souhlasit s přístupem k sociálně integračnímu stylu. Jeho účinky jsou totiž spojovány s lepšími výsledky žáků a jejich iniciativou. Je však nutné dodat, že tento vztah není jednoznačný, a že tento styl výchovného působení není zárukou okamžitého vzorného přístupu žáků k výuce.

Otázka č. 11



Obr. 9. Vyhodnocení otázky č. 11

V otázce č. 11 byli žáci dotazováni na důvod, který je vede k učení do předmětu výpočetní techniky. Žáci měli na výběr ze čtyř odpovědí, které reprezentovali určitou úroveň

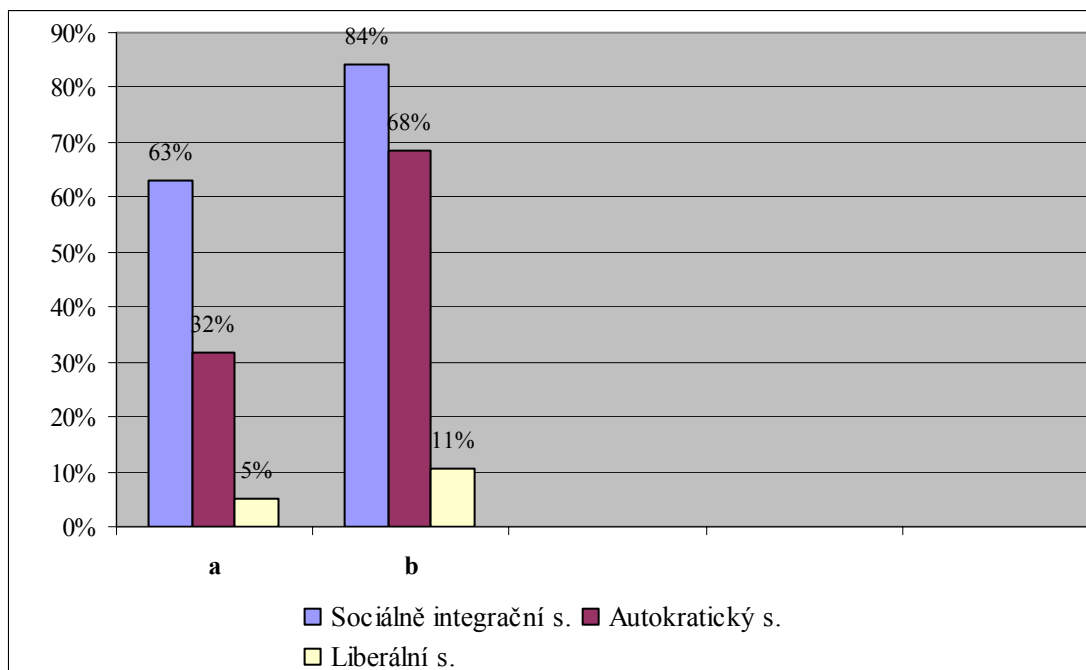
motivace. Z obrázku je zřejmá 57% převaha u identifikované vnitřní motivace žáků, kteří jsou vedeni sociálně integračním stylem. Nižší převahu můžeme pozorovat i u odpovědi c, která označuje vnitřní motivaci.

Otázka č. 14

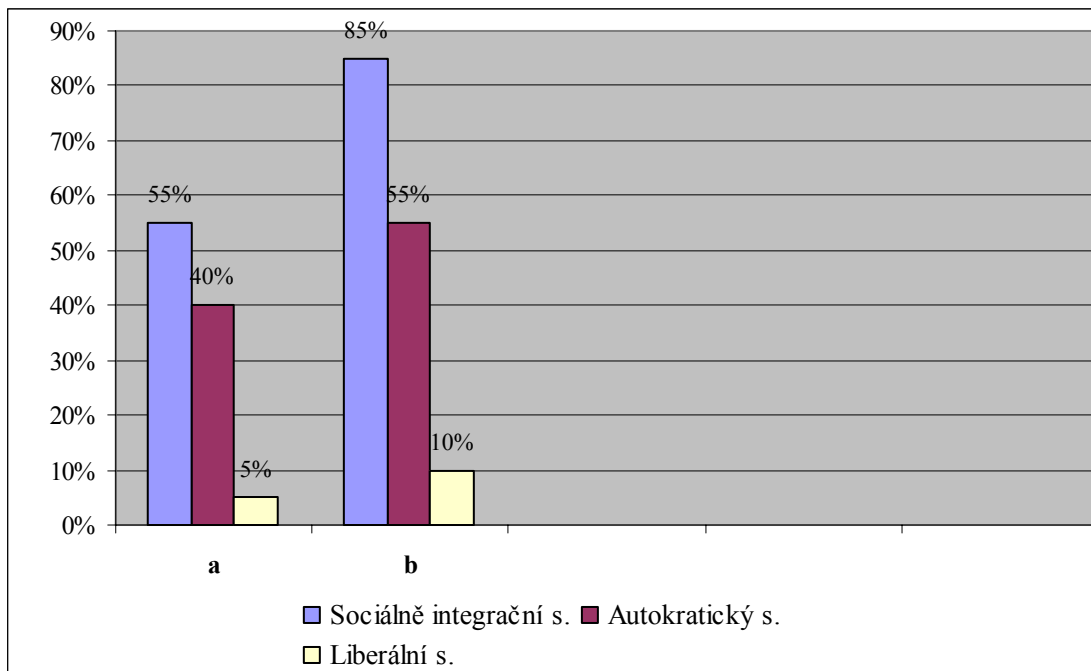
V této otázce se dotazujeme žáků na výběr úkolů, který si mohou vybrat v závislosti na jeho náročnosti. Sledujeme míru motivace, která se v odpovědi projeví. Můžeme vidět, že žáci odpovídající odpovědi b, jsou převážně vedeni sociálně integračním stylem.

Otázka č. 15

V otázce jsou žáci dotazováni na výběr předmětu dle jeho náročnosti a zaujetí pro daný předmět. Opět sledujeme jak se projeví motivace žáka v jeho rozhodnutí a vidíme podobný výsledek jako u předcházející otázky.



Obr. 10. Vyhodnocení otázky č. 14



Obr. 11. Vyhodnocení otázky č. 15

ZÁVĚR

Provedená studie vzájemného interakčního vztahu mezi komunikačními dovednostmi učitele v jeho stylu výchovy a motivací žáků ukázal zajímavé výsledky. Prokázání možné existence vzájemného vztahu bylo po analytickém vyhodnocení získaných informací potvrzeno. Dále jsme mohli porovnávat jednotlivé reakční odezvy žáků, které byly patrné v určitých vyhodnoceníh některých otázek. Hodnoty těchto odpovědí měly velký význam v posuzování některých dalších možných vztahů, spojené s komunikačními dovednostmi učitele v rámci svého výchovného působení na žáky a zejména na jejich motivaci v hodinách.

Hlavním cílem bylo vyzkoumat zda opravdu může existovat uvedená vzájemná spojitost v interakčním procesu výuky mezi učitelem a žákem. Existence vztahu byla výzkumem prokázána, ale nejsme stále schopni jednoznačně označit tento interakční vztah působení učitele na motivaci žáka jako přímý hlavní zdroj motivování žáků.

Struktura výzkumu nebyla tak úzce zaměřena a vypracována pro možnost stanovení jednoznačného stanoviska, které by nám potvrdilo jednoznačnou úspěšnost toho daného vyučovacího stylu učitele na rozvoj vnitřní motivace, která je základem pro efektivní práci a dílčí výsledky žáků. Vyhodnocená část dotazníku zaměřená na motivační aspekty, nám ukázala a potvrdila některé poznatky, které jsou uvedeny v teoretické části práce. Zejména nás v tomto směru zajímal vztah sociálně integračního stylu vedení výuky a jeho vliv na vnitřní motivaci. Tento konkrétní styl vedení je v teoretických směrech určován jako nejvhodnější pro vznik a rozvoj vnitřní motivace. Informace z vyhodnocené části nám umožňují s touto teorií souhlasit.

Pro získání jasnějších a směrodatně určujících výsledků a informací bych si však vybral výzkumný experiment, kterým by se tímto výzkumem získaná data ověřila. Takto jsem schopni pouze potvrdit existenci vztahu výchovného působení na motivaci žáka, která se může lišit dle zvoleného stylu výchovy. Z výsledků nám vychází, že vnitřně motivovaní žáci nejčastěji zažili sociálně integrační styl. Myslím si, že komunikační dovednosti učitele by se měli zaměřit na tento styl vedení výuky, který by měl vést žáky k získání potřebných návyků a osvojení si postupů vedoucích k rozvoji vlastní osobnosti žáka a tím i jeho vnitřní motivace.

Podrobné experimentální ověření na větším zkoumaném vzorku může být inspirací pro další téma výzkumu v této oblasti, které by ověřilo co vše může být komunikací učitele a jeho dovednostmi ovlivněno v žákově motivaci. Dalším možným šetřením by mohlo být zjištěno, do jaké míry je učitel daného vyučovacího stylu ovlivněn ve svém vedením samotnou motivací svých žáků.

Jasně určení motivačních možností komunikačních dovedností, je důležité pro následné vytváření konkrétních motivačních postupů, které by umožnily kvalitnější spolupráci mezi učitelem a žákem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] KOPŘIVA, P.; *Respektovat a být respektován*. Kroměříž, Spirála 2005
ISBN 80-901873-6-6
- [2] Mezinárodní akademie vzdělávání (IAE).; *Efektivní učení ve škole*. Praha, Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3
- [3] ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I.; *Jak rozvíjet komunikaci ve škole*. Praha, Agentura Strom, 1999. ISBN 80-86106-06-3
- [4] KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P.; *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc, Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-837-2
- [5] NELEŠOVSKÁ, A., *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1.vydání. Praha ,Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1
- [6] LIVEČKA, E., SKALKA, J.; *Slovník pedagogiky dospělých*. Praha, ÚŠI při MŠ ČSR 1979 Univerzity Palackého
- [7] KUJAL, B. a kol., *Pedagogický slovník 1.díl*. 1.vydání. Praha, SPN 1965, č. 44-1-04,
- [8] TRAVERS, R. M. W., *Úvod do pedagogického výzkumu*., Praha, SPN 1969, č. 94-0-120
- [9] LINHART, J.; *Základy psychologie učen*. 1. vydání. Praha, SPN 1982, č. 46-00-16/1,
- [10] PELIKÁN, J.; *Výchova pro život*. 2. vydání. Praha, ISV, 2004. ISBN 80-86642-31-3
- [11] NEMES – kolektiv autorů., *Jak změnit a rozvíjet vlastní školu?* 1. vydání. Praha, Agentura Strom, 1994. ISBN 80-901662-2-9
- [12] ČÁP, J.; *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vydání. Praha, ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3
- [13] THIEL, E.; *Mluvíme tělem*. 1. vydání. Praha, Knižní klub, 1997. ISBN 80-7176-511-2
- [14] ŠVARCOVÁ, I.; *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vydání. Praha, VŠCHT Praha, 2005. ISBN 80-7080-573-0
- [15] ČÁP, J., MAREŠ J.; *Psychologie pro učitele*. Portál, 2001. Praha,

ISBN 80-7178-463-X

- [16] CHRÁSKA, M. Úvod do výzkumu v pedagogice. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0765-5
- [17] *Český helsinský výbor* [online]. [cit. 2006-05-20] Dostupný z www: <http://www.helcom.cz>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

H_0	Nulová hypotéza.
H_1	Alternativní hypotéza.
r	počet řádků.
s	počet sloupců.
P	pole kontingenční tabulky

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Socioprofesní příprava	7
Obr. 2. Typy vztahů v pedagogické komunikaci	14
Obr. 3. Efektivita komunikačních dovedností	36
Obr. 4. Substanciální interakce	40
Obr. 5. Komunikační dovednosti jako motivační nástroje	45
Obr. 6. Vyjádření shody označení stylů výchovného působení	52
Obr. 7. Vyhodnocení otázky č. 10	53
Obr. 8. Vyhodnocení otázky č. 10	54
Obr. 9. Vyhodnocení otázky č. 11	55
Obr. 10. Vyhodnocení otázky č. 14	56
Obr. 11. Vyhodnocení otázky č. 15	56

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Chí - kvadrát

51

SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník část A

P II Dotazník část B

P III Vyhodnocení dotazníku

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK ČÁST A

1. Když učitel v hodině rozdává pokyny a úkoly, nejčastěji:

- a) je předkládá jako návrh.
- b) učitel pokyny a úkoly zadává málokdy.
- c) přikazuje.

2. Při plnění zadaných úkolů učitel nejčastěji:

- a) vyžaduje splnění úkolu pouze dle jeho pokynů a nepřipouští jiné návrhy.
- b) dává na výběr z několika možností řešení úkolů, o které je se žáky ochoten diskutovat.
- c) splnění úkolu nekontroluje.

3. Při výkladu ve vyučování učitel nejčastěji:

- a) vzájemnou komunikaci mezi sebou a žáky nijak nekontroluje a nechává jí volný průběh.
- b) nepouští žáky ke slovu a ve vyučování vede spíše monolog.
- c) ve vzájemné komunikaci mezi sebou a žáky nechává prostor pro diskusi.

4. Pokud učitel chce někomu ze žáků, nebo celé třídě, něco vytknout a vyjádřit svou nespokojenost, nejčastěji:

- a) se s nedostatky smíří a příště sníží své nároky.
- b) dává návrh na odstranění nedostatků a nároky zvyšuje postupně.
- c) tím někoho urazí nebo poníží, užívá okamžitě určitou formou trestu.

5. Učitel se nejčastěji zajímá ve vyučování:

- a) o výkony žáků a jejich kázeň.
- b) o děj ve vyučování a o žáky se zvláště nezajímá.
- c) o dobré podmínky a celkovou dobrou atmosféru ve třídě, vyslechne si i problémy žáků, které se netýkají přímo výuky a školy.

6. Při kritice výsledků se učitel nejčastěji zaměřuje:

- a) na část výsledku, která se žákům povedla a upozorní na to, co by se mělo zlepšit.
- b) na chyby a nedostatky, které žáci udělali.
- c) učitel pouze žákům sdělí výsledky nebo výsledky nesdělí vůbec.

7. Na hluk a nevhodné chování žáků při výuce učitel nejčastěji reaguje:

- a) tím, že počká až se žáci uklidní a pokud se tak nestane dále pokračuje bez povšimnutí ve výuce.
- b) agresivními výbuchy, výhrůžkami.
- c) učitel se chová klidně, pokouší se pozornost žáků směřovat k zajímavé činnosti spojené s výukou.

8. Učitelovy požadavky a úkoly jsou často:

- a) srozumitelné a nepotřebují opakované vysvětlování, lze je splnit bez častého průběžného dotazování.
- b) nesrozumitelné, ale učitel je ochoten je znovu vysvětlit žákům i individuálně.
- c) těžko srozumitelné i po následném vysvětlení, žádosti žáků o vysvětlení jsou učiteli nepříjemné a připadají mu zbytečné.

9. Na správné splnění úkolu dává učitel žákům:

- a) tolik informací a času kolik po něm žáci žádají.
- b) tolik času a informací kolik uzná za vhodné a bez ohledu na podmínky se zajímá hlavně o výsledek.
- c) informace a čas přizpůsobuje znalostem žákům, které má ověřeny a je ochoten.
- d) úkol rozčlenit do postupně náročnějších úkolů.

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK ČÁST B

10. V předmětu zaměřeném na výpočetní techniku:

- a) nemám problémy s prospěchem, prospívám výborně.
- b) můj prospěch je průměrný.
- c) můj prospěch je podprůměrný.
- d) mám problémy s prospěchem.

11. Osobně se učíš výpočetní techniku protože:

- a) je pro mě do budoucna důležitá.
- b) je to ode mě očekáváno nebo musím, jinak bych měl(a) problémy.
- c) to je pro mě zábavné, baví mě to.
- d) nechci zklamat rodiče a nebo učitele.

12. Proč si myslíš, že někteří žáci se snaží v hodině výpočetní techniky řešit těžší aplikace a postupy?

- a) protože rádi řeší složité postupy a je to zábava.
- b) aby ukázali před učitelem a ostatními, že jsou chytří.
- c) protože to od nich ostatní očekávají, měly by problémy, kdyby to neudělali.
- d) protože je důležité porozumět počítačovým aplikacím.

13. Co Ty a výpočetní technika?

- a) Baví mě více něco jiného.
- b) Docela to jde.
- c) Výpočetní techniku nemusím. Nemám na to buňky.
- d) Je to pro mě i zábava. Baví mě zkoušet nové a těžší postupy.

14. Je Ti příjemnější pracovat na úkolu (tvorba dokumentu, prezentace atd.), který:

- a) je nezajímavý a máš větší šanci získat dobrou známku.
- b) je zajímavější a složitější, ale nevíš jistě jak Tě učitel ohodnotí.

15. Máš možnost si vybrat ze dvou předmětů, zaměřených na výpočetní techniku. Vybereš si:

- a) ten, který je lehčí.
- b) ten, který je zajímavější ale náročnější.

PŘÍLOHA P III: VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU

OTÁZKY 1 - 9

	Autokratický styl	Liberální styl	Sociálně integrační styl
ODPOVĚDI	1C, 2A, 3B, 4C, 5A, 6B, 7B, 8C, 9B	1B, 2C, 3A, 4A, 5B, 6C, 7A, 8B, 9A	1A, 2B, 3C, 4B, 5C, 6A, 7C, 8A, 9C

OTÁZKY 11 - 15

	Vnitřní MOTIVACE	Identifikovaná MOTIVACE	Vnější MOTIVACE	Introjektovaná MOTIVACE
ODPOVĚDI	11C, 12A, 13D, 14B, 15B	11A, 12D, 13B	11B, 12C, 13C, 14A, 15A	11D, 12B, 13A,