

„Není možné nekomunikovat ... a není tak možné neovlivňovat druhé“ (Křivohlavý, 1987).

„Výchova se dá považovat za dvoustranou, kde se nemůžou strany vyměnit. Jde o vnímání výchovy vychovatelem a vychovávaným.“ (Pelcová, 2010, p. 143).

9. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

■ Lze rozvíjet!

■ Komunikací sdělujeme:

- 1. emoce a nálady
- postoje
- ❖ 2. o čem hovoříme
- ❖ 3. ke komu hovoříme
- ❖ 4. k sobě samému (akceptace sebepojetí)
- 5. pravidla komunikace
- 6. informace



1. VERBÁLNÍ

➡ **Řečový projev má být vzorem** ⬅

- Učitel hovoří **popisným** ne **posuzovacím** způsobem!

Je příliš obecný

Škatulkuje žáky

Není orientován na
učební činnost

„jsi šikulka“ ... „anička, to je ta naše plačka“ ... „jsi zlobivej/hroznej“ ...

Vyhnout se moralizujícím soudům a diagnózám. Komunikačnímu procesu umožňujícímu řešit konflikty tak, aby byly uspokojovány potřeby všech, stojí v cestě učitelé, které systém dominance naučil vynášet o žácích moralizující soudy a diagnózy (Rosenberg Marshall, 2023)

1. VERBÁLNÍ

■ Paralingvistické prostředky řeči

1. Intenzita
2. Tónová výška hlasu
3. Barva
4. Délka projevu
5. Rychlost
6. Přestávky v řeči
7. Akustická náplň
8. Přesnost řeči
9. Způsob předávání slova

Zatímco děti do devíti let věku vykazují schopnost vyslechnout (tedy vejmout pozorně sluchem) až 90 % toho, co se jim říká, s přibývajícím věkem jejich pozornost klesá a sedmnáctiletá mládež nás pozorně poslouchá pouze z 28%. Bylo by tedy dobře uvědomit si, že uměním naslouchat (jinými slovy, snahou vnímat a pochopit mluvčího – tedy „vzít si za své“ to, co nám říká a jak to myslí) získáme i my schopnost vyjadřovat se odpovídající formou (s. 67, Albatros).

2. NONVERBÁLNÍ

1. Sdělování pohledy
2. Sdělování výrazem obličeje (mimika)
3. Sdělování pohyby (kinezika)
4. Sdělování fyzickými postoji (posturologie)
5. Sdělování gesty
6. Sdělování dotyky (haptika)
7. Sdělování vzájemným přiblížením či oddálením (proxemika)
8. Sdělování úpravou zevnějšku

Sdělovací akt: 55% mimika, 38% nelingvistické hlasové projevy, 7% slovo

3. ČINEM

- Vnímání učitelovi připravenosti
- Příchody do třídy
- Dáváme najevo, že si žáků vážíme x nevážíme
- Faktory ovlivňující učitelovo chování k žákovi (Pelikán & Helus, 1984):
 - sociální role učitele (třídní)
 - učitelova koncepce „dobrého žáka“ (vlastnosti, vzhled, komunikativní schopnosti žáka)
 - prostředí („dobrá“ x „špatná“ třída)
- Meta-analyses of teacher expectation studies: (i) expectations for individual students are considered generally yield low effect sizes ($r < .20$) (Jussim et al., 2009). On the other hand, a study that investigated whole class teacher expectation effects on student achievement in reading found very large effects for high expectation teachers ($d = 1.01$) but low effects for low expectation teachers ($d = .05$) (Rubie-Davies, 2010).

4. METAKOMUNIKACE

- Komunikace o komunikaci

- Př.:

- Matka: „Vynes smetí!“

- Syn: „Hned!“

- Jak si mohou obě strany poselství slova „hned“ vyložit/vykládat?

- Pro výuku: bavte se a vytvářejte aktivity, ve kterých s žáky budete „řešit“ komunikaci.

PRÁCE S CHYBOU

Dvojí vnímání chyby

Nekompetentnost žáka (neumí)

Běžně se vyskytující jev (součást života)

- Aby chyba neohrozila výkon, musí žák:

Detekce

Identifikace

Interpretace (příčin a důsledků)

Korekce

- Nejčastější chyba učitelů:
 - sami opraví chybu – neučí žáky detekovat chybu (žáci nepřebírají zodpovědnost)

- **Dotazování učitele (% z projevu): 1 stupeň: 24%; druhý stupeň: 17% (dotazování žáků: špatné: obava z učitele, předmětu ...)**
- **příklad: učitelka známkovala kvalitu dotazů (aby žáky motivovala a redukovala „nesmyslné“ dotazy)**
- **... umrtvení komunikace**
- **Pozor na (psychologický) nátlak na žáka**
- **pubescent začne komunikovat neformálně**
- **vulgarismy, sarkasmy apod. v tomto období nezaznamenávány mezi vrstevníky jako urážka**
- **učitelem ano, což vede k emotivní reakci**
- **... což pubescent nechápe**
- ✓ **psychologický nátlak může rovněž vést k útěku nebo protiútoku**
- ✓ **dlouhodobě až k negativní reakci na dospělé**

Výsledek?



VÝCHOVNÉ STYLY

Autoritativní

Liberální

Demokratický

Mudrák (2015) rozdělil děti do tří kategorií:

„Nadání a tlak na výkon“. Během vývoje děti zažívaly vysoký tlak na výkon ze strany rodičů a trenérů/učitelů a cítily prakticky nulový prostor v možnostech rozhodování o svém životě. Ani jeden z případů nevedl k úspěchu v dané oblasti v dospělosti. (p. 116)

„Nadání a příliš snadné učení“. Tyto děti vynikaly ve svých disciplínách bez nějakého většího přičinění. Šlo jim to „samo“. Všichni aktéři opět jako děti vynikali mezi vrstevníky, ovšem když se v dospívání setkali s prvními problémy, interpretovali je jako známku toho, že dosáhli hranice svých možností. Nedokázali tyto problémy překonat a postupně přestali usilovat o svůj další rozvoj. (p. 122)

„Nadání jako motivace“. Tito lidé vysvětlovali své úspěchy v dětství nadšením pro svůj obor, doprovázené vysokou orientací na výkon, schopností seberegulace a snahou o dosažení co nejlepších studijních výsledků. Danou disciplínu si podle svých slov zvolili sami, avšak důležitým momentem byla možnost seznámit se s ní v časném dětství díky rodičům či učitelům. (p. 127)

Peter & Dalbert (2010), 401 žáků 8. a 9. tříd

A questionnaire study with 401 grade 8 and 9 students from academic-track secondary schools in Germany examined the hypotheses that the more students experience their teachers' behavior toward them personally to be just, the better their individual experience of class climate, and that the belief in a just world (BJW) is positively related to both student experiences. Class climate was assessed in terms of two second-order dimensions: classroom climate (e.g., willingness to learn) and student climate (e.g., community). Multilevel analyses revealed that the more the students evaluated their teachers' behavior toward them personally to be just, the more positively they evaluated the classroom and student climate. Moreover, students with a strong BJW tended to evaluate their teachers' behavior toward them personally to be more just and the climate of their class to be more positive. Furthermore, the experience of teacher justice partly mediated the BJW's effect on the climate evaluations. Thus, a strong BJW seems to function as a personal resource for students, explaining significant parts of their individual experience of both teacher justice and class climate at school. Most importantly, individually experienced **teacher justice seems to be a significant factor when it comes to understanding class climate.**