

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

DIPLOMOVÁ PRÁCA

2012

Bc. Zdenka Senciová

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**INTERAKČNÝ ŠTÝL UČITEĽA A JEHO VPLYV NA
EFEKTÍVNOSŤ VYUČOVANIA**

Diplomová práca

Študijný program: učiteľstvo pedagogiky a psychológie

Školiace pracovisko: Katedra pedagogiky. PF UKF Nitra

Školiteľ: doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.

Nitra 2012

Bc. Zdenka Senciová



83385

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta

ZADANIE ZÁVEREČNEJ PRÁCE

Meno a priezvisko študenta: Bc. Zdenka Senciová
Študijný program: učiteľstvo pedagogiky a psychológie (Učiteľské štúdium, magisterský II. st., denná forma)
Študijný odbor: 1.1.1 učiteľstvo akademických predmetov
Typ záverečnej práce: Diplomová práca
Jazyk záverečnej práce: slovenský

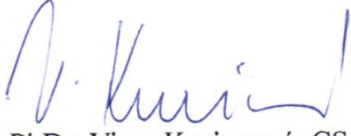
Názov: Interakčný štýl učiteľa a jeho vplyv na efektívnosť vyučovania

Anotácia: Práca sa zaoberá problematikou interakčného štýlu učiteľa, analyzuje ho z rôznych hľadísk, rešpektujúc mnohofaktorovú a mnohodimenzionálnu podmienenosť jeho utvárania a sleduje, akým spôsobom konkrétny spôsob plánovania, organizácie a riadenia ovplyvňuje učebné výsledky žiakov ako aj celkový priebeh a kvalitu vyučovacieho procesu.

Školiteľ: doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.
Oponent: PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.
Katedra: KPG - Katedra pedagogiky
Vedúci katedry: prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.

Dátum zadania: 28.09.2010

Dátum schválenia: 08.10.2010


prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.
vedúci/a katedry

POĎAKOVANIE

Touto cestou sa chcem poďakovať predovšetkým školiteľovi doc. PaedDr. Jurajovi Komorovi, PhD. za odbornú pomoc, ochotu a vedenie pri zostavovaní diplomovej práce. Moje poďakovanie patrí aj všetkým zúčastneným učiteľom, žiakom, študentom a riaditeľom škôl, ktorí mi umožnili realizovať výskumnú časť diplomovej práce. Osobitne ďakujem mojej rodine a najbližším, ktorí sú mi oporou v každej chvíli.

ABSTRAKT

SENCIOVÁ, Zdenka : *Interakčný štýl učiteľa a jeho vplyv na efektívnosť vyučovania.*
[Diplomová práca] / Zdenka Senciová. – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
Pedagogická fakulta; Katedra pedagogiky. – Školiteľ: doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.
Nitra : KP PF, 2012.

Témou diplomovej práce je interakčný štýl učiteľa a jeho vplyv na efektívnosť vyučovania. Práca sa konkrétne zaoberá problematikou vplyvu komunikačného prejavu učiteľa na komunikačnú klímu v triede. Je rozdelená do piatich kapitol. Poskytuje charakteristiku a klasifikáciu pojmov interakcia, komunikácia a klíma triedy. Dôraz kladie na komunikačnú klímu, pričom sleduje, akým spôsobom konkrétny spôsob komunikácie učiteľa ovplyvňuje komunikáciu žiakov, ako aj kvalitu vyučovacieho procesu. Poukazuje na možnosti zlepšenia interakcie v komunikácii.

Kľúčové slová:

Interakcia. Interakčný štýl. Komunikácia. Komunikačná klíma.

ABSTRACT

SENCIOVÁ, Zdenka : *Interactive style of a teacher and its impact on the effectiveness of teaching process*. [Thesis] / Zdenka Senciová. – Constantine The Philosopher University in Nitra. Faculty of Education; Department of Pedagogy. – Trainer : doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD. Nitra : KP PF, 2012.

The theme of the thesis is the interactive style of a teacher and its impact on the effectiveness of teaching process. The work explores issues of the impact of communication speech of a teacher on communication climate in the classroom. It is divided into five chapters. It provides a characteristic and classification of concepts of interaction, communication and climate of a class. It emphasizes on the communication climate, while observing how a particular way of teacher's communication affects the students communication and a quality of the learning process. It points to the possibilities of improving interaction in communication.

Keywords:

Interaction. The interaction style. Communication. The communication climate.

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 INTERAKČNÝ ŠTÝL UČITEĽA A EFEKTIVITA VYUČOVACIEHO PROCESU	10
1.1 Vymedzenie pojmu interakcia a druhy interakcií	11
1.2 Pojem a podstata interakčného štýlu učiteľa	12
1.3 Typológie interakčného štýlu učiteľa.....	14
2 KOMUNIKÁCIA VO VYUČOVANÍ.....	17
2.1 Hľadiská komunikácie vo vyučovaní.....	18
2.2 Pravidlá komunikácie v triede	20
2.3 Druhy komunikácie	22
2.3.1 Verbálna komunikácia.....	22
2.3.2 Neverbálna komunikácia.....	23
3 DIALÓG AKO SÚČASŤ VÝCHOVNO-VZDELÁVACIEHO PROCESU.....	25
3.1 Otázky a ich náročnosť vo vyučovaní.....	27
3.2 Odpovede žiaka a reakcie učiteľa na odpovede.....	30
4 KLÍMA TRIEDY AKO SÚČASŤ VÝCHOVNO-VZDELÁVACIEHO PROCESU.....	34
4.1 Činitele pôsobiace na klímu triedy.....	35
4.2 Klasifikácia klímy triedy	38
5 EMPIRICKÉ ASPEKTY VÝSKUMU	41
5.1 Vymedzenie výskumnej témy.....	41
5.2 Cieľ výskumu.....	41
5.3 Vymedzenie výskumnej hypotézy	41
5.4 Charakteristika výskumnej vzorky.....	41
5.5 Metódy výskumu.....	42
5.6 Analýza a interpretácia výskumných zistení	45

5.7	Diskusia	60
5.8	Odporúčania pre prax	64
	ZÁVER	66
	ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	68
	PRÍLOHY	71
	PRÍLOHA A : Analytická schéma komunikácie pedagóga na vyučovacej hodine	72
	PRÍLOHA B : Dotazník CCQ	74

ÚVOD

Vplyvom sociálno-politického vývoja v spoločnosti došlo aj k transformácii školstva. Prijatím zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, vzdelávacia reforma dostala svoju legislatívnu podobu. Školský zákon okrem iného upriamuje svoju pozornosť aj na profesionalitu pedagógov, rozvoj ich odborných kompetencií, od ktorých závisí efektivita vyučovania. V súvislosti s týmto treba mať na zreteli rôzne aspekty modernizácie vyučovania, ale predovšetkým si treba uvedomiť, že vo výchovno-vzdelávacom procese dochádza k interakcii medzi zúčastnenými, čo vplýva na celkovú edukačnú klímu v triede. Na interakciu pôsobia rôzne činitele, ktoré ju ovplyvňujú pozitívne alebo negatívne. Nakoľko je učiteľ považovaný za iniciátora diania vyučovacej hodiny, budeme sa v diplomovej práci zaoberať komunikačným prejavom učiteľa a jeho vplyvom na tvorbu komunikačnej klímy triedy.

Práca je rozdelená do piatich kapitol. V prvých štyroch kapitolách sa venujeme teoretickým východiskám nami skúmanej problematiky. Posledná kapitola je empirická.

V prvej kapitole sa zaoberáme charakteristikou pojmu interakcia a upriamujeme pozornosť na druhy interakcií z pohľadu viacerých odborníkov. Takisto venujeme pozornosť vyučovaciemu štýlu učiteľa v interakcii so žiakmi, uvádzame rôzne typológie interakčného štýlu učiteľa, nakoľko do značnej miery ovplyvňujú kvalitu, efektívnosť a výsledky edukačných procesov.

V druhej kapitole definujeme pojem komunikácia a zameriavame sa na komunikáciu vo vyučovaní z rôznych hľadísk. V ďalšej časti tejto kapitoly sa zaoberáme pravidlami komunikácie a rozoberáme jej jednotlivé druhy, konkrétne bližšie charakterizujeme verbálnu a neverbálnu komunikáciu.

Vzhľadom k tomu, že dialóg je považovaný za základný komunikačný prostriedok v interakcii medzi učiteľom a žiakmi, venujeme mu pozornosť v tretej kapitole. Podrobnejšie rozoberáme štruktúru dialógu a zásady, ktoré je potrebné pri dialógu dodržiavať, prípravu učiteľa na dialóg a funkcie, ktoré dialóg plní. Osobitne upriamujeme pozornosť na zadávanie otázok vo vyučovaní, ich náročnosť a zároveň sa zameriavame na odpovede žiakov a typológie reakcií učiteľov.

V štvrtej kapitole definujeme a rozoberáme klímu triedy ako súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu, uvádzame činitele, ktoré na klímu triedy pôsobia a ovplyvňujú ju.

Z pohľadu rôznych autorov uvádzame a charakterizujeme typy triednej klímy. Pre potreby našej práce upriamujeme pozornosť na komunikačnú klímu triedy.

Piata kapitola je v rámci práce najrozsiahlejšia. Obsahuje vymedzenie výskumnej témy týkajúcej sa spôsobu komunikácie v interakcii učiteľ – žiak a zároveň dopad komunikácie na klímu triedy. Vzhľadom k téme následne stanovujeme cieľ výskumu a vymedzujeme výskumnú hypotézu, ako aj metodiku jej overenia. Ďalej sa v kapitole venujeme charakteristike výskumnej vzorky. Následne popisujeme a analyzujeme výsledky výskumu, pričom ich prehľadne uvádzame v tabuľkách a grafoch. Na základe získaných údajov overujeme a posudzujeme pravdivosť hypotézy a v diskusnej časti prinášame zhrnutie celého opisovaného výskumu, resp. jeho výsledkov. Záver piatej kapitoly obsahuje odporúčania pre prax.

1 INTERAKČNÝ ŠTÝL UČITEĽA A EFEKTIVITA VYUČOVACIEHO PROCESU

Školy sa postupne prispôsobujú zmenám, ktoré vyplývajú zo zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zavádzajú a uplatňujú rôzne koncepcie vyučovania a učitelia hľadajú spôsoby a možnosti vyučovania, ktoré by boli efektívne. Podľa E. Petláka (2004, s. 215) efektívnosť vyučovania spočíva v čase potrebnom na dosiahnutie vytýčených cieľov nielen v rámci vyučovacej hodiny, ale i vo vzťahu k dĺžke školskej dochádzky. Ďalej je efektivita vyučovacieho procesu závislá od *energie*, ktorú vynakladá učiteľ alebo žiak na dosiahnutie stanovených cieľov. Posledným kritériom efektívnosti vyučovania sú *výsledky učebnej činnosti*. Zdôrazňuje sa postavenie učiteľa a jeho štýlu, ktorý vo výchovno-vzdelávacom procese zohráva dôležitú a významnú úlohu. Učitelia postupne do vyučovania zavádzajú rôzne rozvíjajúce a inovatívne spôsoby vyučovania. Mení sa vzťahová rovina učiteľ – žiak, do popredia centra vyučovania sa začína dostávať žiak. Veľmi výstižne to charakterizovala L. Fenyvesiová (In Petlák, E. – Juszczyk, S., 2004, s. 118), ktorá zdôrazňuje: „Novú kvalitu tejto vzťahovej dimenzie treba chápať predovšetkým ako orientáciu učiteľa primárne na žiaka, na rozvoj a sebarozvoj jeho osobnosti, na znižovanie miery direktívnosti v jeho vyučovacom štýle. Takto riadený edukačný proces výrazne podporuje a pozitívne ovplyvňuje aktivitu žiakov, pretože u nich stimuluje potrebu sebarealizácie a vytvára priaznivé prostredie na prejavy ich tvorivej aktivity.“ Zavedením do praxe to vlastne predpokladá zmeny v pedagogickom prístupe učiteľov k žiakom. Žiak sa posúva z úrovne objektu výchovy na úroveň aktívneho subjektu výchovy a vzdelávania. Znamená to, že žiak by mal byť na hodine aktívny, nemal by sa obmedzovať len na počúvanie, mal by dostať príležitosť prejavíť svoj postoj, vyjadriť názory a skúsenosti. V konečnom dôsledku sme dospeli k názoru, že výchovno-vzdelávací proces je v podstate interakčným procesom a jeho efektivita závisí od kvality interakcie medzi učiteľom a žiakom. Poznanie žiaka a jeho osobitostí je základom dobrého vzťahu medzi učiteľom a žiakom, čiže základom interakcie. Súhlasíme s názorom E. Petláka (2004, s. 217), ktorý poukazuje na to, že „efektívnosť nie je len práca učiteľa, ale predovšetkým tvorivá práca učiteľa so žiakmi.“

1.1 Vymedzenie pojmu interakcia a druhy interakcií

Definovaním pojmu interakcia sa zaoberá nielen psychológia a pedagogika, ale aj sociológia a ďalšie vedy. Z. Petráš (1998, s.125) definuje pojem interakcia ako „vzájomné pôsobenie dvoch i viacerých činiteľov.“ V súvislosti s výchovno-vzdelávacím procesom P. Gavora (In Petlák, E. – Fenyvesiová, L., 2009, s. 17) charakterizuje pedagogickú interakciu ako „vzájomne sa ovplyvňujúcu činnosť učiteľa a žiakov ako základ moderne chápaného výchovno-vzdelávacieho procesu.“ Uvedená definícia charakterizuje interakciu, ktorá sa vzťahuje na vyučovací proces a je predmetom záujmu pedagogiky.

V Pedagogickom slovníku (2003, s. 89) autori interakciu charakterizujú ako „vzájomné pôsobenie jedincov, skupín, veľkých spoločností na seba navzájom, ktoré môže mať najrôznejšie formy – od pasívneho prispôsobovania sa interagujúcich subjektov, až po zámerné ovplyvňovanie a manipulovanie jedného subjektu iným subjektom.“ Z hľadiska výchovno-vzdelávacieho procesu máme teda na mysli obojstranné reagovanie učiteľa a žiaka, ktorí navzájom ovplyvňujú svoje správanie. Toto vzájomné reagovanie tvorí základ interakčných vzťahov v triede. V konečnom dôsledku by interakcia medzi učiteľom a žiakom mala mať rozvíjajúci efekt.

Komplexnejší pohľad na pedagogickú interakciu uvádzajú J. Mareš a J. Křivohlavý (1989, s. 131), ktorý ju charakterizujú nasledovne: „Pedagogická interakcia neprebíha medzi ľuďmi len ako medzi jednotlivcami, ale odohráva sa v konkrétnom sociálnom prostredí, kde jednotliví aktéri zastávajú rôzne sociálne role.“ Ak by sme uvažovali o definícii v rovine výchovno-vzdelávacieho procesu uskutočňujúceho sa v sociálnom prostredí - triede, tak k interakcii dochádza medzi učiteľom a žiakom, ale aj žiakmi navzájom. V nasledujúcej časti práce sa zameriame na niektoré **druhy interakcie** z pohľadu rôznych odborníkov.

E. Petlák a L. Fenyvesiová (2009, s. 18) v súvislosti s interakciou uvádzajú dva najčastejšie uplatňované druhy:

- *Formálna interakcia* - jej účastníci sú vo vzájomných formálnych vzťahoch a kontaktoch, v našom prípade učiteľ a žiak.
- *Neformálna interakcia* – účastníkov spájajú vzájomné neformálne vzťahy na základe dobrovoľného výberu, napr. priateľstvo medzi žiakmi.

Vyššie uvedené druhy interakcie zaujímavo delí a rozvíja Z. Zaborowski (In Petlák, E. – Fenyvesiová, L., 2009, s. 18) a to z nasledovných hľadísk:

- *Z hľadiska interpersonálnych vzťahov* – do tejto oblasti sú zaradené vzťahy rovnoprávne alebo nerovnoprávne; kolegiálne vzťahy, v ktorých sa vytvárajú väzby na základe pozitívnych alebo negatívnych vzťahov; priateľské vzťahy založené na základe rovnakých záujmov a pod.; pozitívne vzťahy; negatívne vzťahy; vzťahy medzi jednotlivcom a skupinou, kde sa jednotlivec stotožňuje alebo nestotožňuje so skupinou a vzťahy medzi skupinou a jednotlivcom, napr. prijatie, resp. vylúčenie jednotlivca zo skupiny.
- *Z hľadiska kategórie potrieb* – patria sem vzťahy, v ktorých dominuje afiliácia; potreba vládnutia; potreba starostlivosti o niekoho a obetovania sa; patria sem aj vzťahy založené na potrebe úspechu pri spoločnej činnosti a partnerské vzťahy medzi rovesníkmi.
- *Z hľadiska zamerania žiakov* – ide tu o sociálne zameranie; egoistické a pracovné zameranie.

Ak sa zamyslíme nad hore uvedeným členením jednotlivých druhov interakcie usudzujeme, že jednotlivé vzťahy môžu pozitívne alebo negatívne ovplyvniť efektivitu vyučovacieho procesu. Ak sú vzťahy založené na rovnoprávnosti, kolegiálnosti, priateľskosti a prevláda v nich afiliácia, môžeme hovoriť o pozitívnom vplyve. Ak vo vzťahoch prevláda nerovnoprávnosť, nezáujem, neochota, odmietanie, neoprávnená kritika, potreba vládnutia, egoizmus a negativizmus, môžeme hovoriť o negatívnom vplyve. Ak predpokladáme, že vo vyučovacom procese je učiteľ rozhodujúcim činiteľom, organizátorom a iniciátorom, potom by mal byť schopný ovplyvniť vytváranie vzájomných vzťahov. Preto od jeho osobnosti a štýlu závisí aj efektívnosť vyučovania.

1.2 Pojem a podstata interakčného štýlu učiteľa

Pri štúdiu viacerých odborných článkov a odbornej literatúry sme si uvedomili, že v 20. storočí sa učiteľ stal predmetom vedeckého skúmania. Spočiatku boli výskumy orientované na osobnostné rysy učiteľa, jeho postoje, správanie a postupne sa výskum sústreďoval na vyučovacie stratégie, učiteľove typické postupy pri vyučovaní, čiže učiteľov vyučovací štýl. V poslednej dobe sú výskumy orientované nielen na aktivity učiteľa, ale aj na to, ako na seba učiteľ a žiak vzájomne reagujú, teda aká interakcia medzi nimi prebieha. V súčasnosti sa často stretávame s pojmami výchovný, vyučovací a interakčný štýl, ktoré spolu úzko súvisia a sú často používanými pojmami v pedagogickej teórii a praxi.

Podľa V. Šveca (In Stračár, P. – Poláček, M., 2010, s. 88) sa v pedagogickej praxi môžeme stretnúť s dvoma poňatiami vyučovacieho štýlu: „To prvé je príliš široké a chápe pod vyučovacím štýlom spôsob vyučovania učiteľa – to ako vyučuje. Druhé poňatie je naopak užšie a vyučovacím štýlom rozumie súbor vyučovacích metód, ktoré učiteľ uplatňuje.“

Autori pedagogického slovníka (Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J., 1995, s. 226) uvádzajú, že „vo väčšine pedagogických situácií používa učiteľ svoj vyučovací štýl nezávisle na téme učiva alebo triede žiakov.“

Podľa L. Fenyvesiovej (In Petlák, E. – Jusczyk, S., 2004, s. 119) ho možno chápať ako „prevládajúci a pre učiteľa typický spôsob konania, ktorý sa uplatňuje na vyučovacej hodine.“ Na základe toho usudzujeme, že ide o učiteľov vlastný postup, ktorý vo vyučovaní uplatňuje. Podobný názor uvádza P. Gavora (2003, s. 3), ktorý definuje interakčný štýl ako „relatívne stabilnú charakteristiku učiteľa, o ktorej sa dá povedať, že ho dobre reprezentuje.“ Interakčný štýl učiteľa považuje za relatívne trvalú vlastnosť, ktorú je ťažko meniť. Umožňuje žiakom predvídať činnosť učiteľa a pripraviť sa na ňu.

Ak vychádzame z uvedených definícií, dospeli sme k názoru, že podstata interakčného štýlu učiteľa spočíva vo vyučovacích spôsoboch a postupoch, ktorými učiteľ vyučuje a ktoré sú pre neho typické. Podľa nášho názoru najkomplexnejšie a výstižne definovala interakčný štýl učiteľa L. Fenyvesiová (2006, s. 83) ako „relatívne trvalú charakteristiku osobnosti pedagóga, prejavujúcu sa osobnostnými vlastnosťami (otvorenosť, zmysel pre spravodlivosť), didaktickými zručnosťami (odborná pripravenosť, schopnosť vysvetľovania) a pedagogicko-psychologickými charakteristikami (vzťah k žiakom a spôsob hodnotenia).“

E. Schitzerová (In Petlák, E. – Jusczyk, S., 2004, s. 120) zdôrazňuje, že štýl je v podstate naučené správanie, ktoré je možné modifikovať, prípadne i meniť a to vzhľadom k inštitucionálnym a normatívnym zmenám, ktoré následne vyvolávajú u jedinca zmeny vo vedomí, cieľoch a hodnotách. Žiada sa nám zamyslieť nad tým, aké činitele môžu ovplyvniť, prípadne modifikovať toto správanie. Pomôžeme si názorom M. Sirotovej (In Fenyvesiová, L., 2006, s. 83), ktorá uvádza činitele ovplyvňujúce interakčný štýl:

- *spoločensko – historické podmienky* – štýl výchovy sa mení a pretvára vplyvom spoločenských zriadení, ekonomických a politických podmienok,

- *osobnostné skúsenosti a vlastnosti učiteľa* – za determinant sa považuje vlastná skúsenosť učiteľa, identifikácia alebo imitácia modelu výchovy, osobnostné črty, vzdelanie, pedagogická prax,
- *vlastnosti a skúsenosti žiakov* – správanie v rôznych situáciách.

Tieto skupiny činiteľov pôsobia vo vzájomnej kombinácii a interakcii. Existujú aj iní autori zaoberajúci sa problematikou činiteľov, ktoré ovplyvňujú interakčný štýl, napr. M. Zelina, J. Mareš, Š. Švec, J. Maňák... Myslíme si však, že vzhľadom na tému práce ich nie je potrebné ďalej rozvíjať, nakoľko v ďalších kapitolách práce upriamime pozornosť na konkrétne činitele, ktoré sú predmetom záujmu nášho výskumu.

1.3 Typológia interakčného štýlu učiteľa

Výskumy orientované na učiteľa, ktoré prebiehajú v súčasnej dobe, sú zamerané predovšetkým na dve oblasti. Prvú tvoria osobnostné charakteristiky učiteľa a druhú charakteristiky činnosti učiteľov vo vyučovacom procese. Snahou týchto výskumov je zistiť, do akej miery vlastnosti učiteľov ovplyvňujú kvalitu, efektívnosť a výsledky edukačných procesov. A. Combs (In Fenyvesiová, L., 2006, s. 97) uvádza šesť charakteristík osobnosti učiteľa:

- informovanosť učiteľa o žiakoch,
- senzitivnosť k potrebám a pocitom žiakov,
- dôvera v žiakove schopnosti naučiť sa a rozvíjať sa,
- schopnosť rozvíjať a budovať v žiakoch pozitívnu koncepciu seba,
- viera v možnosti pomôcť všetkým žiakom, aby boli lepší,
- používanie rozličných metód.

Týchto šesť charakteristík je rozšírených a doplnených o ďalšie, ktoré by nemali chýbať vo vzájomnej interakcii medzi učiteľom a žiakom:

- kongruencia – otvorenosť, autenticita, úprimnosť,
- akceptácia – úplné prijatie žiaka a pozitívny postoj k žiakovi,
- empatia – schopnosť vcítiť sa do rozpoloženia druhého a porozumieť mu.

Sme toho názoru, že ak učiteľ disponuje uvedenými charakteristikami a uplatňuje ich, potom by v triede mala byť vytvorená atmosféra dôvery a žiaci by mali byť do učenia motivovaní.

Zaujala nás koncepcia indikátorov efektívnosti edukačného procesu, ktorú vypracoval D. M. Windham (In Průcha, J., 2002, s. 189). Za najdôležitejšie osobnostné charakteristiky učiteľov považuje „stupeň učiteľovej kvalifikácie, rozsah výcviku,

špecializácia v odbore, vek, profesionálna skúsenosť, etnická príslušnosť, verbálne schopnosti a postoje.“ Na základe osobnostných charakteristík učiteľov, ktoré sú jedným z determinujúcich faktorov edukačného procesu, sa utvorili viaceré typológie vyučovacích štýlov učiteľov. I. Turek (2008, s. 138) ich rozdelil do štyroch skupín:

- *Autoritatívny vyučovací štýl* – dominantný je učiteľ, vyžaduje disciplínu, drží si od žiakov odstup, je prísny. V žiakoch vzbudzuje strach a rešpekt.
- *Demokratický vyučovací štýl* – učiteľ je tolerantný, zaujímajú ho problémy žiakov, vytvára priaznivú sociálnu klímu, rešpektuje názory žiakov, je inovátorom, facilitátorom a vedie žiakov k spolupráci. V žiakoch vzbudzuje úctu, je obľúbený.
- *Liberálny vyučovací štýl* – učiteľ je svedomitý, ale benevolentný a nerozhodný, čo vedie k zníženej disciplíne na vyučovaní. V žiakoch nie vždy vzbudzuje rešpekt, využívajú ho, ale väčšinou je obľúbený.
- *Nevyhranený vyučovací štýl* – zväčša sa prejavuje u začínajúcich učiteľov, ktorí kombinujú prvky predchádzajúcich troch štýlov podľa situácie, do akej sa v edukačnom procese dostávajú.

Komplexnejšie opísať osobnosť učiteľa je možné na základe modelu interakčného štýlu učiteľa, ktorý vyjadruje vlastnosti učiteľa. P. Gavora (2003, s. 4) upravil model Wubbelsa, Crétona a Hooymeyersa, pričom vlastnosti osobnosti sú pólavo vymedzené na osiach vo vertikálnej a horizontálnej polohe. Do protikladov postavil vlastnosti: dominancia – submisivita, odmietavosť – ústretovosť. Výsledkom jeho snaženia bolo vytvorenie kruhového modelu, ktorý vyjadruje vlastnosti učiteľa podrobnejšie. Je ich osem, sú to tzv. sektory správania:

1. *organizátor vyučovania* – žiakov veľa naučí, zaujímavo, jasne a zrozumiteľne vysvetľuje učivo, vyučovaciu hodinu má pod kontrolou,
2. *napomáhajúci žiakom* – pomáha žiakom, je priateľský, ohľaduplný, spoľahlivý, má zmysel pre humor, vytvára príjemnú atmosféru,
3. *chápadúci* – akceptuje žiakov, je trpezlivý, dáva priestor na diskusiu,
4. *vedie k zodpovednosti* – umožňuje žiakom rozhodovať o veciach týkajúcich sa triedy,
5. *neistý* – je zmätený, plachý, váhavý,
6. *nespokojný* – nespokojný, mrzutý, nešťastný, podozrievavý a často trestá,
7. *karhajúci* – ľahko sa nahnevá, je netrpezlivý, povýšenecký,
8. *prísny* - vyžaduje poslušnosť, je náročný, má vysoké požiadavky.

Z toho vyplýva, že na základe dvoch osí na ktorých sú postavené sektory správania, je možné určiť typológiu učiteľa a jeho interakčný štýl. Usudzujeme, že učitelia tieto sektory naplňajú rôzne, tým sa od seba líšia a rozdielne sú aj jednotlivé interakčné štýly učiteľov. Následne sa prejavujú odlišnosti aj vo výchovno-vzdelávacom procese.

Našu pozornosť ešte zameriame na tzv. nepokojných učiteľov, ktorí neprispievajú k tvorbe optimálnej klímy v triede. R. Winkel (In Petlák, E. - Komora, J., 2003, s. 66) uvádza nasledovné typy nepokojných učiteľov:

1. *hypermotorický učiteľ* – prehnaná aktivita, nepokoj, neustále hľadanie čohosi,
2. *vnútorne napätý učiteľ* – učiteľ sa neustále kontroluje, obáva sa hospitácií,
3. *úzkostlivý, bojzlivý a neistý učiteľ* – neustále sa obáva chýb, čo prenáša aj na žiakov,
4. *agresívny, strach šíriaci učiteľ* – neprímerane náročný s neúmerne kladenými požiadavkami na vedomosti žiakov, nadradené správanie k žiakom,
5. *vnútorne neprítomný učiteľ* – myšlienkami neprítomný, nemotivujúci,
6. *nepripravený, nepozorný učiteľ* – nevníma dianie v triede, lebo pozornosť venuje tomu, aby zvládol priebeh vyučovania,
7. *uprednostňujúci výkon, ženúci sa od vyučovacieho cieľa k vyučovaciemu cieľu* – uponáhľaný, zápasiaci s časom,
8. *preťažený a preťažujúci učiteľ* – neustále sa sťažuje, že nič nestíha, má veľa práce.

Myslíme si a stotožňujeme sa s názorom E. Petláka (2003, s. 67), že „podstatné je, aby sa učiteľ sám diagnostikoval, uvedomil si, kam by sa zaradil, no najmä, aby sa usiloval o odstránenie vlastných nedostatkov.“ Stotožňujeme sa aj s názorom L. Fenyvesiovej (2004, s. 123), ktorá tvrdí: „Ak učiteľ dokáže čerpať z interakčných prejavov signály a následne ich využiť na navodenie produktívnej aktivity žiakov, možno hovoriť o efektívnej pedagogickej interakcii.“

2 KOMUNIKÁCIA VO VYUČOVANÍ

Pojem komunikácia má veľmi široký význam. Podľa O. Škvareninovej (1994, s. 7) tento pojem pochádza z latinského slova *communicare*, ktorého význam „je robiť niečo spoločným, radiť sa, rokovať, zhovárať sa.“ Odborná literatúra uvádza niekoľko definícií komunikácie, ktoré vyjadrujú rôzne hľadiská, prístupy a dimenzie komunikácie. V nasledovnej časti práce budeme sústreďovať pozornosť na komunikáciu z hľadiska výchovno-vzdelávacieho procesu. Sme toho názoru, že vo výchovno-vzdelávacom procese by sa mal klásť väčší dôraz na kvalitu pedagogickej komunikácie, nakoľko vo vyučovaní učiteľ so žiakmi neustále komunikuje, čiže je s nimi v neustálej interakcii. Mohli by sme teda povedať, že výchovno-vzdelávací proces je nielen procesom interakčným, ale aj komunikačným. Interakcia a komunikácia sú dva pojmy, ktoré nie sú totožné, ale úzko spolu súvisia. Výstižne to charakterizuje J. Janoušek (In Gavora, P., 2003, s. 8), ktorý tvrdí, že „komunikácia je nástrojom na realizáciu interakcie, umožňuje interakciu.“

P. Gavora (2003, s. 29) chápe komunikáciu ako „základný prostriedok na realizáciu výchovy a vzdelávania prostredníctvom verbálnych a neverbálnych prejavov učiteľa a žiakov.“ Uvedená charakteristika naznačuje, že ide o proces odovzdávania a prijímania informácií medzi učiteľom a žiakom navzájom a zároveň je prostriedkom na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov. Podobne definuje pedagogickú komunikáciu aj A. N. Leont'jev (In Nelešovská, A., 2005, s. 26), ktorý ju vymedzuje ako „profesionálnu komunikáciu učiteľa so žiakom pri vyučovacej hodine i mimo nej, ktorá má určité pedagogické funkcie a je zameraná na vytvorenie priaznivej psychologickkej klímy.“ Túto definíciu podrobnejšie charakterizujú S. Navrátil, J. Fleischmann a K. Klimeš (In Nelešovská, A., 2005, s. 26), ktorí chápu komunikáciu ako „základný prostriedok uskutočňovania výchovy a vzdelávania, ktorý umožňuje sprostredkovane v podobe verbálnych a neverbálnych prejavov učiteľov a žiakov realizáciu zvolených cieľov, obsahu, metód a foriem ako prvkov vyučovacieho procesu.“ Znamená to, že učiteľ prostredníctvom komunikácie sprostredkováva vyučovací obsah, realizuje výchovno-vzdelávacie ciele, uplatňuje vyučovacie metódy a formy. Metódy, obsah a výchovno-vzdelávacie ciele sú do vyučovania implementované sprostredkovane, čiže v podobe neverbálnych a verbálnych prejavov.

Zhrnutím uvedeného sa nám žiada poukázať na to, že od rozvinutosti komunikačných kompetencií učiteľov sa odvíja efektivita vyučovacieho procesu. Súhlasíme s názorom S. Pokrivčákovej (2005, s. 5), ktorá považuje „rozvinuté

komunikačné kompetencie za jednu zo základných požiadaviek kladených na povolanie učiteľa vo všeobecnosti.“ Komunikačné kompetencie výstižne definoval D. Hymes (In Paulston, Ch. B. – Tucker, Ch. R., 2003, s. 30) ako „schopnosti a zručnosti, ktoré jedincovi umožňujú, aby v akejkolvek komunikačnej situácii a za akýmkoľvek účelom vedel vhodne a na požadovanej úrovni používať daný jazykový systém a to s ohľadom na funkcie jazyka a aktuálne sociokultúrne podmienky.“ Podobne a širšie definuje komunikačné kompetencie aj I. Turek (2008, s. 217) ako „spôsobilosti vyjadrovať sa ústne a písomne primerane situácii, pozorne počúvať iných, spracovávať písomný materiál, vysvetľovať a znázorňovať, čítať s porozumením, využívať informácie získané čítaním, komunikovať aj verbálne a neverbálne.“

2.1 Hľadiská komunikácie vo vyučovaní

Zameriame sa na komunikáciu vo vyučovaní, čiže komunikáciu v triede, kde komunikujú dva výrazné činitele - učiteľ a žiak. Pri komunikácii sa medzi nimi vytvára celý súbor vzájomných vzťahov. Ak by sme uvažovali o tom, čo by malo dominovať u učiteľa vo vzťahu k žiakom aby komunikácia bola úspešná, tak by to mal byť určite jeho spôsob jednania so žiakmi. Súhlasíme s názorom F. Stemmana (In Dekan, J., 1995, s. 32), podľa ktorého je pre úspešnosť komunikácie nevyhnutné:

- nadviazanie, udržanie a gradácia dôvery učiteľa k žiakovi,
- vytvorenie pozitívnej atmosféry a pochopenia,
- vytvorenie dostatočného komunikačného priestoru pre odreagovanie prostredníctvom verbálneho prejavu,
- uvoľnenie štýlu myslenia,
- odreagovanie sa od samotných impulzov k činnosti aktívnym dialógom,
- introverzné uvažovanie vedúce až k spochybňovaniu o zafixovanom obraze o sebe.

Vyššie uvedené by sme mohli doplniť vyjadrením V. Holečku (In Petlák, E. – Fenyvesiová, L., 2009, s. 88), ktorý zdôrazňuje, že „úspešnosť komunikácie je závislá aj od uspokojenia sociálnych potrieb. Ide o to, aby bol komunikujúci akceptovaný, čiže prijatý inými a taktiež aby bol pochopený, t.j. iní ho nielenže chápu a vnímajú, no zároveň mu rozumejú a nekritizujú ho.“

O komunikácii vo vyučovaní uvažuje aj P. Gavora (2003, s. 29) a to z nasledovných hľadísk:

- *Komunikácia a vyučovanie* – vyučovanie sa realizuje prostredníctvom komunikácie, ktorá je jeho nevyhnutnou podmienkou. Metódy, obsah a výchovno-vzdelávacie ciele vystupujú vo vyučovaní v podobe neverbálnych a verbálnych prejavov učiteľa a žiakov. Ak žiaci pri učení využívajú rôzny textový, obrazový a zvukový materiál, v takom prípade nedochádza ku komunikácii ústnej, ale písomnej, zvukovej a obrazovej, ktorá prebieha bez prítomnosti partnera.
- *Komunikácia ako vzťahy medzi komunikujúcimi* – prostredníctvom komunikácie sa medzi komunikujúcimi v triede vzťahy otvárajú, rozvíjajú a zároveň menia. Ak má učiteľ v triede pri komunikovaní nadradené postavenie a žiak podriadené, hovoríme o asymetrických vzťahoch. Sú to tieto vzťahy: učiteľ – žiak, učiteľ – skupina žiakov, učiteľ – trieda. Ak sú vzťahy v triede rovnocenné, hovoríme o symetrických vzťahoch. Sú to: žiak – žiak, žiak – skupina žiakov, žiak – trieda, skupina žiakov – skupina žiakov, skupina žiakov – trieda. Vzťahy vo všetkých triedach, pokiaľ ide o symetrickosť / asymetrickosť, majú ten istý model, no i napriek tomu je súhrn vzťahov v každej triede iný. Súhrnný vzorec vzťahov sa volá klíma triedy, ktorej sa podrobnejšie budeme venovať neskôr v ďalšej časti našej práce.
- *Skryté učebné osnovy* – obsahom skrytých učebných osnov sú prvky sociálneho správania, napr.: pravidlá a život triedy v škole, spôsob, ako žiaci prežívajú školu, akú má pre nich škola hodnotu, sociálny pôvod žiaka, vzťahy a správanie medzi pohlaviami a pod.
- *Sociálna konštrukcia života* – ide o vytváranie, konštruovanie vzájomného porozumenia, ktoré je pre spoločný život v triede nutné a realizuje sa pomocou komunikácie.

Iné hľadisko uvádza K. Ludewig (In Petlák, E. – Fenyvesiová, L., 2009, s. 88), ktorý hovorí o:

- *komunikácii podporujúcej*, ktorá prispieva k rozvoju osobnosti jedinca, a preto je pozitívne účinná. Žiaci sa môžu slobodne vyjadrovať, prezentovať svoje názory a myšlienky, navzájom sa počúvajú, snažia sa o porozumenie iného, atď.,
- *komunikácii ohrozujúcej*, ktorá prispieva a vedie k pochybnostiam o svojich možnostiach a zároveň k seba podceňovaniu. Následkom jej častého využívania dochádza u žiaka k nežiaducemu správaniu.

Je na učiteľoch ako budú reagovať a pristupovať k riešeniu interakčných vzťahov v komunikácii, nakoľko sme toho názoru, že univerzálny prístup neexistuje. Považujeme za dôležité, aby učiteľ k riešeniu interakčných vzťahov v komunikácii pristupoval a riešil ich odborne v súlade s pedagogicko-psychologickými požiadavkami. Pomôžeme si názorom autorov E. Petláka a L. Fenyvesiovej (2009, s. 99), ktorí uvádzajú za najvhodnejšie nasledovné pedagogicko-psychologické požiadavky:

- reagovať prirodzene, spontánne, autenticky,
- nevhodné správanie žiaka riešiť skôr, ako nás vyvedie z miery,
- zorientovať sa v situácii,
- vyhýbať sa automatickým reakciám na nesprávne prejavy žiakov,
- rozlišovať medzi zvládaním nevhodného správania a utvárania charakteru,
- na nežiaduce prejavy reagovať premyslene a rozhodne,
- dať žiakom krátku spätnú väzbu,
- popri odmenách a trestoch využívať tiež metódu prirodzených, či logických následkov,
- využívať rozhovor medzi štyrmi očami,
- nebáť sa nadviazať vhodné kontakty.

2.2 Pravidlá komunikácie v triede

Uvedomujeme si, že komunikácia je pomerne zložitý proces, pri ktorom je naozaj nevyhnutné dodržiavať isté zásady, ale na druhej strane si uvedomujeme, že má aj svoju spontánnosť, improvizáciu a bezprostrednosť. Mc. Carthy (In Pokrivčáková, S., 2005, s. 27) z hľadiska efektívnosti komunikácie uvádza, že je za potrebné dodržiavať základné zásady komunikácie:

- zásadu kvality, kde apeluje na hovoriaceho aby hovoril pravdu,
- zásadu kvantity, pričom zdôrazňuje, že hovoriaci by mal primerane dlho hovoriť a poskytnúť primerané množstvo informácií,
- pravidlo súťaživosti, kde by mali hovoriaci dbať na to, aby jednotlivé prehovory na seba nadväzovali a aby bol medzi nimi zrozumiteľný vzťah,
- pravidlo spôsobu poukazuje na jasné a zrozumiteľné prehovory hovoriacich,
- zásadu zdvorilosti, v ktorej by hovoriaci pri komunikácii mali dodržiavať pravidlo etiky a normy slušného správania.

Za základ úspešnosti práce učiteľa so žiakom sa vo všeobecnosti považuje jasná a zrozumiteľná komunikácia, ktorá sa vyznačuje tým, že žiaci porozumejú preberanému učivu a zároveň si osvoja o učive poznatky a vedomosti. Pri takejto komunikácii medzi zúčastnenými dochádza k interakcii a k utváraniu otvorených a tvorivých vzťahov. Aby komunikácia v triede nebola chaotická, mali by v nej platiť určité pravidlá, ktoré by mali všetci zúčastnení dodržiavať a hlavne by mali byť funkčné. J. S. Cangelosi (2006, s. 123) poukazuje na to, že účelom pravidiel je maximalizovať spoluprácu správania a minimalizovať rušivé, nespolupracujúce správanie. Poukazuje na to, že pravidlá zabezpečujú pohodlnosť učebného prostredia triedy, udržiavajú primeranú úroveň slušného správania medzi žiakmi, zamestnancami školy a návštevníkmi školy. V neposlednom rade zabezpečujú pokoj a nerušia ostatné triedy a ľudí, ktorí sú mimo triedy, v ktorej prebieha výučba. Žiada sa nám položiť otázku, aké pravidlá sú najvhodnejšie a aký počet pravidiel by mal byť v triede vytvorený, aby boli funkčné? J. S. Cangelosi (2006, s. 122) apeluje na uplatňovanie menšieho počtu pravidiel, nakoľko podľa neho „sa menší počet pravidiel ľahšie zapamätá, každé pravidlo sa v malom počte bude zdať dôležité, funkčné pravidlá apelujú na zdravý rozum žiaka a vedú ho k tomu, aby premýšľal o svojom správaní, funkčné pravidlá sústreďujú pozornosť na účelné správanie a nie na formality.“ Inak povedané, pravidlá by mali určovať spôsob fungovania účastníkov v komunikácii.

Vytvorenie funkčných pravidiel určite nie je jednoduché. A. Nelešovská (2005, s. 31) poukazuje na tri spôsoby tvorby pravidiel: „pravidlá určí učiteľ, o pravidlách rozhodujú žiaci, pravidlá vytvárajú žiaci spoločne s učiteľom.“ Ktorý spôsob tvorby pravidiel je najvhodnejší sa neodvážime posudzovať. Sme toho názoru, že všetky tri spôsoby pri tvorbe pravidiel zohrávajú svoju rolu a uplatniť treba v primeranom pomere každé z nich.

Dovolíme si poukázať na najčastejšie používané pravidlá správnej komunikácie učiteľa so žiakmi, ktoré sa v pedagogickej praxi osvedčili. F. Godla (2009, s. 10) ich uvádza nasledovne:

- učiteľ má hovoriť podľa potreby buď s celou triedou, so skupinou žiakov, alebo s jednotlivým žiakom,
- všetci žiaci v triede majú mať rovnaké postavenie,
- učiteľ rozhoduje o téme komunikácie,
- učiteľ nepoužíva len monologické metódy výkladu učiva, ale necháva priestor pre tvorivý dialóg,

- učiteľ v komunikácii so žiakmi zaujíma takú pozíciu, aby mu bolo zreteľne rozumieť,
- učiteľ môže hovoriť v pozícii, ktorú považuje za najvhodnejšiu.

Už z uvedeného vyplýva, že učiteľ je ten, ktorý by mal vo vyučovaní viesť a usmerňovať komunikáciu, aby bola zabezpečená efektivita vyučovania. Je evidentné, že učiteľa môžeme považovať za riadiaceho činiteľa počas celej vyučovacej hodiny. Uvažujme nad tým, do akej miery by mal byť učiteľ dominantný vo vzájomnej komunikácii so žiakom, ale zároveň si položíme aj otázku, čo sa stane, ak učiteľ v komunikácii zlyháva, alebo je príliš dominantný? Myslíme si, že zároveň zlyháva aj učenie žiakov. Odpoveď na tieto otázky rozpracujeme podrobnejšie v poslednej kapitole práce, kde uvádzame a popisujeme výsledky výskumu, ktorý sa tejto problematike venuje.

2.3 Druhy komunikácie

Z doteraz uvedených informácií sa dá jasne vydedukovať, že bez kvalitnej pedagogickej komunikácie sa nedajú kvalitne realizovať výchovno-vzdelávacie ciele a dosahovať ich. Uvedomujeme si, že kvalitná komunikácia by mala žiakov aktivizovať, motivovať a viesť ku koncentrácii na preberané učivo, viesť k mysleniu a k vzájomnej spolupráci. V praxi sa stretávame s dvomi druhmi komunikácie a to s verbálnou a neverbálnou.

2.3.1 Verbálna komunikácia

V Pedagogickom slovníku autori J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2003, s. 271) poukazujú na to, že „pri verbálnej komunikácii sa uplatňuje zámer rozprávajúceho, jeho formulácia oznámenia, porozumenie oznamovaného príjemcom, zmysel oznámenia pre príjemcu, účinok na príjemcu.“ Ide teda o rozprávanie – reč, ktorá sa prenáša jazykom. O. Škvareninová (1994, s. 10) poukazuje na rozdiel medzi pojmi jazyk a reč a charakterizuje ich nasledovne: „Jazyk je návod, reč je praktické použitie jazyka v komunikácii.“ Učiteľ pri výchovno-vzdelávacom procese používa jazyk, slová, reč – čiže verbálnu komunikáciu.

V pedagogickom procese má verbálna komunikácia určité fázy, ktoré popisuje A. Nelešovská (2005, s. 42). Zdôrazňuje, že na prvom mieste musí byť učiteľov „zámer žiakovi niečo oznámiť, povedať. Učiteľ slovne sformuluje oznam a dochádza k *vlastnému oznámeniu*, ktoré je adresované žiakovi, alebo skupine žiakov, poprípade celej triede.

Snahou žiaka je *dekódovať oznam* a pochopiť jeho zmysel. Prostriedkom na spresnenie zmyslu je *rozhovor, dialóg, otázky a výklad učiteľa*.“ Autorka zdôrazňuje (2005, s. 42), že „úlohou učiteľovho slovného prejavu je žiakom učivo sprístupniť, sprostredkovať, aktualizovať, doplniť text učebnice a overiť si, ako žiaci nielenže učivo chápu, ale ako ho dokážu aj prakticky použiť.“ Na komunikáciu vplyvajú a ovplyvňujú ju aj akustické vlastnosti hlasu a zvukové prostriedky. A. Osúch (1966, s. 134) ich člení nasledovne:

1. Akustické vlastnosti hlasu

- *sila* – zvučný, slabý, znelý, neznelý,
- *výška* – hlboký, vysoký,
- *farba hlasu* – hlasy príjemné, sympatické; nesympatické, nepríjemné; neutrálne hlasy.

2. Zvukové prostriedky

- *prízvuk* – zvýrazňovanie určitej slabiky v rozprávaní, prispieva k zrozumiteľnosti reči a zvyšuje emocionálny účinok,
- *rytmus* – striedanie prízvukných a neprízvukných slabík, ovplyvňuje dynamiku reči,
- *dynamika* – predstavuje zvýraznenie slova, hlasitosť reči, zmeny reči, intenzitu a napomáha k upútaniu pozornosti a zvýrazneniu prejavu,
- *intonácia* – zmena tónovej výšky, plní funkciu emocionálnu a sprostredkovaciu,
- *tempo* – rýchlosť reči, plynulosť reči,
- *pauza* – prerušenie reči.

2.3.2 Neverbálna komunikácia

V Pedagogickom slovníku ju autori J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2003, s. 137) charakterizujú ako „mimoslovné oznamovanie“, ktoré má rôzne podoby, dopĺňa verbálnu komunikáciu a slúži k oznamovaniu emócií, postojov, zámerov, záujmov a taktiež k presvedčovaniu ľudí.

Podľa P. Gavoru (2003, s. 130) medzi prostriedky neverbálnej komunikácie patria:

- *gestikulácia* (gestika) – pohyby rúk, prstov, hlavy,
- *mimika* – výraz a pohyb tváre,
- *pohľad* – reč očí,
- *haptika* – komunikácia dotykmi,
- *posturika* – poloha a držanie tela,
- *proxemika* – vzdialenosť medzi komunikujúcimi,
- *výzor, zovňajšok*.

Autor naznačuje, že ide o spôsoby mimoslovného oznamu, pričom sa nekomunikuje slovami, ale horeuvedenými prostriedkami. A. Nelešovská (2005, s. 47) to zaujímavo charakterizuje nasledovne: „mimoslovne si oznamujeme emócie, záujem o zblíženie, snažíme sa vytvoriť u druhého dojem o tom kto sme, snažíme sa zámerne ovplyvniť postoj partnera, riadime chod vzájomného styku.“ Z toho vyplýva, že neverbálnou komunikáciou zahŕňame oblasť toho, čo chceme signalizovať bez slov. Často ju používame aj ako sprievod slovnej komunikácie.

F. Godla (2009, s. 13) podobne konštatuje, že neverbálna komunikácia „je súčasťou verbálnej komunikácie, ktorú zintenzívňuje, zvyrazňuje jej dôležité časti, koncentruje pozornosť a sústredenosť žiakov na učiteľa ako zdroj informácií, umožňuje učiteľovi prostriedkami neverbálnej komunikácie ovládať psychické reakcie žiakov, vytvárať žiadúcu emocionálnu atmosféru a pozitívne ovplyvňovať klímu triedy.“ Sme toho názoru, že napomáha lepšiemu porozumeniu verbálneho prejavu, v našom prípade učiteľa na vyučovacej hodine. Učiteľ sa so žiakmi dorozumieva využívaním prostriedkov neverbálnej komunikácie a dáva im tak najavo svoje postoje. Znamená to, že verbálna a neverbálna komunikácia navzájom úzko súvisia, dopĺňajú sa a nemôžu existovať oddelene.

3 DIALÓG AKO SÚČASŤ VÝCHOVNO-VZDELÁVACIEHO PROCESU

Vzhľadom k tomu, že v škole je najčastejšou formou komunikácie v interakcii medzi učiteľom a žiakom dialóg, budeme mu preto samostatne venovať pozornosť v ďalšej časti diplomovej práce. Odborníkmi je dialóg označovaný ako jeden zo základných komunikačných prostriedkov skvalitnenia vyučovania. V Pedagogickom slovníku (Průcha, J. - Walterová, E. - Mareš, J., 2003, s. 43) ho autori definujú ako „typ komunikačného aktu, v ktorom sa účastníci striedajú v roli hovoriaceho a počúvajúceho.“ Z pedagogického hľadiska vyzdvihujú jeho význam, pretože ho určujú ako základný prostriedok pedagogickej komunikácie medzi učiteľom a žiakom. Z didaktického hľadiska ho považujú za prostriedok pre vytváranie rečových schopností. Dialóg je vo všeobecnosti považovaný za komunikáciu dvoch ľudí. P. Gavora (2003, s. 86) uvádza: „Aby sa mohla komunikácia označiť za dialóg, nestačí len to, že dvaja ľudia hovoria, ale musia dodržiavať určité zásady dialógu.“ Ide o nasledovné zásady:

- striedanie replík,
- striedanie roly hovoriaceho a počúvajúceho,
- reakcia jedného partnera na druhého partnera,
- aktívne počúvanie partnera,
- hľadanie spoločného významu.

Tieto zásady pri dialógu sú aj z nášho pohľadu veľmi dôležité. Myslíme si, že ak by niektorá zo zásad nebola dodržaná, dôjde k rozpadu dialógu. Na dialóg vo vyučovaní by mal byť predovšetkým profesijne a odborne pripravený učiteľ. Viest' dialóg sa treba naučiť a získané zručnosti neustále zdokonaľovať. Autori Z. Kolář a R. Šikulová (2007, s. 48) uvádzajú oblasti, ktoré sa týkajú učiteľovej prípravy na dialóg:

- oblasť učiteľovho projektovania a realizovania vyučovania,
- oblasť obsahu učiva,
- oblasť metód a organizačných foriem,
- oblasť chápania osobnosti žiaka,
- oblasť komunikačných zručností.

Autori poukazujú na to, že od učiteľovej predstavy o vyučovaní, od realizovania vyučovania, od schopnosti výberu zaujímavosti učiva, výberu postupov, metód a organizačných foriem, rešpektovania individuálnych zvláštností, od schopnosti klásť

otázky, ktoré dialóg otvárajú a od jeho verbálnych a neverbálnych zručností v komunikácii, záleží spôsob spolupráce v dialógu so žiakmi. Súhlasíme s autormi (Kolář, Z. - Šikulová, R., 2007, s. 50), ktorí sa zhodujú v tom, že „pre dialóg je dôležitý predovšetkým obsah myšlienky, vyjadrenie postoja, názoru, ale aj forma vyjadrenia.“ Myslíme si, že pripravenosť žiaka na dialóg sa odvíja od jeho komunikačných zručností, ale aj jeho skúseností, postojov a názorov. Považujeme za potrebné, aby sa učitelia snažili vytvárať podnetné komunikačné prostredie a systematicky žiakov podporovali vo vyjadrovaní svojich myšlienok, postojov a názorov. Myslíme si však, že učiteľ by mal byť trpezlivý, ale nemal by byť ochotný tolerovať akúkoľvek odpoveď a postoj žiaka. Učiteľ by sa ho mal snažiť pozitívne podporovať a usmerňovať tak, aby bol schopný správne formulovať svoje odpovede, aby bol ochotný vyjadrovať svoje názory, postoje tak, aby v dialógu dochádzalo k porozumeniu a zároveň, aby dialóg splnil vytýčenú funkciu. Podľa P. Gavoru (2003, s. 88) by dialóg mal:

- *kognitívne rozvíjať žiakov* – umožňuje prezentovať učivo, diagnostikovať doterajšie zručnosti a vedomosti žiakov, preverovať vedomosti, ale aj výmenu zážitkov, životných skúseností a pod.,
- *rozvíjať afektívnu stránku osobnosti žiaka* – umožňuje rozvíjať záujmy, predstavy, postoje, názory a presvedčenia žiakov, učiteľovi umožňuje žiakov motivovať, povzbudzovať, chváliť, dávať najavo že ich chápe a pod.,
- *rozvíjať sociálnu stránku vyučovania* – umožňuje podporovať, rozvíjať a tvoriť vzťahy v triede, koordinovať činnosti a pod.

V súvislosti s uvedeným si uvedomujeme, že dialóg má nezastupiteľné miesto vo výchovno-vzdelávacom procese, umožňuje skvalitňovať interakciu v komunikácii, zároveň aj efektívnosť vyučovania, a preto si myslíme, že je potrebné venovať mu zvýšenú pozornosť vo vyučovaní.

Dialóg má na vyučovacej hodine svoju typickú a väčšinou stabilnú štruktúru. Schému typického dialógu učiteľ - žiak uvádza P. Gavora (2003, s. 91) nasledovne:

U: otázka, pokyn.

Ž: odpoveď.

U: reakcia na odpoveď.

Činnosti učiteľa a žiakov pri dialógu na vyučovaní syntetizoval do niekoľkých typických krokov, postupov a reakcií M. Zelina (1991, s. 49). Uvádza ich ako sekvencie vo vyučovaní nasledovne:

- vzbudenie pozornosti žiakov,

- zadanie otázky – (úlohy) pre celú triedu alebo jednotlivca,
- čas na myslenie žiakov,
- odpoveď celej triedy alebo žiaka,
- zhodnotenie odpovede.

Myslíme si, že každý z týchto krokov má svoj účel, má určitý metodický postup a zároveň aj pravidlá, čo ovplyvňuje dynamiku vyučovania. Ak učiteľ takúto štruktúru pravidelne na vyučovaní uplatňuje, žiaci majú možnosť predvídať nasledujúce kroky a vedia, čo v dialógu môžu očakávať. P. Gavora (2003, s. 92) upozorňuje na to, že ak ide o dialóg párový alebo skupinový, štruktúra dialógu sa mení. Mení sa taktiež aj v prípade, ak sa do odpovede zapojí viac žiakov, alebo ak učiteľ umožní žiakovi iniciovať dialóg s učiteľom alebo so spolužiakmi.

3.1 Otázky a ich náročnosť vo vyučovaní

Otázky sú nielen súčasťou života, ale z hľadiska vyučovacieho procesu si dovoľíme tvrdiť, že upriamujú pozornosť žiakov na učivo a tvoria podstatnú zložku vyučovania. V Pedagogickom slovníku autori J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2003, s. 150) považujú otázku ako „jeden zo základných prvkov pedagogickej komunikácie.“ Myslíme si, že každá dobre a správne položená otázka, by mala vyvolať patričnú odozvu. Aby otázka odozvu vyvolala, mala by spĺňať určité požiadavky, ktoré A. Nelešovská (2005, s. 43) vymedzila nasledovne:

- *primeranosť* – pri zostavení otázky učiteľ vychádza z možnosti žiaka, jeho veku a úrovni vedomostí,
- *zrozumiteľnosť* – otázka by mala byť stručná, slovne primeraná veku žiakov,
- *jednoznačnosť* – polozenie jednoznačnej otázky, ktorá pripúšťa buď len jednu správnu odpoveď, alebo aj viac správnych odpovedí, ktoré učiteľ musí rešpektovať,
- *vecná správnosť a presnosť* – odborne presné pomenovanie skutočností,
- *jazyková správnosť* – spisovnosť, čistota a správna skladba jazykového prejavu.

Podobne aj autorky A. Vališová a H. Kasíková (2011, s. 232) zdôrazňujú pri formulácii a zadávaní otázok žiakom potrebu rešpektovania požiadaviek ako sú správnosť, presnosť, jednoznačnosť, zrozumiteľnosť. Upozorňujú aj na to, aby otázka spĺňala motivačnú a aktivačnú požiadavku a zdôrazňujú logickú, tematickú, funkčnú a zmysluplnú líniu otázok. Apelujú na vylúčenie nefunkčných otázok.

Ak hovoríme o otázkach v súvislosti s dialógom, považujeme za dôležité, aby učiteľ, ale aj žiaci dokázali klásť také otázky, ktoré dialóg umožňujú a rozvíjajú. Zaujal nás názor J. Křivohlavého (In Kolář, Z. - Šikulová, R., 2007, s. 53), ktorý zdôrazňuje, že „o hodnote dialógu nerozhoduje množstvo otázok, ale ich kvalita.“ Vo vyučovaní sa stretávame s rôznymi typmi otázok. Uvažujeme nad tým, ktoré otázky by sme mali považovať práve za tie správne? Z. Kolář a R. Šikulová (2007, s. 52) za dobré a správne otázky považujú tie „ktoré podnecujú žiakov k premýšľaniu a provokujú ich rozumovú činnosť. Dobrá otázka je taká, ktorá vytvára široký priestor pre možné alternatívy, podnecuje kognitívny konflikt a poskytuje žiakom tzv. lešenie pre nové učenie.“ Na druhej strane sa vo vyučovaní stretávame aj s neproduktívnymi otázkami, ktoré nevedú žiakov k posunu myslenia. Zaujal nás názor M. Zelinu (1991, s. 50), ktorý poukazuje na najčastejšie chyby pedagógov pri kladení otázok: „otázka je príliš abstraktná, sugestívna, napovedajúca, ohraničená, alebo komplikovaná, učiteľ zadáva niekoľko otázok odrazu, a potom žiak nevie, na ktorú má odpovedať, niekedy učiteľ v otázke použije neznáme pojmy pre žiakov, čo sťažuje ich odpoveď. Zo zlej otázky učiteľ môže chybné vyvodzovať, že žiaci nevedia látku, a pritom problém môže byť v neporozumení otázky.“ M. Zelina vyzdvihuje „majstrovstvo pedagóga“ položiť správne formulovanú otázku vo vyučovacom procese, ktorému sa treba naučiť. Klasifikácia otázok, ktoré učiteľ vo výchovno-vzdelávacom procese uplatňuje, je rôzna. Uvedieme a zameriame sa len na niektoré členenia.

Ak na vyučovacej hodine učiteľ položí žiakom nie jednu, ale viac otázok naraz, ide o tzv. viacnásobné otázky. Pre zjednodušenie vysvetlenia tohto typu otázok uvádzame členenie P. Gavoru (2003, s. 95), ktorý ich pomenováva ako dvojité otázky a delí ich na:

1. *Dvojité otázky aktivizujúce žiakov k odpovedi* – druhá otázka je podobná, ako prvá a neprináša ďalšiu požiadavku.
2. *Dvojité otázky znižujúce záťaž krátkodobej pamäti* – druhá otázka pomáha žiakovi orientovať sa v znení prvej otázky.
3. *Dvojité otázky uľahčujúce žiakovo vyvodzovanie* – druhá otázka špecifikuje, resp. rozvíja prvú otázku. Považujeme ju za otázku, ktorá poskytuje žiakovi ďalšiu informáciu a zlepšuje porozumenie prvej otázky.
4. *Dysfunkčné dvojité otázky* – ide o otázky, ktoré nie sú logicky spojené.

Formulovať jasné a jednoznačné otázky nie je určite ľahké, preto by si ich mal učiteľ dobre premyslieť.

A. Vališová a H. Kasíková (2011, s. 232) uvádzajú otázky, ktoré je možné využiť v rôznych učebných predmetoch nasledovne:

1. *Zatvorené otázky* – majú väčšinou jednu správnu odpoveď, sú reproduktívne, pýtajú sa na konkrétny prvok učiva, týkajú sa vyhľadávania informácií, väčšinou si vyžadujú krátku odpoveď.
2. *Otvorené otázky* – vyžadujú si vyššie kognitívne procesy (porovnávanie, vyvodzovanie, vyslovenie názoru, hodnotenie), môžu sa opierať o zapamätané poznatky žiaka, ktoré však musí žiak pri odpovedi spracovať a transformovať, týkajú sa aj životných skúseností, názorov a predstáv žiakov.

Predpokladáme, že obidva druhy otázok zahŕňajú v sebe rôznu kognitívnu náročnosť, teda od žiaka si vyžadujú rôznu myšlienkovú aktivitu, čiže náročnosť otázky ovplyvňuje spôsob odpovede žiaka. Zamýšľame sa nad tým, ktoré otázky učiteľia viac uplatňujú a zároveň sa nám vynára ďalšia otázka, že ktoré otázky rozvíjajú žiakov viac? Predpokladáme, že na tieto otázky nám poskytnú odpoveď výsledky výskumu, v ktorom im budeme venovať pozornosť.

Súhlasíme s názorom P. Gavoru (2003, s. 100), ktorý uvedené delenia otázok dopĺňa, rozširuje poukazuje na to že „triedenie otázok na zatvorené a otvorené je veľmi jednoduché a nemôže slúžiť na podrobnejšiu analýzu vyučovania, ani na nácvik kladenia otázok.“ Uvádza nasledovnú prepracovanejšiu klasifikáciu otázok:

1. *Reproduktívne (zatvorené) otázky* – ide o vybavenie si vedomostí z pamäti, žiadajú od žiakov reprodukciu faktov, údajov, poučiek a pod.
2. *Aplikačné otázky* – vyžadujú si uvažovanie, analýzu, porovnávanie, vyvodzovanie a žiak musí dospieť k jedinej správnej odpovedi.
3. *Produktívne otázky* – ide o otvorené, široké otázky, na ktoré nie je jediná správna odpoveď, od žiakov vyžadujú tvorivosť.
4. *Hodnotiace otázky (otvorené)* – vyžadujú si úsudok, názor, hodnotenie a odpoveď by mala byť v súlade s normami spoločnosti.
5. *Organizačné otázky* – netýkajú sa učiva, ale organizačných, disciplinárnych, alebo administratívnych otázok vyučovania.

Členenie otázok P. Gavoru je podobné s členením R. Fischera (1997, s. 28), ktorý ich rozdelil podľa funkcií, ktorú plnia. Vychádzal z Bloomovej taxonómie vyučovacích cieľov a úrovne poznania, ktoré sú usporiadané podľa kognitívnej náročnosti od najjednoduchších po najzložitejšie.

1. *Otázky na rozvíjanie nižších myšlienkových procesov:*

- otázky faktické,
- otázky interpretačné,
- otázky aplikačné.

Ide o otázky, ktoré si vyžadujú mechanické vybavenie faktov a opierajú sa o pamäťové procesy, zameriavajú sa na žiakove porozumenie a vysvetľovanie určitých vzťahov, umožňujú príležitosť riešiť konkrétne praktické situácie, vedú k hľadaniu príkladov. Prostredníctvom týchto otázok má potom učiteľ možnosť overiť vybavovanie poznatkov, to, ako žiaci porozumeli učivu, zistiť, aké majú problémy a nezrovnalosti týkajúce sa učiva a podporiť žiakov do ďalšieho učenia.

2. *Otázky na rozvíjanie vyšších myšlienkových procesov:*

- otázky analytické a syntetické,
- evalvačné – hodnotiace,
- otázky tvorivé.

Tieto otázky sú zamerané na objasňovanie vzťahov medzi jednotlivými prvkami celku, umožňujú žiakom vyjadriť svoj názor, predstavu a postoje. Vedú žiakov k hodnoteniu určitých udalostí, javov a skutočností a podnecujú ich k vyslovovaniu predpokladov, ktoré vyplývajú z ich vlastných skúseností. Tento typ otázok si vyžaduje tvorivý prístup žiakov pri ich riešení. Ak by sme to mali zhrnúť, tak potom tento druh otázok podporuje žiakov k premýšľaniu, vyvoláva zvedavosť, rozvíja pozornosť, zisťuje ich názory, pocity a skúsenosti, podnecuje k diskusii.

Myslíme si, že vo vyučovacom procese by mali byť zastúpené všetky druhy otázok. Záleží od kompetencií a schopností učiteľa, ako dokáže klásť otázky a ako ich bude kombinovať a uplatňovať v závislosti od druhu učiva, na ktorý budú zamerané. Ako sú vo vyučovaní jednotlivé otázky zastúpené v nami realizovanom výskume, budeme popisovať v časti výskumných zistení.

3.2 Odpovede žiaka a reakcie učiteľa na odpovede

Pri dialógu sa nám žiada poukázať nielen na dôležitosť otázky, ale aj na odpoveď žiaka. Podľa A. Nelešovskej (2005, s. 43) „odpoveď v pedagogickej komunikácii môže byť odpoveďou mnohých rôznych činností. Ide najčastejšie o repliku, ktorá reaguje na danú otázku. Nie je samostatná, viaže sa k otázke a je na nej závislá.“

P. Gavora (2003, s. 103) veľmi zaujímavo vystihuje kognitívnu náročnosť otázky s odpoveďou a poukazuje na to, že „dôvodom, prečo učiteľ kladie otázku na istej úrovni je,

aby získal od žiaka odpoveď na tej istej, alebo podobnej kognitívnej úrovni.“ Znamená to, že kognitívne náročné otázky by mali vyvolávať kognitívne náročné odpovede a opačne. Vynára sa nám otázka, či je to naozaj tak aj v praxi? Odpovedať relevantne na túto otázku by bolo možné na základe uskutočnenia viacerých výskumov týkajúcich sa tejto problematiky, my však v závere práce poukážeme na výsledky nami realizovaného výskumu, týkajúceho sa aj tejto oblasti.

Za dôležitú považujeme aj skutočnosť, že pri položení otázky uplynie čas pokiaľ učiteľ žiaka vyvolá. Predpokladáme, že za tento čas by žiaci mali pochopiť otázku a rozmýšľať nad vyjadrením odpovede. S najvhodnejším intervalom dĺžky čakacieho času sa vo výskumoch zaoberali viacerí autori, ako napr. K. Cotton, R. J. Stahl, J. Mareš, J. Křivohlavý, R. Fisher a i., ktorí sa zhodujú v tom, že tento čakací čas má rôzny pozitívny, ale aj negatívny vplyv na výsledky žiakovej odpovede. R. Fisher (In Palenčárová, J., 2008, s. 3) odporúča predĺžiť čakací čas najmenej na tri sekundy, a potom „odpoveď žiaka bude dlhšia, odpovedať bude chcieť viac žiakov, žiaci budú mať viac odvahy pýtať sa, odpovede žiakov budú premyslenejšie a tvorivejšie.“

Je samozrejmé, že učiteľ po zadaní otázky očakáva žiakovu odpoveď. P. Gavora (2003, s. 104) poukazuje na štyri fázy činnosti žiaka pri odpovedaní:

- Prvá fáza je *percepcia otázky*, kde žiak zachytáva otázku sluchom a zrakom.
- Druhá fáza je *interpretácia otázky*, kde ide o pochopenie otázky, vybavovanie v pamäti. V tejto fáze berie žiak do úvahy podmienky konkrétnej situácie, osobitosti učiteľovho pýtania, jeho očakávania a pod.
- Tretia fáza je *vytvorenie substrátu odpovede*, pričom si žiak vytvára podklad odpovede v mysli a pri hlasnej odpovedi ho rozvinie. Proces utvárania substrátu závisí od úrovne otázky a úrovne žiakových vedomostí.
- Štvrtou fázou je *verbalizácia odpovede*, kde žiak transformuje substrát do ucelenej odpovede, rozvinie ho a vysloví odpoveď.

Autor poukazuje aj na to, že ak žiak neodpovedá na otázku, príčina nemusí byť len v žiakovej nevedomosti (zlyhanie tretej fázy), ale aj v ostatných fázach. Učiteľ by mal reagovať na odpoveď žiaka či už správnu alebo nesprávnu, nakoľko to vyplýva aj zo štruktúry dialógu a žiak pravdepodobne reakciu očakáva. Reakcie učiteľov na žiakovu odpoveď zosumarizoval P. Gavora (2003, s. 105) a vytvoril nasledovné typológie reakcií učiteľov:

1. Typológie reakcií učiteľa na správnu odpoveď žiaka

- akceptácia odpovede žiaka,

- odpoveď echo – zopakovanie, parafrázovanie odpovede a jej potvrdenie,
- elaborácia odpovede žiaka – doplnenie, prehĺbenie, rozvinutie odpovede,
- pochvala žiaka.

2. Typológie reakcií učiteľa na nesprávnu odpoveď žiaka

- detekcia chyby – učiteľ dáva najavo, že k chybe došlo bez udania miesta a druhu,
- identifikácia chyby – určuje miesto a druh chyby,
- interpretácia chyby – sprostredkuje príčinu chyby, pomáha ju opraviť,
- korekcia chyby – oznámenie správnej odpovede.

Podľa nášho názoru môže učiteľ uplatniť ktorýkoľvek spôsob reakcie na chybu, pričom by mal brať do úvahy osobitosti žiaka.

V komunikácii sa vyzdvihuje aj dôležitosť spätnej väzby. Autorky A. Vališová a H. Kasíková (2011, s. 233) sa zhodujú v tom, že „spätná väzba sa odráža v celej rade konkrétnych momentov.“ Poukazujú na to, že sa odráža hlavne v úplnom súhlase alebo nesúhlase, či čiastočnom súhlase alebo nesúhlase s odpoveďou. Ďalej v jednoduchej, stručnej, pozitívnej, či negatívnej odpovedi a taktiež v pozitívnej, či negatívnej spätnej väzbe doplnenej o vysvetlenie. Mnohokrát aj vyžiadanim si ďalších variant odpovedi, alebo inej odpovedi, niekedy však aj prechodom k inej téme.

Spätnú väzbu pri hodnotení za veľmi dôležitú taktiež považujú autori Z. Kolář a R. Šikulová (2007, s. 149) a poukazujú na schopnosti a spôsobilosti, ktoré by mal učiteľ uplatňovať:

- verbálne aj neverbálne podporovať žiaka vo vyjadrení svojich názorov a hodnotení,
- neodsudzovať,
- pomôcť spresniť vyjadrenie žiakovej odpovede, ak odpoveď nejasne vyjadril, alebo sformuloval,
- pomôcť doplnujúcimi a spresňujúcimi otázkami,
- povzbudiť žiaka ak je nesmelý, alebo nechotný vyjadriť názor, odpoveď,
- rozptýľovať obavy žiaka z toho, že jeho názor, odpoveď, bude mať pre neho negatívne následky, výsmech.

Takýmto spôsobom je pravdepodobne možné, aby sa medzi učiteľom a žiakmi rozvíjali možnosti prekonať problémy či už v protikladnosti postojov, alebo v ochote žiakov vnášať do odpovedí vlastné názory a stanoviská, pretože si myslíme, že ochota žiakov odpovedať a komunikovať sa do značnej miery odvíja od toho, akým spôsobom učiteľ hodnotí žiakov a akú atmosféru na vyučovaní vytvorí.

R. Fischer (In Kolář, Z. - Šikulová, R., 2007, s. 55) tvrdí, že „jedným zo spôsobov, ako sa vyhnúť nadmernému učiteľovmu riadeniu, je aktívne podporovať rozhovor medzi žiakmi.“ Uvádza niekoľko možností:

- po odpovedi žiaka učiteľ počká s hodnotením a vyzve spolužiakov ku komentárom,
- učiteľ vyzýva žiakov k zaujatiu svojho názoru a jeho snahou je pomôcť žiakom nájsť alternatívnu odpoveď,
- učiteľ nechá žiakov, aby si kládli otázky jeden druhému, alebo ich vyzve, aby otázky položili jemu samotnému,
- učiteľ môže požiadať žiaka, aby svoj názor prediskutoval so spolužiakom a až potom ho povedal celej triede.

Ak zhrnieme uvedené, tak snahou učiteľa je viesť žiaka k sebahodnoteniu, ale aj k hodnoteniu spolužiakmi, čím tak dáva možnosť žiakovi utvoriť si názor na svoju odpoveď. Učiteľ ponúka priestor na tvorbu otázok žiakov, ale podporuje aj dialóg, čo považujeme za pozitívum v podpore tvorby komunikačnej klímy triedy. Vynára sa nám však otázka, čo ak sa pri hodnotení žiaci dostanú do rozporov? Odpoveďou na túto otázku, by mohol byť aj názor M. Zelinu (1991, s. 35), ktorý podľa nás nepotrebuje ďalší komentár: „Ak sa žiaci pri hodnotení dostanú do rozporov, je metodicky správne nechať ich diskutovať, hľadať argumenty a usmerňovať ich spôsoby hľadania pravdy, ale aj obsah samotného konfliktu doviest' do ľudsky a spoločensky žiaducich formulácií.“

4 KLÍMA TRIEDY AKO SÚČASŤ VÝCHOVNO-VZDELÁVACIEHO PROCESU

Jedným z činiteľov, ktorý ovplyvňuje nielen učebné výsledky a sociálne vzťahy žiakov v triede, ale aj komunikáciu, je optimálna klíma triedy. Klíma školskej triedy je predmetom mnohých výskumov, ktoré dokumentujú a potvrdzujú jej nepopierateľný význam a dôležité zastúpenie vo vyučovacom procese. V odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi definíciami klímy triedy a uvádzame niektoré z nich.

Autori J. Mareš a J. Křivohlavý (In Nelešovská, A., 2005, s. 40) tvrdia, že „klíma označuje javy dlhodobé, typické pre danú triedu a daného učiteľa na niekoľko mesiacov, alebo rokov. Ich tvorcami sú žiaci celej triedy, skupinky žiakov v danej triede, jednotliví žiaci, ďalej všetci učitelia vyučujúci v danej triede a konečne učitelia ako jednotlivci.“ Z uvedeného vyplýva, že na tvorbe optimálnej klímy v triede sa podieľajú nielen žiaci, ale aj učitelia. Je pravdepodobne na učiteľoch, aby si uvedomili, že ak očakávajú od žiakov zodpovedné správanie a plnenie si školských povinností, tak aj žiaci čakajú od učiteľa vhodné a prívetivé správanie a samozrejme aj kvalitnú výučbu.

J. Lašek (2007, s. 40) poukazuje na to, že: „klíma triedy je pojem užší, ktorý predstavuje trvalejšie sociálne naladenie žiakov v triede, ktoré tvoria a prežívajú učitelia a žiaci v interakcii.“

Podobne rozvíjajú definíciu klímy triedy autori Pedagogického slovníka (Průcha, J. - Walterová, E. - Mareš, J., 2003, s. 100) a charakterizujú ju nasledovne: „Klíma triedy predstavuje dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti v triede (vrátane pedagogického pôsobenia učiteľov).“ Autori pravdepodobne naznačujú dôležitosť empatie učiteľov, na základe ktorej skôr chápu potreby a postoje žiakov. Znamená to, že im rozumejú a z toho dôvodu vedia vplývať aj na tvorbu klímy v triede. E. Petlák (2006, s. 13) to vystihuje slovami, že takýto učiteľ „vytvára dobrú klímu v triede aj tým, že žiakov nielen učí, kontroluje a hodnotí ich vedomosti, ale aj tým, že sa zaujíma o ich problémy a ťažkosti s učením a na základe zisteného im pomáha, radí, usmerňuje ich.“ Myslíme si, že učiteľ s takýmto prístupom pomáha žiakom prehľbovať sebavedomie a žiaci z úspechu prežívajú radosť, čiže majú emocionálne zážitky.

4.1 Činitele pôsobiace na klímu triedy

Odborná literatúra uvádza rôzne znaky a činitele, ktoré majú vplyv na klímu triedy. Ak vychádzame z názoru E. Petláka (2006, s. 30), tak za pozitívne znaky sa považuje:

1. z pedagogicko-didaktického hľadiska:
 - *spokojnosť žiakov s výučbou a jej priebehom,*
 - *objektívnosť hodnotenia,*
 - *inovovanie vyučovania,*
 - *neformálnosť prístupu učiteľov k žiakom,*
 - *pozornosť nielen výučbe, ale aj výchove žiakov.*
2. z organizačného hľadiska:
 - *dobrá organizácia činností, vedenia a riadenia školy,*
 - *organizovanie rôznych podujatí pre žiakov mimo vyučovania,*
 - *v činnostiach, ktoré škola od žiakov žiada by mali žiaci vidieť zmysel a význam,*
 - *pozornosť venovaná neformálnym vzťahom medzi osadenstvom školy,*
 - *žiak by mal mať pocit, že škola je miestom, ktoré mu ponúka rozvoj a obohacuje ho,*
 - *spolupráca s inými školami napr. dopisovanie si žiakov so žiakmi iných škôl, výmenné pobyty a pod.,*
 - *spolupráca s rodičmi.*

Zaujmal nás aj názor J. Průchu (In Pokrivčáková, S., 2005, s. 92), ktorý vymedzuje faktory ovplyvňujúce komunikačnú klímu:

- *komunikačné a vyučovacie postupy,*
- *spôsoby participácie študentov na vyučovaní,*
- *preferencie a očakávania učiteľov voči študentom.*

Ak by sme sa na takéto delenie pozreli z nášho uhľa pohľadu, tak predpokladáme, že učitelia by si mali časom postupne vytvárať určité komunikačné prostriedky a uplatňovať ich vo svojej výchovno-vzdelávacej činnosti. Myslíme si, že prejavovanými postojmi učitelia zvyčajne veľmi ovplyvňujú žiakov a študentov a ich preferencie a očakávania do značnej miery ovplyvňujú potom aj ich vzdelávacie výsledky. Z tohto dôvodu takéto vymedzenie faktorov ovplyvňujúcich komunikáciu v triede sa nám javí ako výstižné.

Klímu triedy posudzujeme aj podľa toho čo sa v nej uprednostňuje, alebo na čo sa zameriava. Podľa E. Petláka (2006, s. 33) môžeme hovoriť o týchto triedach:

- *Trieda zameraná na výsledky, kde sú výsledky učebnej činnosti prvoradé.*

- *Trieda zameraná na spolužitie a spoluprácu*, kde sa sústreďuje pozornosť na sociálne vzťahy.
- *Trieda zameraná na poriadok*, kde sa kladie dôraz na poslušnosť.

Súhlasíme s názorom E. Petláka (2006, s. 35), ktorý poukazuje na to, že klímu triedy vytvárajú žiaci spolu s učiteľom a že na klímu triedy pôsobia:

- *jasné a zreteľné ciele*, aby žiaci vedeli čo sa od nich vyžaduje a očakáva,
- *požiadavky kladené na ciele*, ktoré vedú k ich dosiahnutiu,
- *štandardy*, čiže vyšpecifikované ciele a požiadavky na žiaka,
- *čestnosť jednania so žiakmi*,
- *spoluúčasť žiakov* na hodnotiacich procesoch triedy,
- *podpora a docenenie* žiakov v činnosti,
- *bezpečie prostredia* v ktorom žiak nemá pocit ohrozenia,
- *príťažlivosť prostredia* – estetika, usporiadanie nábytku, vybavenosť triedy...

Podobné činitele ovplyvňujúce pozitívnu klímu triedy uvádza R. Moos (In Adelman, H. S. – Taylor, L., 2010):

- *prívetivá, humánna atmosféra plná nádeje*,
- *mechanizmus sociálnej opory pre učiteľov a žiakov*,
- *stanovenie cieľov*,
- *vytváranie menších skupín v rámci triedy*,
- *poskytnúť inštrukcie a viesť žiakov k zodpovednosti*,
- *uplatňovať rôzne stratégie pri riešení problémov*,
- *vytvárať zdravé a bezpečné prostredie*.

Uvedené činitele pôsobiace na klímu v triede si dovoľíme doplniť ešte aj o *hygienické podmienky*, nakoľko si myslíme, že sa podieľajú na ovplyvňovaní priebehu a výsledkov výchovno-vzdelávacích procesov v škole. Na hygienické podmienky upozorňuje aj J. Komora (In Petlák, E. – Komora, J., 2003, s. 70) a tvrdí, že: „ich zanedbávanie, nevenovanie im patričnej pozornosti, sa prejaví na práci žiakov a ich výsledkoch.“ Medzi hygienické podmienky zaraďuje napr. osvetlenie triedy, zvukovú kulisu, teplotu v triede, vetranie, veľkosť učebného priestoru, výšku nábytku, farby stien a nábytku, optimálne striedanie činností v priebehu vyučovania a pod.

Vyššie uvedené naznačuje, že klíma v triede sa samovoľne nevytvára. Je potrebné ju nielenže vytvárať a udržiavať, ale aj uvedomiť si, že na ňu pôsobí mnoho činiteľov. Klímu triedy je možné prežívať pozitívne, ale aj negatívne, čo má určite vplyv na žiakov a ich vzájomné vzťahy, ale aj na vzťahy s učiteľom. Sme toho názoru, že v konečnom

dôsledku je veľmi dôležitá premyslená práca učiteľa, ktorý by mal podporovať pozitívnu klímu v triede. E. Petlák a L. Fenyvesiová (2009, s. 30) veľmi výstižne uvádzajú, na čo má učiteľ prihliadať v záujme podporovania pozitívnej klímy v triede: „na vzťahy medzi žiakmi, na záujem žiakov o vyučovanie, na klud a poriadok v triede.“

Zaujal nás názor J. Dargovej a L. Čonkovej (In Hanuliaková, J., 2010, s. 10), ktoré hovoria o vzájomnej podmienenosti a interakcii nasledovných činiteľov klímy triedy:

- *učiteľ* – kde ide o jeho autoritu a štýl výchovy,
- *vzťahy* – ktoré vytvárajú emocionálne bezpečie,
- *riadenie* pedagogického procesu,
- *vedenie žiaka* k jeho osobnostnému rozvoju a sebarozvoju.

Tieto činitele sa nám javia ako analýza rôznych definícií klímy triedy.

G. Ekvalla (In Petlák, E. – Fenyvesiová, L., 2009, s. 30) je tiež toho názoru, že na tvorbe klímy triedy sa podieľa viacero činiteľov. Identifikoval nasledovné tzv. zdravé činitele, ktoré podporujú jej tvorivosť: „*motivačná sila prostredia, sloboda, podpora nápadov, dynamickosť prostredia, humor, hravosť, diskusie, dôvera a otvorenosť, konflikty, ochota riskovať, čas na rozpracovanie nápadov.*“

Podobne aj E. Petlák (2006, s. 32) sumarizáciou názorov rôznych autorov vyčlenil nasledovné činitele, ktoré pôsobia na tvorbu klímy v triede:

- *Komunikačné a vyučovacie postupy* – ide o spôsob komunikácie učiteľa so žiakmi, vplyvom ktorej sa v triede vytvárajú dve klímy. A. Nelešovská (2005, s. 4) ich popisuje nasledovne:
 - komunikačná klíma suportívna – je to klíma ústretová, podporná, v ktorej sa účastníci navzájom rešpektujú, vymieňajú si otvorene názory, komunikujú spolu,
 - komunikačná klíma defenzívna (deparatívna) – je to klíma obranná, učiteľ je málo komunikatívny, žiaci sú nesústredení a učiteľa nepočúvajú, málo medzi sebou komunikujú, skrývajú svoje pocity a názory, súperia spolu.
- *Počet žiakov v triede* – pri väčšom počte žiakov nemá možnosť učiteľ komunikovať so všetkými rovnako a dochádza tak viac menej ku komunikácii so žiakmi aktívnejšími, ktorí skáču učiteľovi do reči a sú asertívnejší.
- *Lokalizácia žiaka v triede* – ide o tzv. akčné zóny, na ktoré sa sústreďuje učiteľ pri komunikácii so žiakmi častejšie. Výskumy dokázali, že spravidla lepší žiaci sedia bližšie k učiteľovi, kde sa upriamuje a sústreďuje dosah komunikácie. Zmena miesta môže ovplyvniť participáciu žiaka na vyučovaní k lepšiemu, alebo horšiemu.

- *Uprednostňovanie niektorých žiakov* – ide o sústredenie sa učiteľa na istých žiakov, ktorí sú vyvolávaní častejšie, a tak majú väčší priestor na realizáciu, ale aj komunikáciu. V dôsledku toho sa vytvárajú v triede dve skupiny žiakov:
 - skupina v komunikácii aktívna,
 - skupina v komunikácii pasívna.

Ktorý z činiteľov je rozhodujúci pri ovplyvňovaní klímy triedy si nedovolíme tvrdiť, nakoľko ani odborná literatúra a nami preštudované publikácie nevyvodzujú jednoznačný záver, ktorý z činiteľov je rozhodujúci. Z pohľadu našej témy práce sú pre nás predmetom záujmu komunikačné a vyučovacie postupy, interakčné vzťahy medzi učiteľom a žiakom a kvalita pedagogickej komunikácie. Za veľmi výstižné považujeme tvrdenie J. Komoru (In Petlák, E. - Komora, J., 2003, s. 61), týkajúce sa komunikačných a vyučovacích postupov učiteľa vo vyučovaní. Tvrdí, že „komunikačné a vyučovacie postupy, ktoré učiteľ využíva vo svojej práci, môžu spôsobiť, že v triede sa vytvorí prostredie buď otvorené, založené na dôvere a vzájomnej úcte, v ktorom sa žiaci neboja prezentovať svoj názor, alebo obranné, v ktorom zúčastnené subjekty navzájom súperia, nerešpektujú sa a skrývajú svoje názory a pocity.“ Súhlasíme s názorom A. Nelešovskej (2005, s. 41), ktorá uvádza, že: „klíma v triede určuje kvalitu vyučovacieho procesu a pedagogickej komunikácie.“

4.2 Klasifikácia klímy triedy

Z vyššie naznačeného jasne vyplýva, že nejednotlivý univerzálny typ klímy triedy, pretože každá trieda je iná, má iné zloženie žiakov, pôsobia na ňu rôzne činitele, výchovu a vzdelávanie v nej uskutočňujú rôzni učitelia, sú v nej rôzne interakčné vzťahy, každá má iné podmienky a pod. J. Hanuliaková (2010, s. 11) uvádza, že „každá trieda je špecifická svojou klímou, ktorá v nej prevláda alebo dominuje.“ Z toho usudzujeme, že v edukačnom procese sú tiež prítomné rôzne typy triednej klímy. V odbornej literatúre sme sa stretli s rôznymi diferenciaciami klímy triedy, uvedieme niektoré z nich. Z. Helus (In Lašek, J., 2007, s. 38) uvádza:

- *sociálnu klímu* – ide o klímu, ktorá označuje sociálno-psychologické javy ako sú interakcia, komunikácia, ich subjektívne a zdieľané vnímanie a hodnotenie.

F. Schaffer (In Hanuliaková, J., 2010, s. 14) klasifikáciu uvedenej klímy triedy dopĺňa o:

- *vyučovaciu klímu* – ktorá sa tvorí v interakcii medzi učiteľom a žiakom, žiakom a žiakom, alebo skupinou žiakov na vyučovacích predmetoch. E. Petlák (2006, s.

36) naznačuje, „že ide o klímu, ktorá je charakteristická pre vyučovanie konkrétneho vyučovacieho predmetu, ale aj o vyučovaciu klímu, ktorú navodzuje učiteľ svojimi metódami a formami práce vo vyučovaní.“

R. Čapek (In Hanuliaková, J., 2010, s. 14) poukazuje na:

- *socio-emočnú klímu* – ide o sociálne a emocionálne naladenie žiakov, ktoré tvoria a prežívajú žiaci a učitelia v interakcii. Na dôležitosť socio-emočnej klímy triedy poukazujú aj autori Z. Kolář a R. Šikulová (2007, s. 41) a uvádzajú predpoklady vzniku bezpečného prostredia v triede:
 - uspokojenie základných potrieb žiakov,
 - posilňovanie sebaúcty žiakov,
 - určitá sloboda rozhodovania žiakov,
 - rovnosť šancí,
 - radosť, optimizmus a humor v triede.

J. Hanuliaková (2010, s. 11) uvádza nasledovnú diferenciacie klímy triedy, ktorá je v úzkej súvislosti s jednotlivými dimenziami edukačného procesu:

- *aktuálna a preferovaná klíma* – aktuálna klíma sa líši od preferovanej klímy a to tým, že aktívni alebo pasívni aktéri edukačného procesu nie sú spokojní so súčasným stavom,
- *kreatívna klíma* – ide o klímu, v ktorej sa nepotláčajú netradičné nápady, názory a postupy, je podnetná, vytvára priestor pre individuálnu aktivitu žiakov,
- *organizačná klíma* – ide o spôsob správania sa manažmentu, tvorivé riadenie, predpoklady tvorivosti v medziľudských vzťahoch a iné aspekty psychosociálnej klímy,
- *mravná klíma* – ide o mravnú výchovu, prostredníctvom ktorej učitelia formujú správanie žiakov a psychické hodnoty, ktoré sú spojené so psychickou stránkou osobnosti. Podľa A. Gogovej (In Hanuliaková, J., 2010, s. 13) ide o hodnoty ako sú vzdelanie, charakternosť, mravnosť, estetickosť, humánnosť, empatickosť, prosociálnosť, viera, altruizmus,
- *psychická klíma* – ide o sociálno-psychologickú atmosféru triedy, ktorá je závislá od formálnych, alebo neformálnych vzťahov v triede. Učenie žiakov atmosféra a kvalita tejto triedy uľahčuje, alebo sťažuje. Ak je atmosféra priaznivá a plná pohody, tak žiaci plnia úlohy dobre, ak ide o klímu plnú konfliktov a napätia, úlohy sa ťažšie plnia a chýba im potrebná kvalita,

- *komunikačná klíma* – je považovaná za jednu z najdôležitejších, nakoľko učitelia ovplyvňujú žiakov tým, ako s nimi komunikujú. Komunikačná klíma, ako sme už uviedli, môže byť suportívna, alebo defenzívna. J. R. Gibb (2010) uvádza kategórie správania charakterizujúce suporatívnu a defenzívnu klímu. Suporatívna komunikačná klíma je charakteristická „podporujúcim správaním, ktoré je opisné, orientované na problém, spontánne (otvorené a úprimné), empatické a rovnocenné, vyznačujúce sa dočasným stanoviskom.“ Defenzívna komunikačná klíma je podľa R. J. Gibba (2010) charakteristická „obranným správaním zameraným na hodnotenie, kontrolu, stratégiu zavádzania, neutralitu, nadradenosť a absolútnu istotu.“

Uvedomujeme si, že klíma triedy má svoju klasifikáciu a diferenciáciu, na ktorú učitelia môžu upriamiť svoju pozornosť a môže im pomôcť klímu svojej triedy kreovať, formovať a podporovať.

Zhrnutím teoretických poznatkov sme dospeli k názoru, že kvalitu výchovno-vzdelávacej práce, odbornosť učiteľa a jeho *štýl práce, spôsob komunikácie*, ale aj *klímu triedy* výrazne ovplyvňujú vzťahy žiakov a učiteľov navzájom. Ak sú vzťahy zlé, nepriaznivo ovplyvňujú výchovno-vzdelávací proces, ale aj klímu triedy, zároveň vyvolávajú demotiváciu nielen u žiakov, ale aj u učiteľov. Dlhodobejšie pretrvávanie takejto situácie zapríčiňuje zlyhávanie komunikácie, kde sa dialóg učiteľa so žiakom mení na monológ učiteľa, aktivita sa stráca a mení sa na pasivitu. Následne sa výchovno-vzdelávací proces stáva pasívnou, jednostrannou záležitosťou učiteľa, čím vyučovacia hodina pre žiakov prestáva byť zaujímavá a stáva sa nudnou. Postupne zaniká tvorivosť a aktivita žiakov, vzniká nezdravé napätie medzi zúčastnenými, dochádza k celej reťazi komplikovaných pedagogických problémov, ktoré ak sa neriešia, narastajú. Preto považujeme za priam nevyhnutné podporovať a neustále zdokonaľovať pedagogickú komunikáciu, ktorá má veľmi široké dôsledky pre všetky stránky výchovno-vzdelávacieho procesu a zdokonaľovať odbornú zdatnosť vyučujúceho, ktorý by sa mal snažiť podporovať zdravú, pozitívnu klímu triedy.

5 EMPIRICKÉ ASPEKTY VÝSKUMU

5.1 Vymedzenie výskumnej témy

Keďže komunikácia zahŕňa obsahovú a procesúálnu stránku, snažili sme sa poukázať na niektoré s ňou súvisiace aspekty. Bez kvalitnej pedagogickej komunikácie sa nedajú kvalitne realizovať a dosahovať výchovno-vzdelávacie ciele vo výchovno-vzdelávacom procese. V súlade s týmito potrebami sme venovali pozornosť skúmaniu problematiky spôsobov komunikácie v interakcii učiteľ – žiak a zároveň dopad spôsobu komunikácie na klímu triedy.

5.2 Cieľ výskumu

Cieľom výskumu je *zistiť, aký je vzťah medzi komunikačným prejavom učiteľa a komunikačnou klímou v triede.*

5.3 Vymedzenie výskumnej hypotézy

Vzhľadom na preštudovanie predmetnej problematiky, vymedzenia výskumnej témy a cieľa výskumu, sme si stanovili nasledovnú hypotézu:

H – Predpokladáme, že existuje vzťah medzi komunikačným prejavom učiteľa a suporatívnou, resp. defenzívnou klímou triedy.

Uvedenú hypotézu sme overovali v rámci pozorovania výchovno-vzdelávacieho procesu a použitím dotazníka pre žiakov a študentov.

5.4 Charakteristika výskumnej vzorky

Pedagogický výskum sme realizovali v 2 základných školách (2. stupeň ZŠ, ISCED 2) a v 2 stredných školách s maturitou (ISCED 3) v levickom okrese. Realizácia výskumu prebiehala v období február 2011 – január 2012.

Výskumnú vzorku predstavovali nasledovné skupiny (viď. tabuľka 1):

- **50 kvalifikovaných učiteľov** základných a stredných škôl, z toho 21 učiteľov základných škôl a 29 učiteľov stredných škôl. Analýzu komunikačného prejavu učiteľov sme uskutočňovali prostredníctvom pozorovania a zaznamenávania údajov do vopred pripravenej schémy.
- **921 žiakov** príslušných škôl, z toho 325 žiakov základných a 596 žiakov stredných škôl. Od žiakov sme získavali údaje prostredníctvom dotazníka CCQ.

Školy boli volené a učitelia vyberaní na základe dostupného výberu.

Tabuľka 1. Prehľad výskumnej vzorky

DRUH ŠKOLY	UČITELIA	ŽIACI
Základná škola	21	325
Stredná škola	29	596
Spolu	50	921

5.5 Metódy výskumu

Rozbor vzdelávacej jednotky sme uskutočnili prostredníctvom mikrovyučovacej analýzy na základe pozorovania. Do pozorovacích hárkov sme kvantitatívne zaznamenávali vytýčené údaje. Použili sme nasledovné metódy:

- ***Analytická schéma komunikácie pedagóga na vyučovacej hodine.***

Autorom schémy je M. Zelina (2006, s. 94). Pre potreby nášho výskumu sme schému modifikovali nasledovne:

- V pôvodnej schéme sú paralingvistické prostriedky (tempo reči a sila hlasu) uvádzané ako samostatné oblasti. My sme ich nezaznamenávali individuálne ako samostatné oblasti, ale pozorovali sme ich v rámci celkového rečového prejavu učiteľa.
- Ďalej sme z Analytickej pozorovacej schémy motivácie a aktivizácie žiakov (Zelina, M., 2006, s. 93) izolovali len oblasť hodnotenia (v nami upravenej schéme bod č. 5), ktorá zahŕňa pozitívne hodnotenie, negatívne hodnotenie, ironizujúce a chýbajúce hodnotenie. Prostredníctvom tejto oblasti je možné zaznamenávať a sústrediť sa na to, ako učiteľ svojou komunikáciou motivuje a aktivizuje žiakov, čo nám následne umožňuje posúdiť, aký to má dopad na žiakov.

Prostredníctvom schémy sme mali možnosť pozorovať, písomne zaznamenávať a štrukturovať komunikačný prejav učiteľa do špecifických častí. Schéma sa sústreďuje na činnosti učiteľa, na jeho správanie, reč, podnety, otázky a neverbálne prejavy. Je systematicky rozdelená na nasledovné oblasti:

1. zrozumiteľnosť – náročnosť reči učiteľa,
2. neverbálne prejavy pedagóga,

3. kladenie otázok,
4. sekvenčnosť prejavu pedagóga,
5. hodnotenie.

Schéma nám umožňuje zaznamenávať, ktoré prejavy učiteľ v jednotlivých špecifických oblastiach uplatňuje. V každej oblasti sa zaznamenávajú všetky prejavy učiteľa. Výsledky v jednotlivých oblastiach u každého učiteľa sme sumarizovali a zistili sme, aké komunikačné prejavy u učiteľa prevládajú. Znamená to, že v každej oblasti sme označili jednu z možností, ktorá prevládala. Následne je možné analyzovať, aký účinok a vplyv má komunikačný prejav učiteľa na žiakov. Analytickú schému komunikácie pedagóga na vyučovacej hodine uvádzame v prílohe A.

Výsledky z Analytickej schémy komunikácie pedagóga na vyučovacej hodine sme ďalej kvalitatívne porovnávali s dotazníkom CCQ zameraným na meranie komunikačnej klímy v triede. Dotazník bol určený pre žiakov a študentov v príslušných triedach.

- **Dotazník CCQ** (Communication Climate Questionare).

Dotazník vytvoril v roku 1983 v USA L. B. Rosenfeld (In Lašek, J., 2007, s. 100).

Dotazník odhaľuje dva možné typy komunikačnej klímy v triede:

- *suporatívna klíma triedy* – charakteristická jasnými, jednoznačnými správami, efektívnym počúvaním jeden druhého, žiaci sa cítia v triede spokojnejší, sú viac motivovaní k aktivite, sú sebavedomejší...
- *defenzívna klíma triedy* – charakteristická vysokou viacznačnosťou podávaných informácií, skrývaním vlastného myslenia a cítenia, neefektívnym počúvaním medzi komunikujúcimi. Je navodená dominantným partnerom v komunikácii, čo vedie k vytváraniu rôznych typov obranných reakcií...

Dotazník obsahuje 17 tvrdení, z toho:

- 8 tvrdení obsahuje výroky charakterizujúce suporatívnu klímu v triede (č. 1, 4, 5, 6, 9, 12, 14, 16). Tieto tvrdenia sa týkajú výrokov, či učiteľ pomáha porozumieť názorom žiakov; či je prísny, poctivý a čestný; či sa zaujíma o problémy žiakov; či sa dokáže sústrediť na riešenie dôležitých problémov; či sa dokáže pozerat' na študijné problémy očami žiakov; či dokáže zmeniť tému rozhovoru, keď mu je položená otázka, ktorá je pre žiakov dôležitá a zaujímavá; či dáva žiakom pocítiť, že im rozumie; či učiteľ so žiakmi zaobchádza ako so seberovnými,
- 9 tvrdení charakterizujúcich defenzívnu klímu (č. 2, 3, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 17). Sú to výroky týkajúce sa toho, či má učiteľ favorizovaných žiakov; či učiteľ

manipuluje so žiakmi; či je učiteľ zásadový; či učiteľ posudzuje žiakov na základe vytvoreného názoru o nich; či dáva pocítiť žiakom, že nie sú inteligentní; či im učiteľ povie alebo nepovie účel pre ktorý majú žiaci riešiť úlohy; či sa učiteľ vyhýba diskusiám na polemické a nepríjemné témy; či učiteľ mení svoje rozhodnutia.

Na základe viacerých vedeckých výskumov a ich výsledkov bol stanovený koeficient $SD = 0,8888$ (Lašek, J., 2007, s. 101), ktorý je považovaný za hranicu suportivita/defenzivita. Pri našom výskume sme z uvedeného koeficientu vychádzali.

Administrácia dotazníka:

1. Respondenti reagujú na tvrdenia v dotazníku odpoveďami na 5 položkovej škále od úplne súhlasím (5) až po vôbec nesúhlasím (1).
2. Dosiahnuté skóre sa u oboch sledovaných oblastí sčítajú a z výsledkov je možné určiť, či skúmaný učiteľ vytvára viac suporatívnu, alebo defenzívnu klímu v triede.
3. U každého žiaka sa sčítajú výsledky v oblasti S, resp. D a ich pomerom S:D sa získa koeficient SD.
4. Pokiaľ je hodnota SD u konkrétneho žiaka vyššia než hranica 0,88 – hovoríme o prevládajúcich suporatívnych prvkoch v komunikačnom správaní učiteľa a naopak, ak je hodnota SD nižšia ako 0,88 – prevláda defenzívna.

Dotazník uvádzame v prílohe B.

Vyhodnotenú dotazníky CCQ sme ďalej porovnali s výsledkami záznamu Analytickej schémy komunikácie pedagóga na vyučovacej hodine, na základe ktorých následne analyzujeme príčiny a dôsledky.

Pri vyhodnotení výsledkov výskumu sme uplatňovali:

- **štatistické metódy** – percentuálne spracovanie výsledkov, aritmetický priemer, tabuľky, grafy.

5.6 Analýza a interpretácia výskumných zistení

Získané výsledky z výskumu sme rozdelili do dvoch skupín. V prvej skupine sú uvedené výsledky, ktoré sa týkajú hodnotenia učiteľov žiakmi pomocou dotazníka CCQ. Druhú skupinu výskumných zistení tvoria výsledky týkajúce sa Analytickej schémy komunikácie pedagóga na vyučovacej hodine, ktoré sme zaznamenávali pozorovaním, prostredníctvom mikroanalýzy.

Prostredníctvom dotazníka CCQ sme získali údaje popisujúce názor žiakov na správanie a činnosť učiteľa. Pri analýze a spracovávaní výsledkov jednotlivých žiakov v triedach sme sa zamerali na zistenie dvoch typov komunikačnej klímy. Vychádzali sme z predpokladu, že učiteľove správanie obsahuje suporatívne aj defenzívne prvky a na základe stanoveného koeficientu $SD = 0,88$ sme vypočítali, aký počet žiakov považuje svojho učiteľa za suporatívneho, resp. defenzívneho. Výsledky sme zaznamenávali u každého jednotlivého žiaka a študenta a následne celej triedy. Prehľad výsledkov hodnotenia učiteľov žiakmi základných škôl uvádzame v tabuľke 2.

Tabuľka 2. *Suportivita a defenzivita učiteľov podľa počtu žiakov v triedach ZŠ*

Učiteľ	Počet žiakov v triede	Suporatívne hodnotenie	Defenzívne hodnotenie
1	16	16	0
2	13	13	0
3	16	15	1
4	20	14	6
5	18	14	4
6	18	18	0
7	13	12	1
8	13	13	0
9	19	19	0
10	19	13	6
11	12	12	0
12	18	17	1
13	18	16	2
14	14	14	0
15	17	13	4
16	15	15	0
17	10	10	0
18	15	14	1
19	6	6	0
20	15	12	3
21	20	18	2
Spolu	21	325	294
			31

Zistili sme, že z celkového počtu 325 žiakov základných škôl, hodnotí svojho učiteľa 294 žiakov suporatívne a 31 žiakov považuje správanie učiteľa za defenzívne.

Podobne sme zisťovali suportivitu a defenzivitu učiteľov na stredných školách. Zistili sme, že pomer suportivity a defenzivity je rozdielny v porovnaní s výsledkami názorov žiakov základných škôl. Z celkového počtu 596 študentov stredných škôl považuje 501 študentov svojich učiteľov za suporatívnych a 95 za defenzívnych. Prehľad výsledkov uvádzame v tabuľke 3.

Tabuľka 3. Suportivita a defenzivita učiteľov podľa počtu študentov v triedach

Učiteľ	Počet študentov v triede	Suporatívne hodnotenie	Defenzívne hodnotenie
1	22	19	3
2	25	20	5
3	15	14	1
4	24	24	0
5	20	9	11
6	18	18	0
7	27	12	15
8	29	23	6
9	23	22	1
10	20	20	0
11	24	21	3
12	19	17	2
13	19	19	0
14	21	21	0
15	23	10	13
16	25	22	3
17	18	8	10
18	16	16	0
19	22	22	0
20	21	15	6
21	24	11	13
22	19	17	2
23	17	17	0
24	18	17	1
25	13	13	0
26	20	20	0
27	21	21	0
28	19	19	0
29	14	14	0
Spolu	29	596	95

V sumarizačnej tabuľke 4 uvádzame aj percentuálny prehľad hodnotenia suportivity, resp. defenzivity. Z uvedeného vyplýva, že 9,54% žiakov základných škôl vníma svojich učiteľov za defenzívnych a 90,46% žiakov základných škôl ich považuje za suporatívnych. Zároveň uvádzame aj percentuálne hodnotenie suportivity a defenzivity učiteľov stredných škôl. Tabuľka ukazuje, že študenti posudzujú v 84,06% svojich učiteľov za suporatívnych a v 15,94% za defenzívnych.

Tabuľka 4. Sumarizačná tabuľka suportivity a defenzivity učiteľov žiakmi a študentmi základných a stredných škôl

DRUH ŠKOLY	POČET HODNOTENÝCH UČITEĽOV	CELKOVÝ POČET ŽIAKOV	SUPORATÍVNE HODNOTENIE		DEFENZÍVNE HODNOTENIE	
			Počet žiakov	%	Počet žiakov	%
Základná škola	21	325	294	90,46%	31	9,54%
Stredná škola	29	596	501	84,06%	95	15,94%
Spolu základné a stredné	50	921	795	86,32%	126	13,68%

Dospeli sme k záveru, že žiaci a študenti základných a stredných škôl v celkovom počte 921 charakterizujú svojich učiteľov v 795 prípadoch za suporatívnych, čo tvorí 86,32%. 126 žiakov a študentov základných a stredných škôl hodnotí svojich učiteľov ako defenzívnych, čo je 13,68%. Z uvedeného vyplýva, že žiaci vo väčšine prípadov vnímajú svojich učiteľov ako tých, ktorí podporujú tvorbu suporatívnej klímy triedy. Suporatívna klíma triedy je charakterizovaná jasnými správami, efektívnym vzájomným počúvaním, spokojnosťou a aktivitou žiakov, sebavedomím... Učiteľ potom pôsobí ako ten, ktorý:

1. pomáha porozumieť názorom žiakov a študentov a ich stanoviskám,
2. je síce prísny, ale poctivý a čestný,
3. zaujíma sa o problémy žiakov a študentov,
4. dokáže sa sústrediť na dôležité problémy, ktoré je potrebné riešiť,
5. dokáže nazerať na študijné problémy žiakov a študentov ich očami,
6. dokáže zmeniť tému rozhovoru v závislosti od potrieb žiakov a študentov,
7. je chápaný a zaobchádza so žiakmi a študentmi ako so seberovnými.

Ďalšiu časť práce tvoria výskumné zistenia týkajúce sa Analytickej schémy komunikácie pedagóga na vyučovacej hodine. Informácie sme získavali pozorovaním komunikačných prejavov učiteľa, ktoré sme zaznamenávali do pripravenej schémy. Zo zaznamenaných výsledkov v jednotlivých oblastiach sme určili prevládajúci prejav učiteľa. Výsledky uvádzame v tabuľke 5. Získané výsledky z dotazníka CCQ a z analytickej schémy následne kvalitatívne porovnávame a analyzujeme dopad a vplyv spôsobov komunikácie učiteľa na komunikačnú klímu triedy.

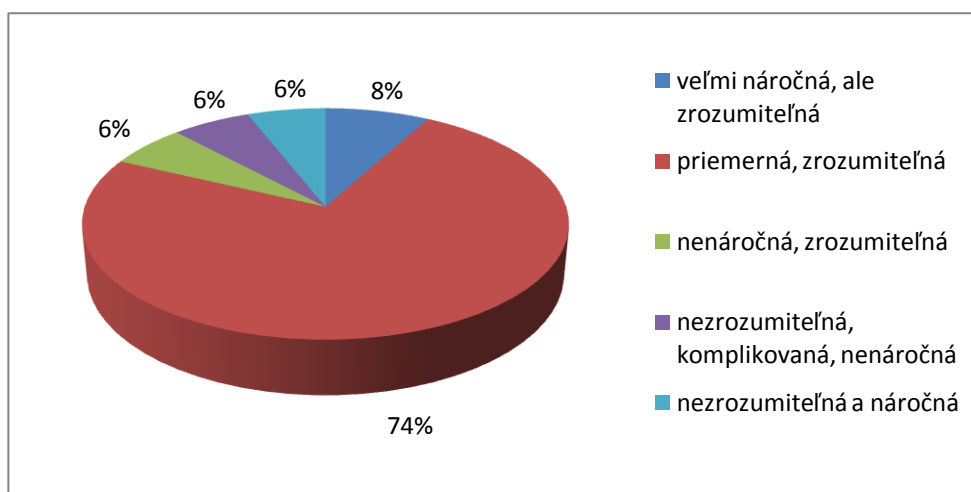
Tabuľka 5. Výsledky z Analytickej schémy komunikácie pedagóga na vyučovacej hodine

	Počet učiteľov	%
ZROZUMITEĽNOSŤ A NÁROČNOSŤ REČI UČITEĽA		
veľmi náročná, ale zrozumiteľná	4	8%
priemerná, zrozumiteľná	37	74%
nenáročná, zrozumiteľná	3	6%
nezrozumiteľná, komplikovaná, nenáročná	3	6%
nezrozumiteľná a náročná	3	6%
NEVERBÁLNE PREJAVY		
výborné gestá, intonácia, pohyb, pohľady	30	60%
veľmi dobrá presvedčivosť, humor, optimizmus	4	8%
len niekedy, pri niektorej látke a k niektorým žiakom	10	20%
strohý prejav, málo pohybu po triede, slabé gestá, mimika	4	8%
stereotypný prejav, bez úsmevu, pohľad mimo žiakov, nevýrazné gestá, strohá mimika, monotónna intonácia	2	4%
KLADENIE OTÁZOK		
viac otázok odrazu	9	18%
nejasná, zložitá formulácia	2	4%
primerané otázky	17	34%
sugestívne otázky	1	2%
diferencované otázky	10	20%
otvorené - uzavreté	11	22%

SEKVENČNOSŤ PREJAVU PEDAGÓGA	Počet učiteľov			%		
	vzbudenie pozornosti	áno 44	nie 0	zriedka 6	88%	0%
položenie otázky	dobré 47	občas zlé 3	prevažne nesprávne 0	94%	6%	0%
čas na myslenie žiakom	necháva 19	nenecháva 14	diferencuje 17	38%	28%	34%
odpoveď žiaka	prerušuje 7	neprerušuje 38	skáče do reči 5	14%	76%	10%
	jedno- slovná 22	viacslovná 20	súvislý prejav 8	44%	40%	16%
hodnotenie odpovede	správne 35	nesprávne 2	chýba 13	70%	4%	26%
	vyžaduje sebahodnotenie 26		nevyžaduje sebahodnotenie 24	52%	48%	
	zapája žiakov do hodnotenia 28		nezapája žiakov do hodnotenia 22	56%	44%	
HODNOTENIE						
pozitívne	36			72%		
negatívne	8			16%		
ironizujúce	0			0%		
chýbajúce	6			12%		

Z celkového počtu 50 učiteľov (100%) uvádzame v oblasti **zrozumiteľnosť a náročnosť rečového prejavu** prevládajúce prejavy učiteľov, ktoré počas výchovno-vzdelávacieho procesu uplatňovali. Výsledky znázorňujeme v grafe 1.

Graf 1. Zrozumiteľnosť a náročnosť reči učiteľa



Uvedomujeme si, že reč je základným prostriedkom verbálnej komunikácie, je nevyhnutným predpokladom pre dorozumievanie sa a je prítomná vo všetkých činnostiach výchovno-vzdelávacieho procesu. Kultivovanosť rečového prejavu učiteľa je nielen vzorom pre žiakov, ale zároveň ovplyvňuje efektívnosť vyučovania. Zistili sme, že u pedagógov prevažuje *zrozumiteľná reč*, ktorá tvorí až 74% z celkovej vzorky pozorovaných učiteľov. Pretože žiaci učiteľom rozumeli, zrozumiteľné vyjadrovanie pozitívne ovplyvňovalo učenie sa žiakov a celý priebeh vyučovacej hodiny. V 8% u učiteľov prevažovala *veľmi náročná, ale zrozumiteľná reč*. Pri tomto type reči bolo charakteristické frekventované používanie odborných termínov. Vyjadrovanie učiteľov bolo logické, vecné, odborné, ale zároveň zrozumiteľné a mali bohatú slovnú zásobu. Používali takú terminológiu, ktorú žiaci poznali, alebo odborné výrazy dokázali primerane vysvetliť. Títo učitelia pôsobili ako prísni, ale zároveň spravodliví. Priaznivo vplývali na komunikačnú klímu triedy.

V 6% prevažovalo používanie *nenáročnej, ale zrozumiteľnej reči*, kedy v komunikácii učiteľa väčšinou volili také slová, ktoré boli žiakom známe a nevyjadrovali sa často zložitými a dlhými vetami.

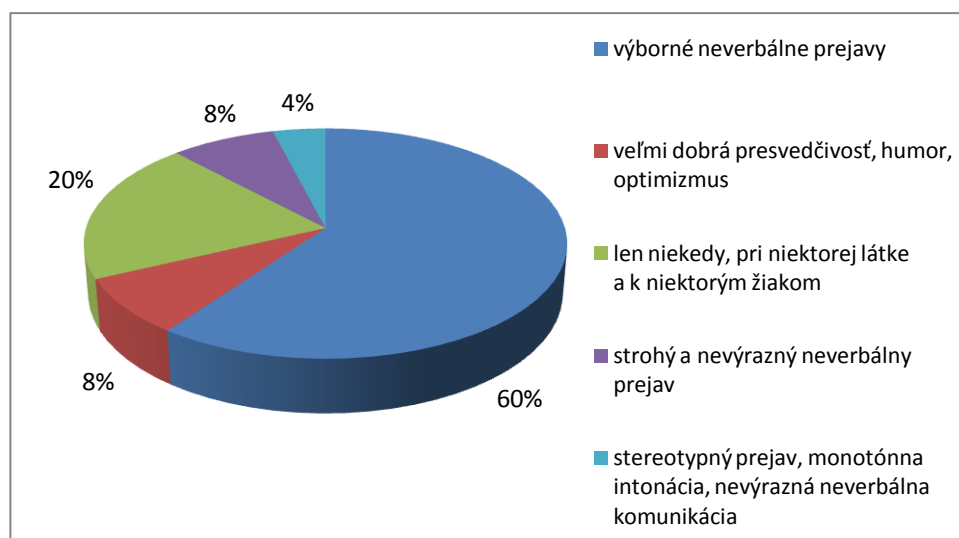
Rovnako 6% používalo prevažne *nezrozumiteľnú, komplikovanú a nenáročnú reč*. Učitelia sa nenáročne, veľmi nezrozumiteľne a komplikovane vyjadrovali, formulácie viet boli nezáživné, čo unavovalo žiakov. Používali slovné spojenia, ktoré strácali svoj obsah a význam. Zaujímavé bolo, že učitelia s týmto typom komunikácie uplatňovali buď rýchle, alebo pomalé tempo reči. Hodnota komunikácie sa znižovala tým, že učitelia často opakovali slovné spojenia (zdôrazňujem, chcem povedať, zapamätajte si...). Stávalo sa, že učiteľ vyslovil niekoľko viet, potom reč prerušil, opäť sa vrátil k tomu čo povedal a spresňoval časť svojej výpovede. Prejav pedagóga pôsobil ako chaotický, nezrozumiteľný a nepríťažlivý. Stereotypnosť prejavu vplývala na komunikačnú klímu v triede, ktorá sa javila ako defenzívna.

Podobne 6% učiteľov používalo prevažne *nezrozumiteľnú a náročnú reč*. V týchto prípadoch sa učitelia síce javili ako odborne zdatní, rozumeli učivu, ale jeho sprostredkovanie bolo veľmi náročné. Komunikácia bola presýtená častým používaním odborných pojmov, ktoré sa učitelia často nesnažili vysvetliť. Všimli sme si, že komunikačné aktivity učiteľov prevládali nad žiackymi, prejav bol zameraný na sprostredkovanie informácií, žiaci sa málo pýtali a väčšinou hovoril učiteľ. Títo učitelia boli pevní a istí v názoroch, málokedy menili svoje rozhodnutia. Stimulácia komunikácie žiakov stagnovala, čo vplývalo na tvorbu defenzívnej klímy triedy.

Súčasť komunikácie tvorili paralingvistické prostriedky, ktoré výrazne dopĺňali a ovplyvňovali reč pedagóga. Medzi najvýraznejšie aspekty ovplyvňujúce komunikáciu patrili *sila hlasu, intonácia a tempo reči*. Uplatňovanie týchto komponentov využívali učitelia individuálne a od spôsobu ich používania v komunikácií do veľkej miery záviselo vytváranie klímy v triede. Efektívnosť vyučovania sa zvyšovala vtedy, ak tieto paralingvistické prostriedky dokázali učitelia primerane a správane používať a striedať. Je dôležité, čo učiteľ na vyučovaní oznamuje, ale aj spôsob, akým to hovorí. Zaznamenali sme, že vo väčšine prípadov rýchle tempo reči, silný hlas a časté zdôrazňovanie určitého obsahu slov súviselo s dominantnou aktivitou učiteľa. Takýto učitelia sa snažili urýchliť vyučovací proces, ponáhľali sa, aby prebrali čo najviac učiva. V triede sa nerozvíjala diskusia, učitelia sa nezaujímal o názory a stanoviská žiakov. Negatívne vplýval na tvorbu klímy v triede aj tichý a monotónny hlas učiteľa, pretože dlhotrvajúca pomalá, ale aj rýchla reč žiakov unavovala.

Z celkového počtu 50 učiteľov uvádzame v oblasti **neverbálnych prejavov pedagóga** prevládajúce prejavy učiteľov, ktoré počas výchovno-vzdelávacieho procesu uplatňovali. Výsledné hodnoty uvádzame v grafe 2.

Graf 2. Neverbálne prejavy pedagógov



Z výsledkov výskumu nám vyplýva, že 60% nami skúmaných učiteľov používa *výborné gestá, intonáciu, pohyb a pohľady*. Prostredníctvom gestikulácie učitelia zdôrazňovali verbálny prejav. Najčastejšiu gestikuláciu sme zaznamenali pri vysvetľovaní, kde učitelia upriamovali pozornosť žiakov na dôležité časti učiva. Všimli sme si, že títo učitelia prevažnú časť hodiny stáli, alebo sa pohybovali po triede. Využívanie pohybov

a gest primerane situácii im pomáhalo obohatiť rečový prejav. Tým sa zvýšila efektívnosť ich komunikácie a zároveň aj interakcia medzi učiteľom a žiakmi. Väčšinou sa táto interakcia spájala aj so zrakovým kontaktom. Prostredníctvom komunikácie pohľadom mali učители prehľad o dianí v triede, čo im umožňovalo reagovať na aktuálnu situáciu, alebo upútať pozornosť žiakov. Podľa toho volili i dĺžku pohľadov.

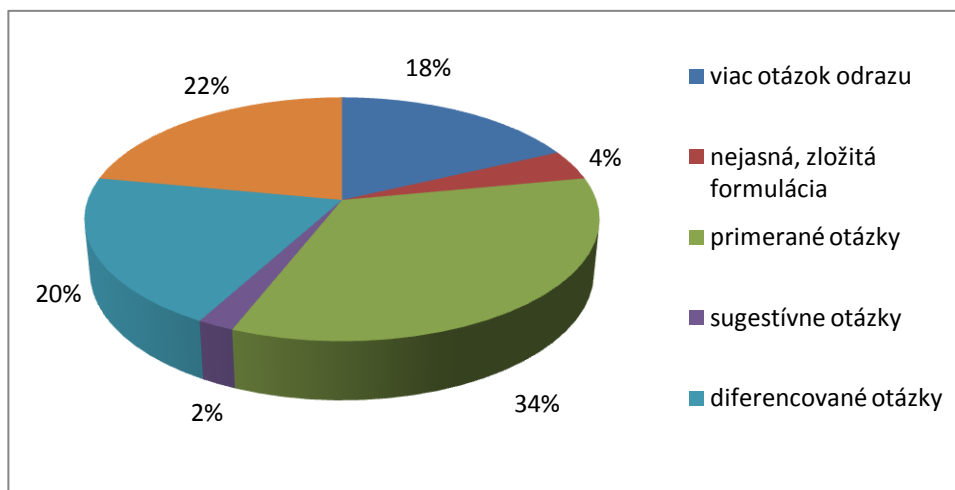
Navyše učители, ktorých hore uvedený neverbálny prejav bol spestrený *humorom a optimizmom*, pôsobili veľmi presvedčivo, uvoľnene a sebaisto. Tento druh prejavu dominoval u učiteľov v 8%. Takýmto spôsobom učители dokázali znižovať napätie v triede. Žiaci boli otvorenejší, uvoľnenejší a aktívnejšie sa zapájali do komunikácie. Zároveň tu vládla príjemná atmosféra, žiaci boli povzbudzovaní, dobre naladení a zvyšoval sa ich záujem o vyučovanie. Tým, že sa učители zaujímali o žiakov, zlepšovala sa komunikácia v triede a posilňovali sa vzájomné vzťahy.

Smerovanie neverbálnych prejavov pedagóga *len niekedy, pri niektorej látke a k niektorým žiakom* sme zaznamenali v 20%. Učители často smerovali pohľad len na niekoľkých žiakov v triede a to vtedy, keď chceli podľa správania žiakov zistiť, či im rozumujú. V takýchto situáciách bol tento typ komunikácie pozitívny, pretože učители prostredníctvom mapovania triedy mali možnosť na žiakov okamžite reagovať. Stretli sme sa aj s tým, že učители často adresovali gestá malému okruhu žiakov, ktorí boli nesústredení, alebo vyrušovali. Pozorovali sme, že tento spôsob komunikácie bol účinný, pretože nebola prerušená komunikácia a činnosť v celej triede a žiaci, ktorí vyrušovali sa vo väčšine prípadov upokojili. Pri výskume sme zistili aj negatívnu skutočnosť, kedy neverbálny prejav učiteľov smeroval len k niektorým žiakom. Išlo o favorizovaných, alebo najaktívnejších žiakov. Centrovanie pozornosti nebolo rovnomerne rozložené medzi všetkých účastníkov komunikácie, čo znevýhodňovalo ostatných.

Strohý prejav, málo pohybu po triede, slabé gestá a nevýrazná mimika sa u učiteľov v prevažnej miere vyskytli v 8%. Vyučovací proces sa stával nezáživným, strácala sa motivácia, znižovala sa pozornosť žiakov. Podobne negatívnu situáciu sme zaznamenali aj v prípadoch, keď u učiteľov prevažoval *stereotypný prejav bez úsmevu, pohľad mimo žiakov, nevýrazná, strohá mimika, gestikulácia a monotónna intonácia* – 4%. Kombinácia týchto neverbálnych prejavov odpútať pozornosť od toho, čo učители hovorili. Tým, že málo obohacovali svoj verbálny prejav o neverbálne prvky komunikácie, pôsobili nepresvedčivo, úzkostne a nezaujato. Zároveň to negatívne vplývalo na celkovú klímu v triede a teda aj komunikačnú.

Z celkového počtu 50 učiteľov uvádzame v oblasti **kladenia otázok** prevládajúce prejavy učiteľov. Znázorňujeme ich v grafe 3.

Graf 3. Kladenie otázok učiteľmi



Vo výchovno-vzdelávacom procese tvoria podstatnú zložku vyučovania otázky. Schopnosť správne formulovať a klásť otázky je jednou z najdôležitejších kompetencií učiteľa, ktorá ovplyvňuje efektívne vyučovanie. Vychádzali sme z predpokladu, že kladenie otázok a odpovedanie žiakov je základom verbálnej pedagogickej komunikácie. Pri pozorovaní učiteľovej schopnosti klásť otázky sme vychádzali z požiadaviek na otázku, ktoré uvádza A. Nelešovská (2005, s. 43). Sledovali sme, či a ako učiteľom položená otázka vyvolala u žiakov odozvu a zároveň, či spĺňala požiadavky primeranosti, stručnosti, zrozumiteľnosti, jednoznačnosti, vecnej a jazykovej správnosti, funkčnosti, zmysluplnosti a presnosti. Samozrejme, pri zadávaní otázok žiakom má dôležitý vplyv na efektivitu vyučovacieho procesu ich frekvencia, no v našom výskume sme sa orientovali predovšetkým na spôsob ich zadávania a dopad na komunikačnú klímu v triede.

Pri zadávaní otázok učiteľmi počas vyučovacej hodiny prevažovalo v 34% kladenie *primeraných otázok*. Pri kladení takýchto otázok učitelia zohľadňovali možnosti žiakov, úroveň ich vedomostí a náročnosť zvolenej otázky. Tieto otázky boli jasné, stručné a zrozumiteľné. Zaznamenali sme, že vplyv zadávania primeraných otázok ovplyvňuje nielen utváranie, prehĺbovanie a zapamätávanie si vedomostí, ale pôsobí aj ako motivačný činiteľ a tým zároveň povzbudzuje záujem žiakov o výchovno-vzdelávací proces. V súvislosti s uvedeným sme si všimli, že v triede boli vytvorené podmienky na formovanie pozitívnej komunikačnej klímy. Bol vytvorený dostatočný komunikačný priestor, prevládala dobrá atmosféra a medzi komunikujúcimi boli vytvorené dobré vzťahy.

Ďalej sme sa zamerali na kladenie a formuláciu *otvorených, resp. uzavretých otázok*. Uplatňovalo ich prevažne 22% učiteľov. Pri pozorovaní sme vychádzali z predpokladu, že náročnosť otázky ovplyvňuje spôsob odpovede žiaka. Pri našom výskume sme dospeli k záveru, že učitelia vo väčšej miere kládli zatvorené otázky nad otvorenými. Väčšinou sa týkali vybavenia učiva v opakovacej časti hodiny a pri vyhľadávaní informácií z rôznych materiálov. Na tieto otázky žiaci odpovedali len krátkou odpoveďou, často jednoslovne. Otvorené otázky učitelia zadávali najčastejšie pri vysvetľovaní učiva, kedy žiakov viedli k vyvodzovaniu poznatkov, porovnávaniu alebo k hodnoteniu. Týkali sa názorov a predstáv žiakov, ale i životných skúseností. Na tieto otázky neodpovedali jednoslovne, pretože väčšinou nemajú jednu správnu odpoveď. Všimli sme si, že na otvorené otázky učitelia ponechávali žiakom viac času na uvažovanie, čo zároveň spomaľovalo priebeh vyučovania. Súčasne sme si uvedomili, že žiaci pri niektorých učiteľoch dokázali vyvodzovať závery na kvalitnej úrovni. Títo učitelia dokázali žiakom zadávať také otázky, ktoré ich podporovali k uvažovaniu, žiaci sa aktívne zapájali do komunikácie s učiteľom, hlásili sa, veľa sa pýtali, čo viedlo k zvýšenej interakcii v triede medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu. Na druhej strane však konštatujeme, že žiaci boli disciplinovanejší pri odpovediach na zatvorené otázky, pretože neboli zaťaženi uvažovaním nad odpoveďou a informácie si rýchlo vybavili z pamäti.

Diferencované otázky učitelia zadávali v 20%. Predpokladáme, že učitelia pri zadávaní diferencovaných otázok vychádzali z poznania rozdielnej úrovne žiakov, z náročnosti a povahy učiva, z poznania triedy ako celku atď. Väčšinou išlo o snahu učiteľov priviesť žiakov k porozumeniu a tým ich zapojiť do vyučovania. Pozorovali sme, že učitelia sa snažili udržať rovnováhu medzi kladením ľahkých a ťažších otázok, ktoré zadávali podľa aktuálnej situácie a potrieb žiakov. Kladenie väčšieho množstva ľahších otázok využívali na zvýšenie záujmu a pozornosti žiakov, čo malo motivačný charakter. V tomto prípade komunikácia v interakcii medzi učiteľom a žiakom nebola poznačená stresom, žiaci sa necítili ohrození pri odpovedaní a to viedlo k zlepšeniu kvality komunikačnej klímy v triede. Diferencované kladenie otázok učiteľom umožňovalo tempo vyučovania prispôbiť a udržať na potrebnej úrovni. Používanie tohto typu otázok úzko súviselo aj s kladením viacerých otázok odrazu a s primeranosťou kladení otázok.

Počas mikroanalýzy sme z celkového počtu 50 učiteľov v 18% zaznamenali, že učiteľ kládol prevažne nie jednu, ale *viac otázok naraz*. Išlo o tzv. viacnásobné otázky, ktoré viedli žiakov k jednej alebo viacerým odpovediam. Zadávaním viacnásobných otázok došlo k rôznym reakciám medzi učiteľmi a žiakmi. Ak učiteľ používal príliš dlhé,

zložité otázky alebo ich bolo veľa, žiaci si ich nedokázali udržať v pamäti, pokiaľ sformulovali odpoveď. Takéto otázky spôsobovali u žiakov záťaž na krátkodobú pamäť, vyvolávali u nich chaos, čím inhibovali ich myšlienkové procesy. V konečnom dôsledku to negatívne vplývalo na efektivitu vyučovania. Zároveň zadávanie viacnásobných otázok prispievalo k defenzívnej komunikačnej klíme triedy. Ak k takejto situácii došlo, stretli sme sa s rôznymi reakciami učiteľov. Buď učiteľ zareagoval na žiaka položením ďalšej otázky, ktorá mu pomohla orientovať sa v znení tých predošlých, alebo učiteľ žiakovi ďalšou otázkou nepomohol a považoval to za nevedomosť žiaka. Na druhej strane, polozenie viacerých otázok naraz uľahčilo žiakom hľadanie odpovede, pretože jedna otázka pomáhala porozumeniu tej ďalšej. Vnímali sme ich ako doplňujúce otázky. Viedlo to k stimulácii myšlienkových procesov u žiakov a taktiež sa zlepšila dynamika vyučovacej hodiny, čo považujeme za efektívne. Takýto spôsob kladenia viacerých otázok priaznivo podporoval tvorbu suporatívnej komunikačnej klímy.

Zadávaním prevažne *sugestívnych otázok* sme sa stretli iba v jednom prípade, t.j. v 2% nami sledovanej vzorke učiteľov. Tieto otázky nevedli žiakov k premýšľaniu, ovplyvňovali ich a navádzali ich k očakávanej odpovedi učiteľa. Žiaci boli učiteľom nepriamo manipulovaní. Všimli sme si, že zadávanie takýchto otázok vyhovovalo najmä málo aktívnym žiakom. Častokrát sa stalo, že učiteľ ani nečakal na odpoveď žiaka, ale zodpovedal na otázku sám. Žiaci neboli podporovaní k rozvinutejšej komunikácii, ktorá v konečnom dôsledku nebola efektívna.

V 4% sme zaznamenali, že učitelia počas vyučovania *nejasne a zložito formulovali* otázky. V takýchto prípadoch dochádzalo k nejasnostiam, žiakov to viedlo k nepochopeniu a neporozumeniu otázok. Učitelia reagovali rôzne. Ak vznikla takáto situácia, niekedy preformulovali otázku iným spôsobom. Väčšinou však reagovali vyhýbaním a nesnažili sa priviesť žiakov k odpovedi jasným preformulovaním otázky. Znervózneli a zadali ďalšiu otázku týkajúcu sa témy, ktorá nemala s nezodpovedanou otázkou žiaden súvis. Došlo k narušeniu disciplíny v triede, žiaci neboli povzbudzovaní k premýšľaniu a pochopeniu a ťažko prechádzali k ďalšej fáze vyučovania. Následne sme sledovali zmenu atmosféry v triede, ktorá sa menila na napätú. Učitelia pozornosť venovali výučbe, nesústredili sa na žiakov a narušila sa interakcia medzi učiteľom a žiakmi.

Z hľadiska sledovania **sekvenčnosti prejavu pedagóga** (tabuľka 5) sme si všimli dialóg medzi učiteľom a žiakom. Vychádzali sme zo skutočnosti, že dialóg medzi nimi má stanovenú schému. Pre naše pozorovanie bola východiskom schéma, ktorú uvádza P. Gavora (2003, s. 91) nasledovne:

1. učiteľ: vzbudenie pozornosti, polozenie otázky, pokyn, čas na myslenie,
2. žiak: odpoveď,
3. učiteľ: reakcia na odpoveď (hodnotenie odpovede).

Podľa našich pozorovaní sme zistili, že táto štruktúra dialógu medzi učiteľom a žiakom je vo väčšine prípadov stabilná. Učiteľom táto štruktúra umožňovala regulovať komunikáciu a zároveň bola aj ich nástrojom na riadenie žiakov. Pozitívom dodržiavania tejto schémy bolo, že učitelia i žiaci vedeli, čo môžu v komunikácii očakávať, vedeli predvídať nasledujúce kroky, činnosti a komunikácia prebiehala automaticky. Zaznamenali sme, že uvedená štruktúra dialógu – komunikácie sa v mnohých prípadoch menila v závislosti od typu otázky, charakteru otázky, vzbudenia pozornosti žiakov, vyvolávania názorov, nápadov, postojov, zážitkov a skúseností žiakov, ďalej od spôsobu, ako učiteľ na názory žiakov svojimi otázkami nadväzoval a pod.

Všimli sme si, či učitelia pred položením otázky *vzbudzujú pozornosť* žiakov. Podľa našich zistení 88% učiteľov vzbudzuje pozornosť. Učitelia sa snažili zaujať žiakov takým spôsobom, že vychádzali z ich predchádzajúcich vedomostí, alebo zážitkov, názorov, snažili sa ich povzbudzovať, chváliť, atď. Najčastejšie učitelia vzbudzovali pozornosť pomocou výziev, príkazov, alebo zadaním organizačných pokynov. Nestalo sa, že by učitelia v priebehu hodiny vôbec nevzbudzovali pozornosť. Zriedkakedy vzbudzovalo pozornosť 12% učiteľov. Z tohto nám vyplynulo, že učitelia venovali pozornosť nielen obsahu komunikácie, ale aj spôsobu akým komunikujú. Všimli sme si, že takáto interakcia v komunikácii závisela nielen od učiteľa, ale aj od zloženia žiakov, resp. študentov v triede, teda klímy.

Ďalej sme pozorovali, akým spôsobom učitelia *zadávajú otázky*. Zistili sme, že 94% učiteľov zadáva otázky žiakom dobre, 6% občas zle. Nestretli sme sa s tým, že by učitelia počas celej vyučovacej hodiny zadávali otázky prevažne nesprávne. Väčšinou učitelia zadávali otázky smerované celej triede, takže všetci žiaci museli pozorne počúvať a premyslieť si odpoveď na každú položenú otázku, nielen ten, ktorý bol nakoniec vyvolaný. Ak boli vyvolávaní jednotlivci, všimli sme si, že niekedy išlo o favorizovaných žiakov, alebo aktívnejších žiakov. Dochádzalo k tomu, že učiteľov verbálny aj neverbálny prejav sa sústredil na túto skupinu žiakov a ostatní zostávali neangažovaní.

Ďalej sme pozorovali, či učiteľ po zadaní otázky nechal čas študentom na jej pochopenie. Tento čas mali možnosť využiť žiaci na premyslenie a sformulovanie odpovede. 38% učiteľov čas na myslenie žiakom nechávalo. 34% učiteľov diferencovalo čas podľa zložitosti otázky. 28% učiteľov nenechávalo čas na myslenie žiakom. Títo učitelia sa skôr zameriavali na preberanie nového učiva. Žiaci, ktorí boli pomalší, sa tak pri odpovedaní stali znevýhodnení v porovnaní s pohotovými žiakmi. Konštatujeme, že pre priaznivú komunikačnú klímu v triede je účinné, ak sa v komunikačnom prejave pedagóga prelínajú rôzne štruktúry pri kladení otázok a učitelia čakací čas na odpoveď nechávajú rôzny.

Pri výskume sme sa ďalej zamerali, do akej miery učitelia zasahujú do *žiakovej odpovedi*. Zistili sme, že 76% učiteľov žiakov pri odpovedi neprerušuje. Žiaci mali príležitosť vyjadriť svoje myšlienky. 10% učiteľov skákalo žiakovi do reči. Tento spôsob komunikácie nebol pre žiakov príjemný, ich odpovede učitelia často dopĺňali alebo opravovali, čím narúšali tok myšlienok a žiaci nemali možnosť súvislého prejavu. Postupne sme sledovali, že odpovedajúcim žiakom začali skákať do reči aj spolužiaci, dochádzalo k narušeniu disciplíny, nerešpektovaniu učiteľa a v triede sa vytváral mierny hluk. Efektivita komunikácie bola nízka. 14% učiteľov žiakovu odpoveď prerušovalo. V takýchto prípadoch išlo najčastejšie o skrátenie alebo urýchlenie odpovede, o snahu zamerať pozornosť na podstatné veci, rozšírenie odpovede, alebo prerušenie nesprávnej odpovede. V prípadoch, keď išlo o taktné prerušenie reči žiaka, pôsobilo to nápomocne a priaznivo. Na druhej strane, netaktné prerušovanie odpovedí vyvolávalo spochybnenie, stres a napätie. Ďalej sme zaznamenávali, aké sú odpovede žiakov. 44% žiakov odpovedalo jednoslovné, 40% viacslovné. Vo väčšine prípadov žiaci boli v odpovedaní struční a nerozširovali odpovede. Jednoslovné odpovede nemali taký vplyv na rozvoj myslenia a tvorivosti žiakov a podporu komunikácie ako odpovede viacslovné. 16% žiakov súvislo odpovedalo. Boli to najčastejšie odpovede na otvorené otázky, ktoré si vyžadovali dlhšie uvažovanie, usudzovanie a vyjadrenie názoru. Mali sme možnosť pozorovať, že počas výchovno-vzdelávacieho procesu je prevažne sústredená aktivita na učiteľa. Len veľmi málo učiteľov nastolilo také situácie, v ktorých hlavným aktérom boli žiaci a nie on. V prípade, že učiteľ posunul problém alebo úlohu medzi žiakov, stiahol sa do úzadia a vytvoril priestor na komunikáciu medzi žiakmi, sledovali sme uvoľnenejšiu atmosféru v triede. Žiaci boli do diania na hodine osobne zainteresovaní, zvýšil sa aj ich záujem o vyučovanie a taktiež prejavovali zvýšenú aktivitu v komunikácii. Spôsob tejto formy

komunikácie sa z nášho uhla pohľadu javil ako jeden z pozitívnych faktorov tvorby komunikačnej klímy v triede.

Ďalším krokom v sekvenčnej analýze je *hodnotenie odpovede*. Z celkovej vzorky skúmaných učiteľov sme zaznamenali, že počas výchovno-vzdelávacieho procesu prevažovalo u 70% učiteľov správane hodnotenie žiakovej odpovede. Vo väčšine prípadov títo učitelia akceptovali žiakovu odpoveď pochvalou, povzbudením, vyslovením dôvery, vyzdvihnutím správnosti odpovede, alebo zopakovali odpoveď žiaka, doplnili ju. V prípade, ak žiaci váhali pri odpovedi alebo odpovedali nesprávne, učitelia sa spýtali, či žiaci rozumeli otázke, či potrebujú viac času na premyslenie. Stávalo sa, že učitelia ešte raz otázku zopakovali, alebo ju preformulovali. Takíto učitelia často dávali žiakom možnosť opraviť svoju odpoveď. Na základe takýchto reakcií učiteľov sme sledovali, aké odozvy to u žiakov vyvoláva, teda či sa u žiakov vzbudzovala motivácia a boli podporovaní ku komunikácii. Tým, že učitelia rešpektovali názory žiakov, boli trpezliví, poskytovali im priestor na vyjadrenie sa, akceptovali každú odpoveď žiaka, podporovali bezpečné prostredie bez napätia a strachu. Takto pozitívne orientované hodnotenia a motivačná sila prostredia viedla k dôvere a otvorenosti, rozvoju aktívnosti žiakov, zvyšovala sa interakcia, čo v konečnom dôsledku malo vplyv na tvorbu suporatívnej klímy triedy. Vyplýva z toho, že učitelia využívali rôzne spôsoby reakcií na odpovede žiakov. Reagovali buď na základe zohľadnenia situácie v triede, poznania vekových a individuálnych zvláštností, osobitostí, potrieb žiakov, atď. Na základe uvedeného si dovoľíme tvrdiť, že komunikačná klíma triedy nie je tvorená len komunikačným prejavom učiteľa, ale je závislá aj od štýlu učiteľa, jeho osobnosti, zvyklostí, požiadaviek, výrokov, prístupu a postoju k žiakom.

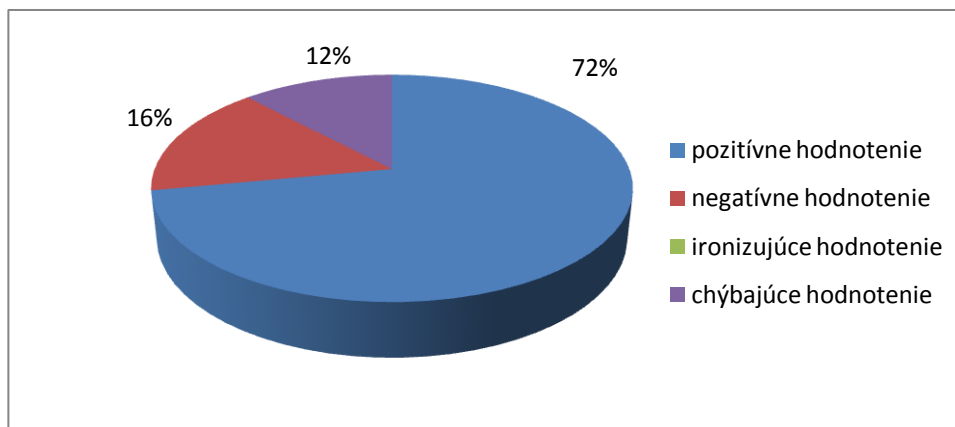
Chýbajúce hodnotenie žiakovej odpovede sme zaznamenali v 26%. V týchto prípadoch učitelia prevažne nereagovali na individuálne odpovede žiakov, skôr zhodnotili aktivitu celej triedy na záver vyučovacej hodiny, čo považujeme za neobjektívne. Keď učitelia nezaujali stanovisko, žiaci nevedeli na čom sú a zneisteli. Nesprávne hodnotenie žiakovej odpovede prevažovalo v 4%. Pri pozorovaní výchovno-vzdelávacieho procesu sme zistili, že najpreferovanejšia reakcia učiteľov na odpovede žiaka je vyvolanie iného žiaka, alebo zodpovedanie otázky učiteľom samotným.

52% učiteľov vyžadovalo sebahodnotenie žiakov. Sebahodnotením učiteľ podporoval žiakov k tomu, aby odhalili v sebe príčiny svojho úspechu, resp. neúspechu. 48% učiteľov sebahodnotenie žiakov nevyžadovalo. Ďalej sme zistili, že 56% učiteľov zapája do hodnotenia žiakov a 44% nezapája. Pozitívna komunikačná klíma sa podporovala v tom prípade, ak učiteľ pozitívne a objektívne hodnotil odpovede žiakov,

zároveň aj žiaci boli podporovaní vyjadrovať svoje názory, postoje a postrehy. Zvýšila sa interakcia medzi všetkými účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu.

Z celkového počtu 50 učiteľov uvádzame v oblasti **hodnotenia** prevládajúce prejavy učiteľov, ktoré počas výchovno-vzdelávacieho procesu uplatňovali. Výsledky uvádzame v grafe 4.

Graf 4. Hodnotenie



Učiteľovo hodnotenie je významným faktorom motivácie a aktivizácie žiakov na vyučovaní. Preto nás zaujímalo, či hodnotenie podporuje alebo nepodporuje tvorbu komunikačnej klímy v triede. Počas vyučovania *pozitívne hodnotilo* 72% učiteľov. Prostredníctvom pochvál, povzbudení, vyjadrením dôvery, oceňovali zlepšenie učebných výsledkov žiakov, výkon, snahu... Za pozitívne sme považovali aj také hodnotenie, kedy učitelia pri poukázaní na chyby alebo nedostatky výkonu žiakov (nie osobnosti), prejavovali žiakom podporu a povzbudzovali ich. Žiaci sa necítili ohrození a nebáli sa poníženia. V týchto prípadoch učitelia podnietili snahu žiakov pracovať ešte viac, zapojiť sa do výchovno-vzdelávacieho procesu, čo ich viedlo aj k vyššej komunikačnej aktivite. Počas pozorovania sme si všimli, že ak učitelia sústavne pozitívne hodnotili žiakov za všetko (napr. slovom výborne), vnímali sme to ako „barličku“ v komunikácii a aktivačný a motivačný účinok pozitívneho hodnotenia sa vytrácal.

S prevahou *negatívneho hodnotenia* sme sa stretli v 16%. Pri vyjadrovaní kritiky – negatívneho hodnotenia išlo o nespokojnosť so žiakovým výkonom. Väčšinou učitelia napomínali žiakov, aby udržali ich pozornosť a sústredenosť, čo malo viesť k udržaniu disciplíny. Ak v záujme udržania disciplíny boli žiaci neustále karhaní alebo napomínaní, toto hodnotenie nebolo efektívne a často malo opačný, kontraproduktívny účinok. Stretli sme sa aj s negatívnym prípadom, kedy učiteľ od začiatku vyučovacej hodiny kritizoval

žiakov a vyhrážal sa im. Učiteľ však nebol dôsledný a vyhrážky nesplnil, žiaci ho prestali rešpektovať, čo ovplyvnilo priebeh celej vyučovacej hodiny. Presvedčivosť učiteľa sa strácala, následne začal zvyšovať hlas na žiakov, udeľoval im ďalšie úlohy a prechádzal k hodnoteniu ich osobností.

Ďalšou formou hodnotenia je *ironizujúce hodnotenie*. Ani v jednom prípade sme nezaznamenali, že by toto hodnotenie prevažovalo nad ostatnými formami hodnotenia. Avšak učitelia ho v priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu v malej miere uplatnili. Dôsledkom takéhoto hodnotenia sme si všimli, že žiaci sa stiahli do úzadia, pravdepodobne sa obávali ďalšieho výsmechu a prestali komunikovať. Na druhej strane sme si všimli aj reakciu, kedy žiak slovne „bojoval“ s učiteľom. Tieto situácie mali negatívny vplyv na celkovú, ale aj komunikačnú klímu v triede.

Stretli sme sa s prípadmi, že učitelia nereagovali na žiakov v situáciách, keď žiaci očakávali, že budú ohodnotení. Toto *chýbajúce hodnotenie* sa vyskytlo u 12% učiteľov. Žiaci väčšinou nevedeli na čom sú, zneisteli, prestali sa snažiť a stratili záujem o ďalší priebeh vyučovania.

Komunikačné kompetencie učiteľa, jeho didaktické schopnosti, schopnosť pôsobiť na žiakov, motivovať ich, presvedčať, vytvárať tvorivú atmosféru, dobré vzťahy v triede, ovplyvňujú nielen komunikačnú klímu, ale závisí od nich úspech či neúspech žiakov v triede. Žiada sa nám poukázať na skutočnosť, že klíma v triede úzko súvisela s osobnostnými charakteristikami učiteľov, s uplatňovaním a dôsledným dodržiavaním pravidiel v triede, ale aj s využívaním a obmieňaním zaujímavých činností, aktivít a úloh.

5.7 Diskusia

V ďalšej časti práce sa budeme venovať údajom vzťahujúcim sa k verifikácii hypotézy. V stanovenej hypotéze H sme *predpokladali, že existuje vzťah medzi komunikačným prejavom učiteľa a suporatívnu, resp. defenzívnou klímou triedy*.

Zistili sme, že 74% učiteľov sa na vyučovacej hodine zrozumiteľne vyjadrovalo. Zrozumiteľné vyjadrovanie pozitívne ovplyvňovalo celý priebeh vyučovacej hodiny. Neverbálne prejavy výrazne dopĺňali a ovplyvňovali učiteľovu reč. Až v 60% prevažovali výborné gestá, intonácia, pohyb a pohľady. Tým sa zvyšovala efektívnosť komunikácie a interakcie medzi učiteľom a žiakmi. 8% nami pozorovaných učiteľov spetrovalo verbálny prejav humorom a optimizmom. Tento spôsob komunikácie dokázal znižovať napätie v triede, žiaci sa stávali uvoľnenejší, otvorenejší, komunikatívnejší a aktívnejší. S

ich verbálnou komunikáciou výrazne pozitívne korelovalo primerané, správne používanie a striedanie paralingvistických prostriedkov. Ďalej sme zistili, že 34% učiteľov primerane kladlo otázky. Učitelia prostredníctvom nich rozvíjali poznávanie a zároveň aktivizovali a motivovali žiakov. Títo učitelia zaraďovali a striedali vo vyučovaní rôzne druhy otázok - diferencované otázky, otvorené a uzavreté, ale aj viacnásobné otázky. Z hľadiska sekvencie prejavu pedagógov dominovali tieto kroky a postupy: vzbudenie pozornosti (88%), dobré polozenie otázky (94%), ponechanie času na myslenie žiakom (38%). Vzbudzovaním pozornosti, dobrým položením otázky a ponechaním dostatočného času na premyslenie odpovede boli žiaci a študenti motivovaní k vyššej aktivite vo všetkých fázach vyučovacej hodiny. Stimulovaná bola ich myšlienková aktivita, čo je jedným z dôležitých predpokladov komunikácie. Pri odpovedi žiaka väčšinou učitelia neprerušovali jeho odpoveď (76%) a nechali ho dohovoriť. Odpovede žiakov boli prevažne jednoslovné (44%) a viacslovné (40%). V 70% u učiteľov prevažovalo správne hodnotenie žiakovej odpovede. Akceptovanie odpovedí a názorov žiakov vplývalo na tvorbu bezpečného prostredia, v ktorom sa žiaci mohli bez obáv a strachu prejaviť. 52% učiteľov povzbudzovalo žiakov k sebahodnoteniu a až 56% učiteľov zapájalo ostatných žiakov do hodnotenia. Takto boli žiaci a študenti podporovaní k sebareflexii vlastnej činnosti. Takisto na tvorbu bezpečného prostredia a komunikačnú klímu kladne vplývalo časté uplatňovanie pozitívneho hodnotenia, ktoré prevažovalo u 72% učiteľov.

Ako je možné vidieť, zhrnuli a uviedli sme prejavy pedagógov s najvyššou percentuálnou hodnotou. Zistili sme, že u učiteľov prevláda priemerná, zrozumiteľná reč, ktorá je sprevádzaná a dopĺňaná výbornými gestami, intonáciou, pohybmi a pohľadmi. Zaznamenali sme aj, že zadávajú primerané otázky. Z hľadiska sekvencie prejavu majú schopnosť vzbudzovať pozornosť, dobre kladú otázky, pričom nechávajú čas na myslenie žiakom. Odpovede žiaka neprerušujú, správne hodnotia, vyžadujú sebahodnotenie a zapájajú žiakov do hodnotenia. V celkovom hodnotení prevláda pozitívne hodnotenie. Tento súbor prejavov považujeme za motivujúci a ovplyvňujúci tvorbu komunikácie v pozitívnom smere. Ak berieme do úvahy vyjadrenia žiakov a študentov v dotazníku CCQ, ktorým sme merali komunikačnú klímu triedy zistíme, že suporatívne hodnotí komunikačné prejavy učiteľa 86,32% žiakov. To znamená, že prevažná väčšina žiakov a študentov vníma správanie svojich učiteľov za suporatívne, ktoré vytvára priestor na otvorenú komunikáciu názorov, postojov, pocitov a kde sa zároveň vytvára priestor pre vzájomný rešpekt. V súlade s uvedeným potvrdzujeme hypotézu H, keďže sme medzi

komunikačným prejavom učiteľa a podporatívnou klímou triedy zistili vzťah. Ináč povedané, komunikačné prejavy učiteľa ovplyvňujú komunikáciu žiakov.

Pri overovaní hypotézy sme ďalej vychádzali z nasledovných zistení: Nezrozumiteľnú, komplikovanú a nenáročnú reč používalo 6% učiteľov. Rovnaké percentuálne zastúpenie sa vyskytlo aj u učiteľov, ktorí používali nezrozumiteľnú a náročnú reč. Oba spôsoby komunikácie pôsobili nezrozumiteľne, pre žiakov boli nepríťažlivé, unavovali ich a stimulácia komunikácie žiakov stagnovala. Výrazne sa znižovala aj pozornosť žiakov, nepočúvali učiteľa a v niektorých prípadoch ho až ignorovali. S rečovým prejavom úzko súviseli aj neverbálne prejavy učiteľa. V 4% sme zaznamenali stereotypný prejav bez úsmevu, pohľad mimo žiakov, nevýrazné gestá, strohú mimiku, monotónnu intonáciu. V 8% sa vyskytol strohý prejav, málo pohybu po triede, nevýrazné gestá, mimika. Kombinácia týchto prejavov negatívne vplývala na atmosféru v triede, vzájomnú interakciu a teda aj komunikáciu, keďže učiteľ pôsobil nepresvedčivo, nezaujato a stroho. Navyše dlhodobo pomalá alebo rýchla reč učiteľa žiakov unavila a pomerne rýchlo sa u nich strácala schopnosť sústrediť sa. 2% učiteľov uplatňovalo sugestívne otázky, ktorými ovplyvňovali odpovede žiakov a neviedli ich k premýšľaniu. Negatívny vplyv na žiakov malo aj formulovanie nejasných a zložitých otázok, ktoré sme zaznamenali v 4%. Nezrozumiteľnosť otázok vyvolávala u žiakov nepochopenie a následne dochádzalo k nepresnostiam v odpovediach, zvyšovala sa chybovosť, čo pôsobilo veľmi demotivujúco. Zároveň to negatívne pôsobilo na efektivitu komunikácie a interakcie. Uvedli sme, že žiakom pri odpovedaní 10% učiteľov skákalo do reči, čo tiež rušivo vplývalo na komunikáciu v triede. 4% učiteľov nesprávne hodnotilo odpovede žiakov. Žiaci sa následne báli riskovať a vyhýbali sa ďalšej komunikácii. Čo sa týka celkového hodnotenia, zaznamenali sme, že 16% učiteľov negatívne hodnotilo žiakov. Neustále karhanie, kritizovanie a napomínanie žiakov u nich vyvolávalo pasívny odpor, stupňovalo sa napätie v triede, čo samozrejme negatívne ovplyvňovalo komunikáciu v interakcii. V 12% sme zaznamenali chýbajúce hodnotenie. Nakoľko sú žiaci vo vyučovaní motivovaní aj prostredníctvom hodnotenia, priebežná motivácia u žiakov nebola posilňovaná, nedostavil sa pocit uspokojenia, nebol uznaný výkon žiaka, čo sa prejavilo aj v komunikácii.

Ako sme už naznačili, tieto komunikačné prejavy majú negatívne účinky, ohrozujú komunikáciu, prispievajú k pochybnostiam, sebaodceňovaniu a vedú k nežiaducemu správaniu. Uvedené prejavy učiteľov mali v našich pozorovaniach najmenšie percentuálne zastúpenie. Ak tieto výsledky dáme do vzťahu s výsledkami dotazníka CCQ všimneme si,

že žiaci ohodnotili svojich učiteľov len v 13,68% za defenzívnych. Na základe týchto skutočností potvrdzujeme hypotézu H a konštatujeme, že existuje vzťah medzi komunikačným prejavom učiteľa a defenzívnou klímou triedy.

K definitívnemu potvrdeniu hypotézy H nás viedli aj zistenia, kedy komunikačné prejavy nemôžeme jednoznačne označiť ako suporatívne alebo defenzívne. Ich vplyv na tvorbu komunikačnej klímy závisel od viacerých faktorov – spôsobu riadenia vyučovacieho procesu, osobnosti učiteľa, optimalizovania interakčného vzťahu medzi učiteľom a žiakmi, od dodržiavania komunikačných pravidiel, poznania osobitostí žiakov, využívania a uplatňovania metodických postupov, čiže od učiteľovho pedagogického majstrovstva.

Stávalo sa, že učitelia smerovali neverbálny prejav, napr. pohľad len na niektorých žiakov v triede. V situáciách, keď chceli zistiť, či žiaci rozumejú látke, alebo chceli udržať disciplínu, tento typ komunikácie bol pozitívny. Na druhej strane, keď učitelia neverbálne prejavy smerovali k favorizovaným, obľúbeným, alebo len aktívnym žiakom, tento neverbálny prejav učiteľa mal negatívne dôsledky pre ostatných žiakov v triede.

Zadávanie viacnásobných otázok na jednej strane žiakom uľahčilo dospieť k správanej odpovedi, na druhej strane tieto otázky boli pre žiakov máťúce. Záležalo od spôsobu, akým učiteľ viacnásobnú otázku položil. Ak viedli žiaka k pochopeniu, k nájdeniu správneho riešenia, malo to vplyv na tvorbu pozitívnej komunikačnej klímy. Zložité a nezrozumiteľné viacnásobné otázky naopak nestimulovali žiakov k odpovediam a dochádzalo k narušeniu komunikácie. Po zadaní otázky bol dôležitý aj čakací čas na odpovedanie žiakov. Uviedli sme, že až 28% učiteľov nenechávalo čas na myslenie žiakom. V prípadoch, ak išlo o vybavenie si informácií z pamäti a dynamické opakovanie už zautomatizovaných vedomostí, neponechanie dlhšieho času na formuláciu odpovede bolo funkčné. Pri zložitejších otázkach čas na sformulovanie odpovedi žiakom chýbal, čo ich následne demotivovalo a nepriaznivo vplývalo na tvorbu komunikačnej klímy. Učitelia, ktorí žiakovu odpoveď taktne prerušovali z dôvodu pomôcť žiakovi spresniť, doplniť, alebo opraviť odpoveď, na komunikáciu nepôsobili negatívne. Na druhej strane, ak prerušenie bolo netaktné, dochádzalo k stresu a komunikačná klíma sa menila na napätú. Aj na základe uvedených skutočností je možné prijať tvrdenie, že keď je komunikačný prejav učiteľa podporujúci, vytvára sa suporatívna komunikačná klíma a keď je komunikačný prejav učiteľa negatívny, vytvára sa defenzívna komunikačná klíma. Vychádzajúc z týchto faktov **potvrdzujeme hypotézu H** a konštatujeme, že existuje vzťah medzi komunikačným prejavom učiteľa a komunikačnou klímou v triede.

5.8 Odporúčania pre prax

Počas výskumu sme z hľadiska interakcie v komunikácii zaregistrovali niekoľko dôležitých skutočností, ktoré pozitívne, alebo negatívne ovplyvňovali výchovno-vzdelávací proces. Pre zvýšenie efektívnosti vyučovania sme si dovolili vytýčiť odporúčania.

Odporúčame učiteľom *spestrovat' a obohacovat' svoj o rečový prejav prvky humoru*. Výsledky výskumu nám poukázali na skutočnosť, že tento druh prejavu dokázal výrazne znížiť napätie v triede a následne pôsobil ako motivačný činiteľ, ktorý zvyšoval aktivitu žiakov a študentov. Súhlasíme s názorom P. Gavoru (2003, s. 120), ktorý poukazuje na to, že „zmyslu pre humor sa asi nedá naučiť a ak ho učiteľ nemá, mal by prejaviť dobrú vôľu aspoň v tom, že by pristupoval k žiakom s úsmevom.“

Vzhľadom k tomu, že sa pozornosť vo výchovno-vzdelávacom procese prevažne orientuje na jednostrannú komunikáciu učiteľa smerom k žiakom, odporúčame učiteľom *rozvíjať priamu, otvorenú komunikáciu*. Je potrebné vyžadovať od žiakov a študentov vyjadrenie ich myšlienok, nápadov, názorov, kritiky a podobne. V súlade s humanistickými princípmi tak dochádza k podpore spontánnosti, neformálnosti a vzájomnej dôvery medzi učiteľom a žiakmi a následne k tvorbe celkovej klímy triedy, teda aj komunikačnej.

Vzhľadom k zisteným výsledkom výskumu sme zistili, že v triedach síce sú medzi učiteľom a žiakmi a žiakmi navzájom stanovené komunikačné pravidlá, ale v mnohých prípadoch chýba dôslednosť pri ich dodržiavaní a tým strácajú svoju hodnotu. Preto učiteľom odporúčame, aby *dôslednejšie vyžadovali dodržiavanie stanovených komunikačných pravidiel* (neskákať do reči, nepripustiť paralelný hovor dvoch ľudí, pravidelne striedať rolu hovoriaceho a počúvajúceho, vzájomne sa počúvať atď.), pretože nielenže ovplyvňujú právomoci učiteľa a žiaka v priebehu komunikácie, ale určujú aj funkčnosť a charakter komunikácie v triede.

Učitelia by mali dôkladne *poznať problematiku kladenia otázok a zároveň metodológiu ich uplatňovania*. Ak predpokladáme, že otázky by mali stimulovať žiakov a študentov k myšlienkovej aktivite, tak sme toho názoru, že učitelia by mali premyslieť kognitívnu náročnosť otázok, teda poznať viacero systémov – taxonómií otázok učiteľa. V rámci vyučovania by žiaci nemali získavať len hotové informácie, preto by učitelia mali uplatňovať viac otázok na vyššie kognitívne procesy, ktoré vedú k dialógu. V tejto súvislosti sa nám žiada zdôrazniť aj potrebu, aby učitelia nechávali dostatočný priestor na

otázky žiakov, venovali pozornosť ich názorom, prežívaniu, skúsenostiam a postojom. Považujeme za dôležité, aby si učitelia uvedomovali vplyv podmienok, za ktorých prebieha kladenie otázok, nakoľko ovplyvňujú nielen kvalitu, ale aj rozsah odpovede žiakov. Od zručností učiteľov závisí, či na vyučovaní vytvoria ohrozujúcu atmosféru, ktorá je sprevádzaná napätím a strachom a skresľuje odpoveď žiakov, alebo podporia tvorbu uvoľnenej, povzbudivej atmosféry, ktorá prispieva k pozitívnemu rozvoju osobnosti a vyvoláva dlhšie odpovede.

Sme toho názoru, že učitelia majú osvojené rôzne metódy, formy a techniky hodnotenia žiakov. V tejto oblasti odporúčame, aby učitelia *využívali a uplatňovali rôzne formy hodnotenia*, ale zároveň aj sledovali, ako hodnotenie na žiakov vplýva. Odporúčame učiteľom, aby sa viac snažili *o povzbudzujúce a pozitívne smerovanie hodnotenia* aj negatívnych prejavov správania a odpovedí, aby posilňovali výskyt správnych reakcií žiakov a eliminovali negatívne. Taktiež by mali venovať zvýšenú pozornosť aj analýze výkonov žiakov, hodnotiť ich konkrétnejšie, uvádzať dostatočné argumenty, teda vyhýbať sa formálnemu, stereotypnému a povrchnému hodnoteniu. Odporúčame *viac zapájať žiakov do hodnotenia a sebahodnotenia*, čím sa stanú aktívnymi účastníkmi procesu hodnotenia a zvýši sa účinok spätnej väzby. Hodnotenie žiakmi a študentmi umožňuje predísť pocitu nespravodlivosti z jednostranného hodnotenia a umožňuje im reálnejšie sa orientovať vo svojich výkonoch.

Aby bol učiteľ schopný podporovať tvorbu suporatívnej komunikačnej klímy triedy prostredníctvom svojho rečového prejavu a komunikácie, považujeme za nevyhnutné realizovať sebareflexiu vlastnej činnosti, uplatňovať diferencovaný prístup vo vyučovaní a získavať, dopĺňať a rozširovať si komunikačné kompetencie prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania.

ZÁVER

Učiteľovu profesionalitu, ako uvádza Z. Helus (In Zelina, M. - Prusáková, V., 1996, s. 71), „utvára súbor dosiahnutých kompetencií.“ V našom prípade máme konkrétne na mysli komunikačné kompetencie, ktoré považujeme ako jednu zo základných požiadaviek kladených na učiteľov. Nás predovšetkým zaujímali aspekty pedagogickej interakcie a komunikácie, konkrétne komunikačný prejav učiteľa a jeho vplyv na komunikačnú klímu v triede. Problematika interakcie v komunikácii sa nám javí ako aktuálna. Myslíme si, že si zaslúži väčšiu pozornosť, nakoľko v poslednom čase sa vyskytujú časté sťažnosti učiteľov na negatívne prejavy žiakov, ale aj sťažnosti žiakov na svojich učiteľov, čo je dôkazom toho, že úroveň interakcie v komunikácii je potrebné zlepšovať. Okrem iného aj od komunikačných kompetencií učiteľa a jeho schopnosti uplatňovať ich vo vyučovaní, od postojov k žiakom a rešpektovania ich osobitostí sa vytvára typ komunikačnej klímy.

Pri písaní práce sme vychádzali z literatúry slovenských a zahraničných autorov, ktorí venujú pozornosť problematike pedagogickej komunikácii a komunikačným zručnostiam učiteľov vo všeobecnosti. Konkrétne oblasti interakcie v komunikácii v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu je síce venovaná pozornosť, ale je len v malej miere rozpracovaná. Sme toho názoru, že rozpracovanie problematiky interakcie v komunikácii, by mohlo byť predmetom ďalších špecializovaných publikácií, mohlo by sa stať podnetom k hlbšiemu zamysleniu sa učiteľov, riaditeľov škôl, metodických pracovníkov a inšpektorov. Využívanie nami zvolených metód, poskytuje zber údajov a faktov, ktoré môžu učiteľovi v praktickej činnosti poskytnúť sebareflexiu, následne mu umožňujú sebazdokonaľovať sa a zlepšiť svoju prácu a tak následne zefektívniť vyučovanie.

Riaditeľom škôl v rámci hospitácií umožňujú zistiť komunikačný prejav učiteľa a jeho vplyv na komunikačnú klímu triedy, ale aj celkový komunikačný prejav učiteľov v škole a následný vplyv na komunikačnú klímu školy. Na základe získaných údajov môžu riaditelia škôl odporučiť učiteľom ďalší postup na korekciu komunikácie, s cieľom poznania a zlepšenia komunikačného prejavu a komunikačných kompetencií.

Inšpektori môžu metódy výskumu využiť v rámci kontroly a hodnotenia práce pedagógov, ale aj škôl. Kompetencie, ktorými by mal učiteľ disponovať v rámci podpory komunikačnej klímy v triede, by mohli byť aj východiskom témy kontinuálneho vzdelávania pedagógov v rámci celoživotného vzdelávania.

Dospeli sme k záveru, že na úroveň interakčných vzťahov v triede medzi učiteľom a žiakmi vplývajú viaceré aspekty. Z hľadiska cieľa diplomovej práce a nami realizovaného výskumu, považujeme rozvinuté komunikačné kompetencie učiteľa, ako za jeden z dôležitých prostriedkov vedúcich k efektívnejšiemu a kvalitnejšiemu vzdelávaniu a za významný činiteľ ovplyvňujúci komunikačnú klímu triedy. Celkovo môžeme konštatovať, že sa nám podarilo splniť cieľ výskumu. Dovolíme si tvrdiť, že komunikácia a interakcia úzko spolu súvisia a od interakcii v komunikácii medzi učiteľom a žiakmi sa odvíja aj kvalita edukačného procesu a edukačnej klímy triedy.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

ADELMAN, H. S. – TAYLOR, L., 2010. *Classroom Climate* [online]. [cit.2012-03-18].

Dostupné na internete:

<http://smhp.psych.ucla.edu/publications/46%20classroom%20climate.pdf>.

BROPHY, J. 2005. *Efektívni vyučování*. In *Efektívni učení ve škole : Medzinárodní akademie vzdělávání / UNESCO*. Praha : PORTÁL, 142 s. ISBN 80-7178-556-3.

CANGELOSI, J. S. 2006. *Strategie řízení třídy*. Ptaha : Portál, 296 s. ISBN 80-7367-118-2.

DEKAN, J. 1995. *Pedagogická komunikácia v teórii a praxi*. Nitra : PF UKF v Nitre, 104 s. ISBN 80-88738-99-7.

FENYVESIOVÁ, L. 2006. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. Nitra : PF UKF v Nitre, 152 s. ISBN 80-8050-899-2.

FISHER, R. 1997. *Učíme deti myslieť a učiť sa*. Praha : Portál, 176 s. ISBN 978-80-262-0043-7.

GAVORA, P. 2010. *Akí sú moji žiaci*. Nitra : ENGIMA, 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.

GAVORA, P. – MAREŠ, J. – BROK, P. 2003. *Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa*. In *Pedagogická revue*. [online]. roč. 55, č. 2. [cit. 2011-09-10]. Dostupné na internete:

<http://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/AdaptaciaDotaznikainterakcnehostyluucitela.pdf>.

GAVORA, P. 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava : UK v Bratislave, 200 s. ISBN 80-223-1716-0.

GIBB, J. R. 2010. *Defensive communication* [online]. [cit. 2012-03-18]. Dostupné na internete:

<http://reagle.org/joseph/2010/conflict/media/gibb-defensive-communication.html>.

GODLA, F. 2009. *Význam a úloha pedagogickej komunikácie vo výchovno – vzdelávacom procese*. In *Manažment školy v praxi*. ISSN 1336-9849, č.12, s 9-14.

HANULIAKOVÁ, J. 2010. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava : Iris, 102 s. ISBN 978-80-89256-51-8.

KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R. 2007. *Vyučování jako dialog*. Praha : GRADA, 132 s. ISBN 978-80-247-1541-4.

KYRIACOU, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 155 s. ISBN 80-7178-965-8.

- LAŠEK, J. 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 161 s. ISBN 978-80-7041-699-2.
- MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. 1989. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : SPN, 161 s. ISBN 80-210-1070-3.
- NELEŠOVSKÁ, A. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : GRADA, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.
- OSÚCH, A. 1996. *Pedagogická komunikácia (3. časť)*. Nitra : UKF PF, 140 s. ISBN 80-8050-086-X.
- PALENČÁROVÁ, J. 2008. *Komentár k problému kladenia otázok* [online]. [cit.2012-03-18]. Dostupné na internete:
http://www.janapa.szm.com/Download/7_1_kladenie_otazok.pdf.
- PAULSTON, CH. B. – TUCKER, CH. R. 2003. *Sociolinguistics* [online]. [cit.2012-03-17]. Dostupné na internete:
<http://www.google.com/books?hl=sk&lr=&id=bVG5XCa1DkkC&oi=fnd&pg=PA30&dq=dell+hymes+communicative+competence&ots=3kAqeFiV8f&sig=5K3qRPYjGg8L7kgyTpO23tDerl0#v=onepage&q=dell%20hymes%20communicative%20competence&f=false>.
- PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava : IRIS, 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
- PETLÁK, E. – FENYVESIOVÁ, L. 2009. *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava : IRIS, 137 s. ISBN 978-80-89256-31-0.
- PETLÁK, E. – JUSZCZYK, S. a kol. 2004. *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra : PF UKF v Nitre, 363 s. ISBN 80-8050-743-0.
- PETLÁK, E. – KOMORA, J. 2003. *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava : IRIS, 165 s. ISBN 80-89018-48-3.
- PETRÁŠ, Z. 1998. *Malý slovník cudzích slov*. Košice : PEZOLD PVD, 332 s. ISBN 80-88-797-31-4.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. 2005. *Komunikačné kompetencie vysokoškolského učiteľa*. Nitra : PF UKF, 107 s. ISBN 80-8050-814-3.
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha : PORTÁL, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

STRAČÁR, P. – POLÁČEK, M. 2010. *Metodologické aspekty vyučovacieho štýlu učiteľa v kontexte prípravy budúcich učiteľov stredných odborných škôl*. [online]. [cit. 2011-09-13]. Dostupné na internete:

<http://kppnitra.tym.sk/zbornik/clanky/StracarPolacek.pdf>.

ŠKVARENINOVÁ, O. 1995. *Rečová komunikácia*. Bratislava : SPN, 165 s. ISBN 80-08-02228-0.

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.

VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha : GRADA, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. Dostupné na internete:

http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf.

ZELINA, M. 1991. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Banská Bystrica : Krajský pedagogický ústav, 73 s.

ZELINA, M. 2006. *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy*. Bratislava : Poľana, 147 s. ISBN 80-89192-29-7.

ZELINA, M. – PRUSÁKOVÁ, V. 1996. *Nové trendy v pedagogike*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 81 s. ISBN 80-85756-23-4.